

UNIVERZITA KARLOVA
FILOSOFICKÁ FAKULTA

Katedra teorie kultury (kulturologie)

Studijní obor: kulturologie

KULTURA NESLYŠÍCÍCH

K některým otázkám komunity sluchově postižených v ČR

DEAF CULTURE

On Some Issues of the Hearing Impaired Community in the Czech Republic

Petr Šabach

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Vladimír Czumalo, CSc.

Praha 2008

PROHLÁŠENÍ:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Praze, dne 31. července 2008

.....

Petr Šabach

Obsah

Úvod.....	1
1 Etiologie sluchového postižení.....	3
1.1 Druhy a příčiny ztráty sluchu.....	3
1.2 Sluchové pole a frekvenční zaměření sluchu.....	5
1.3 Kvantifikace sluchové ztráty.....	7
1.4 Prelingvální a postlingvální sluchové postižení.....	9
1.5 Osobnost sluchově postiženého.....	12
2 Hluchota ve světle společenských věd.....	16
2.1 Pedagogika: mluvit nebo znakovat?.....	16
2.2 Lingvistika: prokletí a spása znakového jazyka.....	25
2.3 Sociologie: neslyšící jako společenská skupina.....	38
2.4 Kulturologická syntéza.....	44
3 Místo neslyšících ve společnosti.....	51
3.1 Sluchové postižení ve starověku.....	51
3.2 Židovsko-křesťanský odkaz.....	53
3.3 Svátý Augustin: víra skrze sluch?.....	56
3.4 Středověké lékařství a léčba hluchoty.....	58
3.5 Klášterní signa: jazyk mnichů.....	60
3.6 Španělská tradice orálního přístupu.....	61
3.7 Znakový jazyk v zrcadle britského racionalismu.....	63
3.8 Pophamova kauza: spor o pedagogické prvenství.....	68
3.9 Formalizace vzdělávání neslyšících.....	70
3.10 Abbé de l'Epeé: první veřejný ústav.....	74
3.11 Hluchota jako kategorie lidskosti: americká kulturní emancipace.....	78
3.12 Milánský kongres: tažení proti znakovému jazyku.....	87
3.13 Šedesátá léta 20. století: obrození neslyšících.....	93
4 Neslyšící v Čechách a na Moravě.....	102
4.1 Nástin vzdělávání neslyšících v českých zemích.....	102

4.2	Ústav jako kulturní centrum.....	107
4.3	Spolková činnost a společenský život.....	110
4.4	Vývoj po roce 1989.....	115
	Závěr: kultury do budoucna?.....	117
	Summary.....	118
	Seznam literatury.....	119

Poslední dekáda 20. století byla pro Českou republiku v mnoha ohledech přelomová. Také pokud jde o naše postoje k lidem, kteří jsou jiní, a o naše postoje k jinakosti vůbec. Pád železné opony neznamenal jen znovu nabytou možnost vycestovat „ven“. Byli jsme svědky nebývalého přílivu cizinců z mnoha koutů světa – pro středoevropana mnohdy exotických kulturou i jazykem. Po šedých monotónních letech života ve společenské uniformitě jsme záhy objevovali „cizince“ i mezi námi samotnými – v pestrosti a různorodosti života v občanské společnosti. S rostoucím vlivem občanských hnutí a rozvojem pozapomenutého spolkového života se do popředí veřejné diskuze dostaly také sociální, politické a ekonomické zájmy společenských menšin – učili jsme se žít po boku cizinců, respektovat životy lidí s odlišným náboženským vyznáním, sexuální orientací nebo barvou pleti. Podobně jsme změnil pohled i na naše neslyšící spoluobčany – hluchotu postupně přestáváme považovat za postižení, které je třeba napravit, a učíme se chápat nejen jejich speciální potřeby, ale také jejich společenské a jazykové odlišnosti.

Lingvistické výzkumy znakového jazyka, započaté v šedesátých letech minulého století, nenávratně změnil pohled na komunitu neslyšících. Mimo cenných poznatků o podstatě lidské mysli a jazyka měly závěry jazykových badatelů v zásadě dopad politický – rehabilitace znakových jazyků vědeckou veřejností nevyhnutelně anticipovala právo na uznání neslyšících jako svébytné lingvistické minority a kulturní menšiny. Ne náhodou se koncept kultury neslyšících se zrodil na americké půdě. Spojené státy jsou tradičním centrem věd o člověku, společnosti a kultuře – kulturní antropologie, sesterský obor kulturologie, poskytla lingvistickým výzkum teoretickou oporu v podobě doktríny kulturního relativismu a pomohla prosadit koncept kultury neslyšících. Hluchota přestala být nahlížena jako „vada“, „nedostatek“ nebo „postižení“ – stala se jedním z možných *způsobů bytí*. Znakový jazyk neslyšících potvrdil nekonečné možnosti kulturní adaptace lidského druhu.

Kulturní pojetí komunity neslyšících se prosadilo během devadesátých let uplynulého století i u nás. Uznání znakového jazyka jako přirozeného jazyka neslyšících a právo na jeho používání ve vzdělání bylo v České republice formálně uznáno v roce 1998. Vlivem poznatků o bilingválním vzdělávání se postupně proměňuje naše školství – ve školách začínají působit první neslyšící učitelé, jenž český znakový jazyk uznávají jako mateřský jazyk neslyšících, a užívají jej při výuce. Proměňuje se i situace v komunitě neslyšících samé – zvláště pro mladší ročníky je kulturní pojetí hluchoty dnes již zcela samozřejmé.

Cílem naší práce je postihnout hluchotu jako fenomén v historické perspektivě, analyzovat vzájemný vztah slyšící a neslyšící společnosti a přiblížit sociokulturní specifika neslyšících v České republice. Jedná se o práci teoretickou, jež v duchu kulturologie nazírá problematiku neslyšících v holistické a mezioborové perspektivě s přihlédnutím k poznatkům ze sociologie, kulturní antropologie, lingvistiky, psychologie a pedagogiky.

V první části práce se zabýváme sluchovým postižením z fyziologického hlediska, podáváme jeho stručnou etiologii a zabýváme se dopadem dysfunkce sluchu na ontogenezi jedince. V druhé části se soustředíme na problematiku hluchoty ve světle pedagogiky, lingvistiky a sociologie a jejich komplementárních témat: vzdělávání neslyšících, znakového jazyka neslyšících a socializace a enkulturace neslyšících; čtvrtá kapitola této části syntetizuje poznatky zmíněných oborů do třech teoretických modelů hluchoty – lékařského, sociálně-integrujícího a kulturního – a podává jejich komparaci. Třetí část je věnována společenským postojům k neslyšícím v průběhu historie, zabýváme se zde filosofickými kořeny jednotlivých pojetí hluchoty a upozorňujeme na důležitá místa v dějinách neslyšících. Čtvrtá část podává nástin historie vzdělávání, spolkové činnosti a společenského života komunity neslyšících v českých zemích počínaje rokem 1786, kdy byla v Praze založena první škola pro neslyšící.

1 Etiologie sluchového postižení

1.1 Druhy a příčiny ztráty sluchu

Třebaže tématem naší práce je historie, jazyk a společenský život neslyšících, nejprve si přiblížíme jejich společný fyziologický rys – **praktickou absenci sluchového vjemu**. Logopedický slovník podává strohou defektologickou definici hluchoty jako „ztráty příjmu či zpracování akustické informace.“ (Dvořák, 1998, s. 66) Sluchová ztráta může nastat u kteréhokoli organismu, který disponuje schopností akustické percepce. Má **mnoho příčin** (genetická predispozice, působení biologických a environmentálních faktorů), může nastat v **různé míře** a v **kterémkoli věku**. Škála sluchového postižení odráží mnoho různých podob sluchové ztráty – sahá od **lehké nedoslýchavosti** až po **absolutní hluchotu**.

Sluchové postižení bývá, v závislosti na etiologii, často kombinováno s další vadou (v 11–40 % případů). V současné době žije v České republice zhruba půl milionu nedoslýchavých a neslyšících, což je asi 5 % populace. Většinu tvoří starší lidé, jejichž sluch se zhoršil až v tomto období. Vrozenou nebo v dětství získanou sluchovou vadou trpí přibližně 0,15 % populace. (Vágnerová, 2004)

Z funkčního hlediska můžeme rozlišit tři druhy sluchové ztráty:

1. **Převodní postižení sluchu** nastává v případech, kdy je narušeno vedení zvuku z vnějšího ucha, středního ucha nebo obou. Protože zvuk může být přijímán citlivým orgánem středního ucha (a to i v případě, že ušní kanál, bubínek a sluchové kůstky jsou poškozené), převodní ztráta sluchu je obvykle mírná, v nejtěžších případech nepřesahuje úroveň střední úroveň sluchového postižení. Obecně platí, že pokud je zvuk dostatečně zesílen, kvalita sluchu (i rozpoznání řeči) dosahuje dobré úrovně. Převodní sluchová ztráta má nejčastěji následující příčiny: překážka ve zvukovodu, anomálie středního ucha, bubínku nebo středoušních kůstek.
2. **Percepční postižení sluchu** je obvykle důsledkem dysfunkce středního ucha, hle-

mýždě (kochley) nebo poškození sluchového nervu. Sluchová ztráta může být mírná až velmi těžká. Převážná většina percepčních ztrát sluchu je způsobena špatnou funkcí sluchových buněk Cortiho orgánu v hlemýždi. Ty mohou vykazovat abnormality už při narození nebo mohou být poškozeny během života jedince. Příčina poškození sluchových buněk může být **vnější** (úraz, infekce) nebo **vnitřní** (genetická predispozice).

Existují také velmi vzácné případy percepčního postižení sluchu způsobené anomáliemi VIII. sluchově rovnovážného nervu (nervus statoacusticus), hlemýžďového nervu (nervus vestibulocochlearis) nebo sluchových center v mozku. V posledním případě – označovaném jako **centrální ztráta sluchu** – mohou být zvuky vnímány při normálních úrovních hlasitosti, ale jejich kvalita je natolik nízká, že neumožňuje porozumět mluvené řeči.

3. **Kombinace obou** výše zmíněných je relativně vzácná, zmiňujeme ji jen pro úplnost.

Příčiny sluchového postižení mohou být dědičné, vrozené a získané:

1. **dědičné** (hereditární) nebo **genetické vlivy**, které se uplatnily při početí,
2. sluchové vady získané **prenatálně** jako důsledek infekčního onemocnění matky (herpes viry, zarděnky, toxoplasmóza atd.), radiace nebo působením léků nebo drog během gravidity,
3. sluchové vady získané **perinatálně** v důsledku rizikových porodů, působení ototoxických léků, bakteriální meningitidy apod.,
4. sluchové vady získané **postnatálně**, tj. sluchové vady způsobené vlivy prostředí, které ovlivnily dítě po narození: důsledek traumat, onemocnění nervového systému, ototoxického působení léků – antibiotik (např. streptomycin), vyšších dávek analgetik, některých antidepresiv (např. imipramin) u nichž se projevují nežádoucí vedlejší účinky,
5. **nezjištěné příčiny** (neprokázané).

Často opomíjenou příčinou ztráty sluchu je **dlouhodobé vystavení hluku**. Hlučné zvuky mohou způsobit poškození sluchu během relativně krátké doby (v důsledku sluchového traumatu jako je např. silná exploze dokonce okamžitě). Při permanentnímu vystavení hluku na úrovni 85 dB se za bezpečnou dobu expozice považuje hranice osmi hodin, při intenzitě 91 dB jsou to jen dvě hodiny. Většina lidí si přítomnost hluku na úrovni, jež může být zdraví nebezpečná, neuvědomuje. Přitom kritickou mez 85 dB překračují běžné věci našeho života: dopravní prostředky, hlučný dav, hlasité autorádio, elektrické nářadí, dokonce některé domácí spotřebiče a dětské hračky.

Obvykle nejsou obě uši postiženy rovnoměrně – extrémním případem sluchové disproporce je **unilaterální ztráta sluchu**. Lidé s jednostrannou hluchotou slyší normálně (nebo výrazně lépe) na jedno ucho, mají však problémy určit odkud zvuk přichází a sluchová orientace v hlučném prostředí je pro ně velmi náročná.

1.2 Sluchové pole a frekvenční zaměření sluchu

Lidské ucho je neobyčejně citlivý orgán. Rozsáhlá paleta lidského sluchu se nazývá **sluchové pole** – frekvenční rozsah pásma, který jsme schopni vnímat, je přibližně 20–20 000 Hz, hladiny zvukové intenzity sahají zhruba od 0–120 dB.¹ Spodní mez pásma tvoří **práh slyšitelnosti** (sluchový práh). Je to nejtisší zvuk (tj. zvuk s nejnižší intenzitou), který je osoba na daném kmitočtu schopna sluchem registrovat. Zvuky odpovídající prahu slyšitelnosti, převedené na jednotky tlaku, odpovídají jedné tisícině atmosférického tlaku a mají pouze asi desetkrát větší intenzitu než ty, které vznikají pohybem molekul vzduchu. Kdyby naše ucho bylo ještě citlivější, slyšeli bychom neustále šum vznikající pohybem těchto molekul. Jeho dokonalost je tedy i v tom, že takové zvuky už neregistruje.

1 Příkladem vlny s jednoduchým sinusovým průběhem je tzv. ryzí tón. Je charakterizován frekvencí (kmitočtem) a amplitudou (rozkmitem). Frekvence je počet cyklů za danou časovou jednotku. Obvykle se udává v hertzech (Hz) – 1 Hz = 1 cyklus / 1 sek. Rozkmit vlny udává její intenzitu – sílu a tlak. Protože síla zvukové vlny je mocninou tlaku zvuku, užívá se pro vyjádření intenzity (hlasitosti) zvuku logaritmická jednotka decibel (dB). Decibel je poměrnou (referenční) jednotkou – odkazuje k poměru dvou předem stanovených hodnot stejné fyzikální veličiny. Pro nejtisší zvuk, který je lidský sluch na daném kmitočtu schopen zachytit, je stanovena hodnota 0 dB. Síla zvukové vlny na stejné frekvenci, která povede k nevratnému poškození sluchu, bude mít hodnotu něco přes jeden bilión. Protože log jednoho biliónu je přesně 12, můžeme na horní hranici dosadit hodnotu přibližně 120 dB. Protože práce s logaritmickými jednotkami je poněkud složitější, v praxi se často používají zjednodušené vzorce (nejčastěji se pracuje s jednotkou 3 dB – každé zvýšení hlasitosti o 3 dB znamená zdvojnásobení síly zvukové vlny). V přírodě se ovšem s čistými tóny nesetkáme (byly pro experimentální účely uměle vytvořeny člověkem). Zvukové vlny jsou ve skutečnosti vlny složené, charakter a intenzita zvuku je důsledkem jejich interference.

Organismy mají rozdílné sluchové prahy pro různé frekvence – liší se nejen mezi-druhově, ale variiují i mezi jedinci téhož druhu. **Sluchová citlivost** k různým kmitočtům je tedy čistě individuální. Zvuk se stejnou amplitudou bude na různých frekvencích vnímán s různou intenzitou – některé kmitočty budou vnímány hlasitěji, některé méně nebo vůbec ne. Obecně však platí, že pokud zvuk zesílíme (zvětšíme amplitudu vlny), bude snazší jej vnímat:

Zatímco 90 % [posluchačů] vnímá ryzí tón [na kmitočtu] 1 000 Hz při 30 dB, pouze 25 % registruje stejný tón [při úrovni] 10 dB.

...

Kmitočty a hlasitost jsou provázány ještě v jiném směru. Posluchači přisoudí ryzímu tónu (tj. zvuku na jednom neměnném kmitočtu) [na] 100 Hz při 50 dB stejnou úroveň hlasitosti jako stálému tónu [na] 1 000 Hz při 30 dB a tónu [na] 10 000 Hz při 20 dB. Při 90 dB budou však první dva tóny posouzeny jako stejně hlasité, zatímco hlasitost třetího nebude [dle posluchačů] dosahovat předchozích dvou. Při 60 dB bude tón na 1 000 Hz označen jako nepatrně hlasitější než tón na 10 000 Hz a tón na 100 Hz bude vnímán jako výrazně méně hlasitý než oba předchozí.

(Wardhaugh, 1993, s. 76)

Zatímco sluchový práh se mezi jednotlivci značně liší, lidé jsou vesměs jednotní, co se týče citlivosti k hlasitým zvukům. Obecně lze konstatovat, že jakýkoli zvuk v pásmu lidské řeči působí při intenzitě 140 dB značnou bolest. Horní hranici pásma slyšitelnosti proto označujeme jako **práh bolesti**. Jeho překročení způsobuje i při relativně krátké expozici poškození nebo i zničení sluchového orgánu. (Okrajem stojí za poznámku, že v přírodě se takové zvuky nevyskytují, snad s výjimkou zvuku hromu, udeří-li blesk v bezprostřední blízkosti člověka. Stroje, dopravní prostředky a zbraně, které svou hlasitostí dosahují prahu bolesti, sestrojil člověk sám.)

Na individuální sluchové pole má kromě jiných faktorů vliv také věk jedince – v pokročilém věku se často setkáváme s **presbyakuzí** (stařeckou nedoslýchavostí), která je charakteristická sníženou citlivostí sluchu především k vyšším frekvencím (nad 2 kHz).

Pro ilustraci uvádíme srovnání zvukových intenzit u vybraných jevů:

šumění listů	~ 10 dB
šeptání	~ 20 dB
běžná konverzace	~ 60 dB
rušná ulice, křik	~ 75 dB
hlasitá bouřka, koncert	~ 120 dB
práh bolesti	~ 140 dB a více

Tabulka 1: Počet decibelů u vybraných jevů (dle Černý, 1996, s. 326, upraveno)

Platí, že jestli některé zvířecí druhy užívají zvuk ke komunikaci, bude sluch toho kterého druhu zvířete nejcitlivější právě k zvukovým frekvencím, na kterých se zvířata dorozumívají. **Frekvenčnímu zaměření** odpovídá celá stavba sluchového ústrojí toho kterého organismu – počínaje fyzickými charakteristikami ucha, přes nervové dráhy, které přenášejí sluchové impulsy až k oblastem mozkové kůry, které zvukové podněty zpracovávají. Ani člověk není v tomto směru výjimkou. Třebaže nám sluch umožňuje těžit z rozlehlého akustického prostoru, rozlišovací schopnost sluchového ústrojí je nejpřesnější u zvuků, které jsou 50 dB nad prahem slyšitelnosti a leží ve frekvenčním pásmu 500–4 000 Hz. Čtenáře jistě nepřekvapí fakt, že uvedené rozmezí maximálně využívají jazyky po zvukové stránce. Protože sluchová ztráta má v naprosté většině případů nerovnoměrný charakter (pro některé frekvence je větší, pro jiné menší), pro posouzení závažnosti sluchové ztráty jsou kritické odezvy u kmitočtů právě v tomto pásmu. Jejich úroveň se zjišťuje **audiologickým vyšetřením**.

1.3 Kvantifikace sluchové ztráty

Cílem audiologického vyšetření je určení míry sluchového postižení a jeho **kvantifikace**. Intenzitu, průběh a míru sluchové ztráty znázorňuje behaviorální **audiogram** – grafický záznam sluchové citlivosti pro nejnižší zvukové podněty (obvykle tóny) na různých kmitočtech. Na vodorovných úsečkách jsou vyznačeny ztráty sluchu odstupňované v dB, které znázorňují jak moc musí být (oproti běžným úrovním) zvuk zesílen, aby jej posluchač registroval. Na svislých úsečkách jsou uvedeny hodnoty tónových frekvencí v různě

ných rozmeziích.² V případě absolutní hluchoty, není jedinec schopen vnímat ani ty nejhlasitější zvuky **audiometru** – elektroakustického přístroje k měření sluchové ostrosti.

Vedle **tónové audiometrie** existuje také **audiometrie slovní** (hodnotí se vnímání slov a jejich poznání) a **audiometrie objektivní**, při které jsou odpovědi na zvukový podnět nezávislé na vědomí vyšetřovaného (ERA – electrical response audiometry).

Pro rozsáhlost slyšitelného pásma (audiogram je v logaritmickém měřítku) a díky rozdílným sluchovým ztrátám na různých zvukových frekvencích, je takřka nemožné „vyčíslit“ skutečnou míru sluchové ztráty procentuálně. Výsledky audiologických měření mohou být v tomto ohledu poněkud sporné, přesto se setkáme standardizovanou „procentuální ztrátou sluchu“ – především pro potřeby státní legislativy, sociální a lékařské péče apod. Nejrozšířenější je doporučená klasifikace stupňů postižení sluchu, kterou vydala v roce 1980 Světová zdravotnická organizace (WHO):

stupeň	velikost ztráty sluchu podle WHO	kategorie sluchové ztráty	kategorie podle MPSV
1.	0–25 dB	normální sluch	×
2.	20–40 dB (děti) 25–45 dB (dospělí)	lehká ztráta sluchu (mild hearing loss)	lehká nedoslýchavost (již od 20 dB)
3.	41–55 dB	střední ztráta sluchu (moderate hearing loss)	středně těžká nedoslýchavost
4.	56–70 dB	středně těžká ztráta sluchu (moderately severe hearing loss)	těžká nedoslýchavost
5.	71–90 dB	těžká ztráta sluchu (severe hearing loss)	praktická hluchota
6.	91 dB a více (body v audiogramu i nad 1 kHz)	velmi těžká sluchová ztráta (profound hearing loss)	hluchota
7.	91 dB a více (žádné body nad 1 kHz v audiogramu)		úplná hluchota

Tabulka 2: Srovnání klasifikace sluchových ztrát (dle Krahulcová, 2002, s. 73, upraveno)

2 Dvořák (1998, s. 25) uvádí pro tónové frekvence 125 Hz, 250 Hz, 500 Hz, 1 000 Hz, 4 000 Hz, 8 000 Hz a 12 000 Hz. Krahulcová (2002, s. 72 a 295) zmiňuje pouze kmitočty 500 Hz, 1 000 Hz, 2 000 Hz a 4 000 Hz (což odpovídá frekvenčnímu zaměření lidské řeči).

Z tabulky je patrné, že kritickou mez tvoří úroveň 60–70 dB. Sluchové ztráty nad touto hranicí není možné korigovat sluchadly a vyznačují se absencí sluchové kontroly vlastního mluvního projevu – z praktického hlediska tedy můžeme mluvit o hluchotě. Krahulcová (2002) rozlišuje následující kategorie:

- **Úplná hluchota** znamená, že sluchově postižený s jakýmkoli zesílením zvuku nevnímá zvuk, pouze případné vibrace (ztráta slyšení 100 %, více než 91 dB).
- **Praktická hluchota** znamená, že sluchově postižený vybavený sluchadlem vnímá zvuk mluvené řeči (ztráta slyšení 85–90 %, více než 71 dB), ale nerozumí.
- **Nedoslýchavost** znamená, že sluchově postižený vybavený sluchadlem v tiché místnosti, ve které úroveň rušivých zvuků nepřesahuje 50 dB, rozumí bez odezírání smyslu vyslovených jednoduchých vět alespoň v 90 %.

1.4 Prelingvální a postlingvální sluchové postižení

V předešlé části jsme zabývali možnostmi kvantifikace sluchové ztráty. Ukázali jsme si, že výsledkem audiologických měření je audiogram, který popisuje míru ztráty sluchu na některých vybraných kmitočtech, které jsou charakteristické pro lidskou řeč. **Závažnost sluchového postižení** však nelze posuzovat pouze kvantitativně. Z hlediska ontogeneze jazykového a kognitivního vývoje a souvisejících socializačních a enkulturačních procesů existuje faktor mnohem významnější: doba vzniku sluchové ztráty. V souvislosti s **věkovým faktorem** rozeznáváme dvě skupiny neslyšících:

1. Mezi **prelingválně neslyšící** patří osoby s hereditární (dědičnou) nebo kongenitální (vrozenou) hluchotou a osoby, které sluchová ztráta postihla **před ukončením jazykového vývoje**.
2. Jako **postlingválně neslyšící** označujeme ty osoby, které ztratily sluch v průběhu života (během adolescence či dospělosti, resp. **po dokončení jazykového vývoje**).

Ústředním hlediskem pro posouzení postižení sluchu z hlediska doby vzniku sluchové ztráty je tedy dosažený stupeň **jazykového vývoje**.

Lidé se nepochybně rodí vybavení určitým smyslem pro jazyk – s vrozenou platfor-

mou pro organizaci pojmů a vztahů mezi nimi. Je pravděpodobné, že lidský mozek byl v tomto směru evolučně tvarován při vzniku a vývoji jazyka samotného. Přesto se velkou část jazykových schopností a dovedností naučíme až během našeho života. Konkrétní podoba jazyka pochopitelně vrozená není, naučíme se ten jazyk, kterým jsme obklopeni – s největší pravděpodobností jazyk našich rodičů, který je obyčejně také jazykem většinové společnosti. A co je pozoruhodné – naučíme se jej ovládat neobyčejně rychle. Ve třech letech jej obratně používáme ke společenské interakci, v šesti letech jsme mistry i toho gramaticky nejkompexnějšího jazyka. Ačkoli ještě neumíme číst a psát, v době nástupu do základní školy je naše jazyková kompetence dokonale rozvinuta a jazykové struktury dostatečně upevněny. Období kolem šesti let tvoří kritickou mez. Jádru jazyka – jeho gramatické a syntaktické struktury – je tou dobou pevně zakořeněno v naší mysli, jazyk se stal nástrojem našeho rozumu. Naše jazykové schopnosti se budou nadále rozvíjet (především v oblasti slovní zásoby a stylistiky), z velké části je však jazykový vývoj ukončen. Třebaže záleží na mnoha individuálních i objektivních faktorech (osobní nadání, rodinné prostředí, jazyková stimulace, společenská motivace), z hlediska sluchového postižení a jeho závažnosti tvoří tento věk hranici mezi prelingvální a postlingvální hluchotou.

Postlingvální ztráta sluchu je ve svých důsledcích mírnější, třebaže mnohdy vyžaduje intenzivní speciálně pedagogický trénink – zejména zabezpečení dalšího jazykového rozvoje pomocí čtení a psaní. Postlingválně neslyšící si ve větší či menší míře uchovávají schopnost mluveného jazyka, i když s charakteristickým úbytkem akustických charakteristik řečového projevu. Krauhulcová shrnuje:

Lepší prognózu řečového vývoje mají děti se ztrátami sluchu po završení sedmého roku, kdy jsou mluvní stereotypy dostatečně zafixovány, je rozvinuta slovní zásoba, slovní formy myšlení a vnitřní řeč i mluvní projevy ani při absenci sluchové kontroly vlastní řeči zcela nezanikají. Pozitivní roli tady sehrávají i procesy čtení a psaní. Mění se pouze zvukové charakteristiky vlastního mluvního projevu a možnosti obousměrné zvukové komunikace.

(Krauhulcová, 2002, s. 75)

U prelingválního sluchového postižení vstupuje do hry několik důležitých faktorů,

pokusíme se je stručně shrnout (Kyle, Wollová, 1985; srov. Foxová, 2007):

1. Naprostá většina prelingválního postižení sluchu je **získaná** – nejčastější příčinou jsou nemoc nebo úraz. Rodiče postrádají potřebné vědomosti o problematice sluchové postižení, schází jim předchozí zkušenost s hluchotou.
2. Platí **pravidlo devadesáti procent**: 90 % neslyšících dětí se rodí slyšícím rodičům. Statistika hovoří stejně i v opačném směru: 90 % neslyšících rodičů má slyšící potomky. Jen výjimečně vyrůstá kongenitálně sluchově postižené dítě v neslyšící rodině.
3. Přes technický pokrok lékařství je sluchová ztráta během prvního roku života dítěte prakticky **nezjistitelná**.

U kongenitálně neslyšících dětí se spontánně mluvený jazyk nevyvíjí – ačkoli od narození obvykle vokalizují podobně jako děti slyšící (žvatlají, broukají si apod.), zhruba po devíti měsících se hlasové projevy výrazně omezují. (Kyle, Wollová, 1985) Dítě nemůže vnímat zvuky prostředí, nenapodobuje je a chybí tendence k imitaci. **Jazykové prostředí** rodiny a společnosti se stává překážkou v bezproblémové a oboustranně srozumitelné komunikaci.

Jazykovou funkcí není pouze interakce. Jazyk je mediátorem sociokulturních regulativů – prostřednictvím jazyka předávají rodiče dětem kulturní hodnoty a normy. Pokud není komunikační proces oboustranně srozumitelný, výsledkem bude emoční frustrace a nepřiměřené chování na obou stranách. Z hlediska jazykové a kognitivní ontogeneze považujeme za klíčové především **první tři roky života** – jakákoli překážka v nabývání komunikačních a jazykových schopností v tomto období může mít pro dítě závažné a dalekosáhlé důsledky.

Uvedli jsme, že na neurální úrovni již při narození existují určité organizační struktury – jsou esencí našich budoucích jazykových schopností. Jazyk se ovšem bez patřičné komunikační stimulace nevyvine sám. Co víc, zdá se, že je nám dán jen omezený čas na to, abychom si znalost jazyka osvojili – psycholingvistika hovoří o tzv. **kritické periodě**, po jejímž uplynutí je přinejmenším velmi náročné, ne-li nemožné, se jazyku naučit. Odhady je-

jího rozpětí se liší. Začátek kritické periody zhruba odpovídá konci Piagetova senzomotorického období – tedy asi 18 měsícům věku, kdy dítě přechází k vlastnímu myšlení, jehož složkami jsou v té době především představa a začínající sémiotická či **symbolická funkce** uplatňovaná zejména při hrách. (Piaget, Inhelderová, 2000) Z lingvistického hlediska je také hranicí mezi tzv. preverbálním obdobím a obdobím, v němž se postupně začínají rozvíjet už schopnosti a dovednosti čistě jazykové. Konec kritického období spojují někteří s nástupem puberty (kdy se dokončuje mozková lateralizace), jiní jej kladou do věku už okolo 5–6 let.

Zmíněná kritická perioda je zřejmě příčinou toho, proč mnoho z nás v dospělosti „zápasí“ s cizími jazyky – zatímco první jazyk, kterému jsme vystaveni, si **spontánně a nevědomě osvojujeme**, dalším jazykům se v pozdějším věku **učíme na vědomé úrovni**. Jen málokdy dosáhneme u druhého (naučeného) jazyka úrovně rodilých mluvčích. Zdá se, že naše vrozená jazyková funkce – jakýsi jazykový „bioprogram“ – odvedla vyčerpávající práci v dětství a nejpozději s příchodem puberty nenávratně mizí. Pokud nejsou jazykové dispozice v raném věku stimulovány, výsledným stavem je závažné „jazykové postižení“ – **bezjazyčí**. V tomto ohledu jsou prelingválně neslyšící nejvíce ohroženou skupinou – neslyšící dítě nemá adekvátní podmínky pro rozvoj mentální gramatiky **žádného jazyka**, neboť pro mluvený jazyk slyšící společnosti není sensoricky disponováno a se znakovým (pro ně přirozeným) jazykem se nedostane do kontaktu, jelikož osoby v jeho bezprostřední blízkosti znakový jazyk neovládají.

1.5 Osobnost sluchově postiženého

Ukázali jsme, že **věkový faktor** a **míra sluchové ztráty** (druh sluchového postižení) jsou klíčovými faktory závažnosti sluchového postižení – jejich kombinace implikuje různé životní scénáře. Jedinci se sluchovým postižením tvoří z hlediska míry a druhu postižení **heterogenní skupinu** zahrnující nedoslýchavé, neslyšící a ohluchlé. Každá z těchto kategorií představuje různorodou kvalitu, jejíž konkrétní strukturu (kromě stupně a druhu postižení sluchu) limitují ještě další faktory, nejčastěji věk, kdy k postižení došlo, mentální dispozice jedince, péče, která mu byla věnována, další přidružené postižení atd. Ačkoli

ztráta sluchu v dospělosti nepochybně vede ke komunikačním a psychickým problémům, postižený jedinec si ponechává důležitou schopnost – **svobodný a neomezený přístup k informacím**. Je zřejmé, že dítě s těžkým postižením sluchu se nalézá ve zcela jiné situaci. Podívejme se nyní blíže na jednotlivé skupiny:

- **Nedoslýchaví** jedinci mají příjem akustických informací omezen jen částečně – ztrátu sluchu mohou úspěšně kompenzovat sluchadly či dalšími elektroakustickými kompenzačními pomůckami, které jsou schopny transformovat zvukový signál na světelný či vibrační. Vzhledem k využitelným sluchovým zbytkům sluchu – **sluchovým reziduím** – se dokáží vcelku dobře orientovat ve slyšícím prostředí, většinou jsou schopni se dorozumívát **mluveným jazykem**. Při vyhovujících světelných podmínkách a dostatečně pečlivé výslovnosti dobře odezírají hlasitou řeč, neboť mluvený jazyk majoritní společnosti preferují jako primární komunikační médium.
- Mluvený jazyk při dorozumívání preferují také jedinci **ohluchlí** v pozdějším věku (v době adolescence a dospělosti). Prostřednictvím zvukové formy jazyka již nejsou schopni informace z okolního světa difundovat do svých kognitivních struktur, mohou však mluvený jazyk celkem bez problémů produkovat. Jsou odkázáni především na vizualizovanou podobu mluveného jazyka – např. na různé formy psaného textu, skryté titulky v televizi, elektronickou poštu, internet apod. Než se naučí odezírat, mohou samozřejmě číst a psát, ale pro běžnou komunikaci je tento způsob velmi pomalý a nepohodlný.
- Distinktivní skupinu tvoří **jedinci implantovaní** (kochleárním implantátem). Podobně jako jsme rozlišili neslyšící a nedoslýchavé i zde je nutné oddělit skupinu **implantovaných ohluchlých** od skupiny **implantovaných neslyšících**.

Ohluchlé osoby s kochleárním implantátem mají rozvinuté jazykové schopnosti a disponují akustickými vzpomínkami. Trvala-li hluchota jen krátce, může postižený při rehabilitaci navázat na své dřívější sluchové zkušenosti.

Skupinu implantovaných neslyšících můžeme dále rozdělit na děti, jimž byl voperován implantát v době před školní docházkou (tj. ve 2–4 letech) a mladistvé, jenž jej dostali pozdějším věku. Hlavní rozdíl tvoří delší zkušenost v komunikaci (s neslyšícími i slyšícími) především **možnost svobodné volby**, zda operaci podstoupit či ne. U prelingválně neslyšících mladistvých je kochleární implantace často sporná a je předmětem mnoha etických diskuzí – přes pokroky v technologii implantát v žádném případě negarantuje normální sluchový rozvoj, je třeba jej individuálně přizpůsobit a jeho užívání je podmíněno dlouhodobou sluchovou rehabilitací, jež nemusí nutně vést k očekávaným výsledkům. Rehabilitace často zcela vylučuje manuální formy komunikace, k nimž by dítě mohlo snadno „revertovat“, a přehnaným soustředěním na obnovení sluchového vjemu může paradoxně tvořit překážku přirozenému osvojení (jakéhokoli) jazyka.

- **Neslyšící jedinci**, zejména **kongenitálně** a **prelingválně neslyšící**, u nichž došlo ke ztrátě sluchových funkcí před ukončením základního vývoje jazyka a mluvené řeči, představují ve slyšící společnosti specifickou **jazykovou a kulturní minoritu**. Jejich slyšení je poškozeno v takovém rozsahu, že ani s největším zesílením nemohou vnímat mluvenou řeč. Při dorozumívání jsou odkázáni na vizuálně-motorické komunikační prostředky – **znakový** nebo **znakovaný jazyk** a **prstovou abecedu**. Mluvený jazyk většinové společnosti jim činí velké obtíže, neboť pro něj nejsou sensoricky disponováni. Jejich mluvený projev je pro slyšící často zcela nesrozumitelný a i na psaném projevu je patrná nedostatečná jazyková kompetence v českém jazyce.

Především skupina posledně jmenovaná – neslyšící – je předmětem naší práce. Jejím distinktivním rysem je **praktická absence sluchového vjemu**, jenž implikuje preferenci **vizuálně-motorického kanálu** pro komunikační účely. Sovák (1981) uvádí, že absence sluchu se negativně odráží ve třech základních oblastech:

- v oblasti **kognitivní** (zahrnuje především různé formy pocitů, zvuků a představ),
- v oblasti **vztahů k prostředí** (především sociálnímu)

- v oblasti **osobnosti** (zasahující charakter, volní sféru).

Postoj společnosti k neslyšícím po staletí byl (a bohužel dodnes je) utvářen na základě **předsudků a stereotypů**. Primární postavení mezi nimi zaujímal názor, že neslyšící nemají jazyk – znaky, pomocí kterých se mezi sebou neslyšící dorozumívali, nebyly považovány za jazykový systém. Neslyšící jsou mnohdy také nesprávně označováni jako **hluchoněmí**. Tento pojem je poněkud zavádějící a v současné době je mezi neslyšícími považován za pejorativní. Naprostá většina neslyšících ve fyziologickém slova smyslu totiž nemá není – ve větší či menší míře jsou neslyšící schopni používat mluvidla k artikulaci hlásek.

2 Hluchota ve světle společenských věd

2.1 Pedagogika: mluvit nebo znakovat?

V pedagogice sluchově postižených existuje jak horizontálně několik proudů nebo škol, tak i vertikálně více systémů přenosu informací sloužících k překonání smyslové bariéry neslyšících při vzdělávání, interakci a dorozumívání obecně. Sjednocujícím faktorem všech názorů na optimální komunikaci neslyšících je potřeba **obousměrně přijatelného informačního kódu**. Limitujícím faktorem je absence nebo významná deformace **zpětné sluchové vazby** – neslyšící přirozeně preferují vizuálně-motorické komunikační formy. Při posuzování a hodnocení jednotlivých komunikačních forem sluchově postižených je nutné mít na paměti vysokou **individuální odlišnost** neslyšících:

Neexistuje jediná nebo nejlepší metoda, cesta, způsob komunikační strategie nebo vzdělávací program, ale široké spektrum možností k překonání komunikační bariéry na podkladě individuálních schopností sluchově postižených. Největším omylem historie speciálně-pedagogické péče o sluchově postižené byla jednostrannost a hledání jediného a nejlepšího edukačního a rehabilitačního programu. Budoucností je pouze otevřený systém diferencovaných edukačních a rehabilitačních programů pro sluchově postižené.

(Krahulcová, 2002, s. 14)

Hlavním cílem **orální metody** je vybudovat u sluchově postiženého **mluvenou řeč**. Za nejdůležitější složku toho procesu bývá považováno **odezírání a psaná podoba jazyka**. U méně striktních představitelů orálních metod jsou jako doplněk akceptovány také vizuálně-motorické komunikační formy. Zastánci orálních metod tvrdí a vždy tvrdili, že jednou ze základních podmínek socializace a enkulturace neslyšícího jedince je ovládnutí mluveného jazyka. Hrubý shrnuje dogma orální metody následovně:

Všechno musí být obětované jedinému cíli – naučit neslyšící dítě mluvit. Mluva je dokonce považována za mnohem důležitější než vzdělání!

(Hrubý, 1999, s. 57)

Orální metoda se původně soustředila pouze na vytváření mluvy a nácvik odezírání, ve formě tzv. čisté orální metody byly zcela zakázány znaky, prstová abeceda, čtení i psaní. Její zastánci argumentovali, že pokud by se dítě naučilo brzy číst a psát nebo znakovat, ztratilo by zájem o mluvený jazyk. V historii vzdělávání neslyšících prošly orální metody vývojem – postupem času se objevily i volnější přístupy založené na hovorových – heuristických metodách osvojování jazyka s podporou **vizuálně-motorických komunikačních systémů**. Podle Hrubého (1999) lze orální metodiku rozdělit na dvě hlavní podskupiny:

1. **Unisenzorický přístup** uplatňují tzv. akupedisté, již tvrdí, že každé neslyšící dítě disponuje sluchovými rezidui, jež je možné tréninkem rozvinout. Akupedisté se domnívají, že zrakové podněty odvádějí pozornost dítěte od sluchových stimulů, proto vylučují odezírání. Zejména tzv. **čisté orální monolingvální systémy** jsou pomalé, nákladné a nerespektují přirozené fyziologické potřeby neslyšících z hlediska lingvistického rozvoje. Nejsou zde využity možnosti vizualizace jazyka. Jejich využití se v poslední době snižuje.
2. **Přístup multisenzorický** připouští jazykový rozvoj neslyšícího s využitím dalších smyslů – především odezírání za pomoci zraku. Schopnost odezírat však není spojená s inteligencí, je založena především na vrozených vlohách. Kvalitu odezírání mimo vnitřních faktorů (zdravotní stav, pozornost, únava, motivace) ovlivňují rovněž také faktory vnější (osvětlení, vzdálenost, tempo řeči atp.) Navíc neslyšící nemůže odezírat slova a větné konstrukce, jež nezná – nechápe jejich obsah.

Některé multisenzorické orální metody povolují používání **pomocných artikulačních symbolů**³, jež naznačují zvukovou podobu slova – některé hlásky mají z pohledu odezírajícího společný **kiném** (mluvní obraz), rozdíly jsou jen zvukové a nelze je zrakem postřehnout, protože jsou tvořeny těmi částmi mluvidel, která nejsou vidět. Pomocné artikulační symboly slouží ke „zviditelnění“ některých hlásky při nácviku výslovnosti a odezírání. Pomocnými symboly mohou být také znaky

3 V České republice se tyto symboly nazývají různě: „fonematické značky“, „fonemické náznaky“ nebo „pomocné artikulační symboly.“ Poslední označení považujeme za nejmýstižnější. Ve světě jsou pomocné artikulační symboly unifikovány, v naší zemi dosud sjednoceny nejsou – každý logoped si vytváří vlastní varianty. U nás jsou používány symboly jednotlivých hlásek nikoliv slabik, jak je tomu jinde. (Štrnadová, 1998)

daktylotiky (prstové abecedy) nebo **písmo**.

Krahulcová (2002) podle lingvistické povahy pomocných symbolů rozlišuje další dvě skupiny:

1. U orálních systémů doplňovaných vizuálně-motorickými znaky **slovní podstaty** dominuje **vizualizace řeči**. Nejčastěji jde o doplnění vizuálními prstovými abecedami typu daktylní abecedy jednoruční, obouruční nebo smíšené, pomocných artikulačních znaků, psanou podobou jazyka či tzv. doplňovanou řečí – **cued speech**. Doplňovaná řeč umožňuje jednoznačně znázornit podstatu výpovědi: „Vylučuje se tak nepřesnost, nejednoznačnost a únavnost odezírání mluvy ze rtů využitím přesných a jednoznačných vizuálních markerů pro morfologické znaky jazyka.“ (Krahulcová, 2002, s. 29)
2. Cílem orálních systémů permanentně doplňovaných vizuálně-motorickými znaky **neslovní podstaty** je také rozvoj mluveného jazyka, ale východiskem jim je vysoká komunikativní hodnota znaku, gesta, mimicko-gestikulačních možností u dětí i dospělých. Dochází zde k významné stimulaci verbálního rozvoje, zlepšování mluvy a podpoře komunikace, nedostatkem však je absence morfologických znaků, častá nepřesnost pojmového vymezení, pochopení a zapamatování znaků dříve než slov, což později znesnadňuje vnímání slov, která jsou už známá, neboť slova naučená tímto systémem nejsou v paměti opakována v jejich přesném mluvnické tvaru.

Orální přístup může být vhodný pro osoby s **lehčím sluchovým postižením**. V případě neslyšících s velkou sluchovou ztrátou se však projevuje nedostatečný ohled orálního přístupu na povahu hluchoty, jejíž fyzické aspekty neslyšícím osobám ztěžují jak mluvení, tak odezírání – základní komunikační prostředky orální metody. Orální přístup neřeší problém smyslové nepřístupnosti jazyka pro neslyšící. Výsledky dosažené v oblasti jazykového (a následně i kognitivního, sociálního a emocionálního) rozvoje dítěte jsou nižší, než v případě, kdy osvojování jazyka probíhá přirozenou cestou (znakovým jazykem). Orální přístupy jsou historicky nejstarší a mají dlouhou tradici v pedagogice neslyšících – jejich největším nedostatkem bylo a je jejich celoplošné a univerzální využívání.

Simultánní komunikace⁴ je „systém, kdy se používá většinového jazyka (mluveného národního jazyka) dané oblasti, státu, ovšem paralelně s ním i nejrůznější další doplňující komunikační formy.“ (Krahulcová, 2002, s. 31) Funkcí **doplňujících komunikačních forem** (pomocných symbolů) je zpřesňování výpovědi. Nejčastěji se jedná o vizuálně-motorické komunikační prostředky, jejichž úkolem je vyrovnání orální a vizuálně motorické jazykové produkce. Východiskem simultánní komunikace je **překlad mluveného jazyka** do manuálního jazyka neslyšících a naopak. Mezi její formy a prostředky se počítá znakovaný český jazyk (znakované národní jazyky), daktylotika, pomocné artikulační symboly, psaná podoba jazyka, ale také gesta, mimika a pantomima. Všechny splňují základní požadavek – **vizualizaci většinového jazyka**. Zdůrazňuje se oboustranná potřeba slyšících i neslyšících se dorozumět, a pro tento účel se volí a přejímají všechny dostupné prostředky včetně metakomunikace.

Při užití metody simultánní komunikace se významně zlepšuje jednoduchá (raná) komunikace, avšak bez přispění k osvojování morfologie a syntaxe hláskového jazyka. Současná komunikace v mluveném a znakovém jazyce je lingvisticky nekonzistentní a trvalá simultánní produkce dvou rozdílných komunikačních kódů přináší riziko **kognitivního přetížení**. Systémy simultánní komunikace se ukázaly jako progresivní v určitých skupinách dětí: u těžce sluchově postižených dětí v rodinách, ve kterých se nemluví majoritním jazykem státu, u dětí s dalším postižením (včetně poruch chování a učení) a také u dětí, jejichž rodiče mají snahu naučit se znakovému jazyku. (Krahulcová, 2002)

Otevřený systém komunikačních potřeb prosadila moderní metodologie **totální komunikace**. Impulzem k jejímu vzniku byla rostoucí nespokojenost s výsledky orální metody a sílící tlak na uplatnění **znakového jazyka** při vzdělávání neslyšících. Obecně používaný termín totální komunikace je vyvolaný spíše mechanickým překladem z anglického jazyka – „total communication“ významově přesněji naplňuje v českém jazyce **termín globální komunikace**, nebo celostní komunikace.

Systém totální komunikace byl poprvé uplatněn **Davidem Dentonem** (1931) na škole

4 Někdy označovaná též jako bimodální model vzdělávání.

pro neslyšící ve státě Maryland v roce 1967. Termín se však objevil už dříve a je spíše spojován se jménem **Roye Holcomba** (1923–1998), ředitele speciální školy pro neslyšící ve městě Santa Ana v Kalifornii, a také otce dvou neslyšících dětí. Holcomb si byl vědom, že klíčem k úspěchu při vzdělávání je vhodná komunikace s dítětem, a to od útlého dětství. Prostředky k takové komunikaci spatřoval v „totálním přístupu“, jimž řídil celý kolektiv učitelů a vychovatelů.

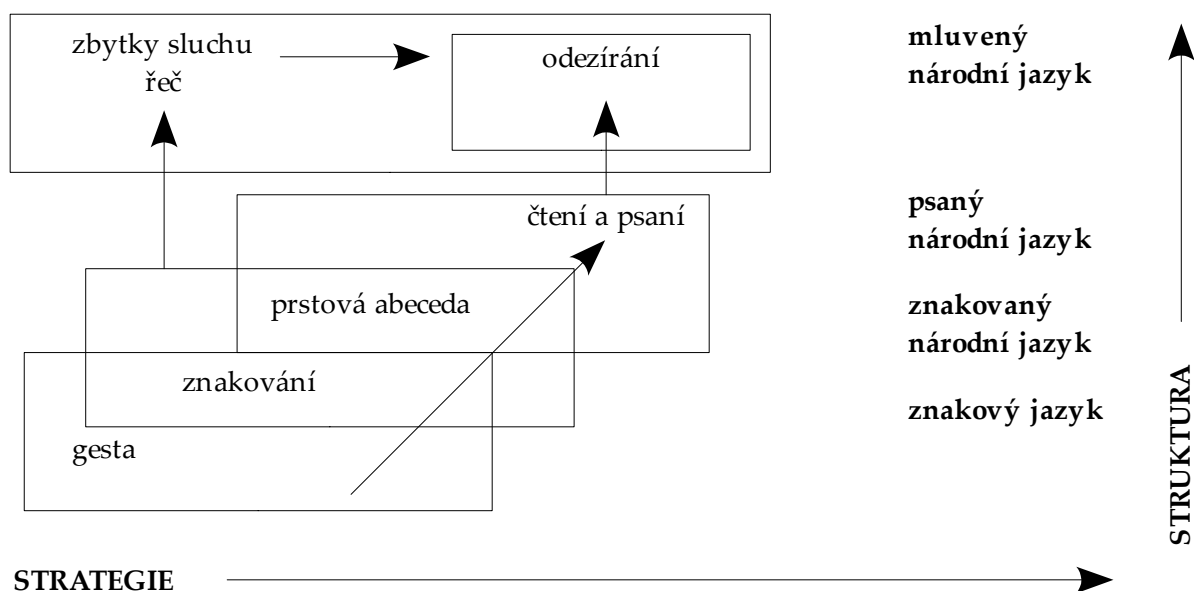
V rámci systému totální komunikace existuje určitá shoda s tradiční kombinovanou metodou, jež se používala během 20. století ve Spojených státech na Gallaudetově univerzitě ve Washingtonu (v současné době již univerzitě plně dominuje znakový jazyk). U **kombinované metody** se řeč a odezírání spojují s prstovou abecedou a znakovým jazykem neslyšících – jde o určitou pevnou kombinaci komunikačních prostředků, kdy se v praxi mohou na úkor mluvené řeči využívat znaky a prstová abeceda. Je nezbytné ovšem uvést, že určitá shoda neznamenaá, že totální komunikace je kombinovaná metoda, při které se užívá vedle orální řeči také znakový jazyk. Totální komunikace se snaží obejít tradiční spor zastánců orální a manuální metody tím, že stojí nad ním.

Východiskem totální komunikace je **respektování práva** dítěte na optimální a **neomezený rozvoj** za pomoci všech známých a dostupných komunikačních metod a prostředků, jenž mu umožní získat jazykovou kompetenci a bezbariérový přístup k informacím. Každé dítě mělo dostat příležitost naučit se jak orálním, tak manuálním komunikačním dovednostem, jež zahrnují znakový jazyk, prstovou abecedu, čtení a psaní, orální artikulaci a odezírání, a to při maximálním rozvoji všech využitelných **zbytků sluchu**. Totální komunikace se považuje za **otevřený systém**, jenž se nebrání žádné formě komunikace a jehož cílem je dosažení účinného a **obousměrného dorozumívání**. Krahulcová (2002) řazuje do tohoto otevřeného systému následující komunikační formy:

1. znakový jazyk neslyšících,
2. mluvená řeč,
3. odezírání,

4. sluchová výchova a reedukace sluchu,
5. gestikulace, mimika, pantomima,
6. prstová abeceda, pomocné artikulační symboly (cued speech),
7. psaný jazyk, kresba,
8. film, televize, videoprogramy, počítačové speciálně-pedagogické a didaktické programy.

Jednotlivé složky totální komunikace by měly spolu být kombinovány a navazovat na sebe tak, aby respektovaly možnosti jazykového vývoje sluchově postiženého dítěte. Správně aplikovaný přístup totální komunikace vede ve svém důsledku ke vzniku **bi-lingválních dětí**, což dokládá následující schéma modelu jazykového vývoje:



Ilustrace 1: Struktura a strategie totální (globální) komunikace (Evans, 1982, s. 112)

Systém totální komunikace se rozšířil na některé další školy ve Spojených státech a odtud i na další kontinenty. Jeho popularita dosahovala vrcholu během sedmdesátých a osmdesátých let 20. století, v posledních letech je postupně nahrazován systémem bi-lingválním (bikulturním). Hlavním přínosem filosofie a metodiky totální komunikace je pojetí neslyšícího jako **individuální osobnosti**, jejíž jazykové schopnosti se mohou roz-

víjet v souladu s jejími potřebami a schopnostmi. (Freeman, Carbin, Boese, 1992)

Bilingvismus, jinak řečeno „dvojjazykovost, dvojjazyčnost“, znamená aktivní užívání dvou jazyků. Mluvíme-li o bilingvistu neslyšících, máme tím na mysli znalost a používání znakového jazyka a mluveného jazyka majoritní společnosti země, ve které žijí. Základním rozdílem mezi bilingvistem u slyšících a neslyšících je **rozdílná modalita** užívaných jazyků – mluvený jazyk probíhá v **audio-orální** rovině, znakový jazyk je ve svém založení **vizuálně-motorický**.

Bilingvální komunikaci neslyšících můžeme definovat jako „přenos informací ve dvou jazykových kódech, ve znakovém jazyce neslyšících a mluveném (orálním, většinovém, národním jazyce), a to mezi neslyšícími vzájemně a mezi neslyšícími a slyšícími.“ (Krahulcová, 2002, s. 40) Na rozdíl od simultánní metody však nedochází k současnému užívání obou jazyků ani k přímému překladu. Důsledně se dodržují **mateřské metody**⁵ výuky jazyka – slyšící učitel působí jako vzor pro osvojení mluvené řeči, má funkci socializační a integrační a klade důraz na využití psané podoby národního jazyka, hlavním úkolem neslyšícího učitele je obecný rozvoj jazykové kompetence a souvisejících kognitivních procesů.

Vznik bilingválních modelů vzdělávání se opíral o výsledky rozsáhlých výzkumů znakových jazyků, jenž mají své kořeny v šedesátých a sedmdesátých letech 20. století a jenž prokázaly **lingvistickou přirozenost** znakového jazyka: „Základním předpokladem pro zavedení bilingválního přístupu ve vzdělávání neslyšících je uznání znakového jazyka jako jazyka plnohodnotného a rovnocenného mluveným jazykům.“ (Jabůrek, 1998, s. 9) Realizace bilingválních vzdělávacích programů neslyšících byla započata v průběhu osmdesátých let 20. století nejprve ve skandinávských zemích, postupně se rozšířila do států severní Ameriky a Evropy.

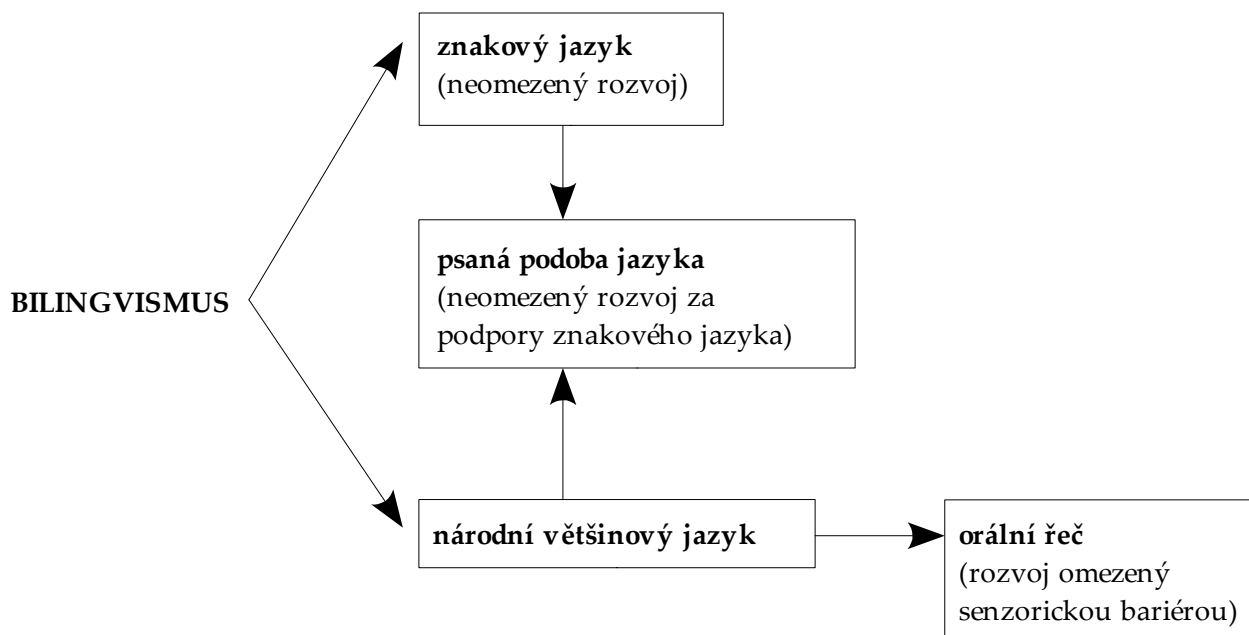
5 Vlivem silících tlaků na orální dorozumívání ve vyučování byli poznamenáni i propagátoři tzv. mateřských metod. V důsledku nedostatečného řečového rozvoje zaostával i duševní rozvoj neslyšících, což se projevovalo ve společenské izolovanosti. Tento stav vyvolával potřebu takového rozvoje neslyšícího dítěte, který by byl přirozený a dostatečně stimulující i ve srovnání s podmínkami sensoricky a mentálně intaktního dítěte. Programů pro uplatňování mateřských metod bylo více, ale všechny měly některé společné rysy. U nás lze od roku 1920 pozorovat tendenci k rozšíření mateřské metody Constantina Malische (1860–1925). Malisch odmítal čistou orální metodu – vylučoval vyvozování izolovaných hlásek a do popředí stavěl obsah výpovědi.

Bilingvální systém vzdělávání anticipoval již v polovině 19. století ředitel ústavu pro hluchoněmé v Praze **Václav Frost** (1814–1865). Podle Frosta se čistá orální metoda nemohla plně uplatnit v pražských podmínkách ústavu, neboť se tam žáci vyučovali pouze pod dobu čtyř až pěti let. V tak krátké době nebylo možné je vybavit potřebnými znalostmi pouze prostřednictvím orální řeči. Z tohoto důvodu Frost uplatňoval kombinovanou metodu výuky – orální řeč se vyučovala ve zvláštních hodinách, náboženství a některé další vyučovací předměty byly přednášeny ve znakovém jazyce neslyšících. Frostova metoda se na pražské ústavu uplatňovala velmi dlouhé období. Bývá také označována jako tzv. **pražská syntetická metoda**.

V porovnání s úkolem vzdělávacích programů založených na orální, simultánní či totální komunikaci, jenž si za cíl kladou vytvořit mluvenou řeč jako prostředek vzdělávání a socializace, se bilingvální vzdělávací systém snaží o dosažení rozvoje jazyka a myšlení v nezávislosti na kvalitách mluveného projevu. Teoretickým východiskem bilingválního systému je premisa, že znakový jazyk je jediný jazyk, který dovoluje neslyšícím získat a zvládnout jazykové jevy. Znakování dovoluje neslyšícím dětem objevovat jazykovou komunikaci ve stejném věku, jako je tomu u slyšících dětí – je nezbytným předpokladem pro pozdější zvládnutí verbální komunikace.

Bilingvální metodika zdůrazňuje existenci **kritického období** pro osvojení jazyka – dítě je schopno zvládnout syntaktické struktury jazyka v optimální době, ale pouze v jazyce, jenž je plně přístupný jeho smyslům. Jestliže během kritické periody nedostane ve správný čas to, co potřebuje, může neslyšící ztratit svůj jazykový potenciál. Využití znakového jazyka tedy primárně vytváří prostor pro **přirozený jazykový vývoj**.

Prvním jazykem, s nimž se neslyšící děti setkávají, je jazyk znakový – spontánně si jej osvojují a skrze něj uspokojují své základní komunikační, emocionální a sociální potřeby. Znakový jazyk je jim nástrojem pro bezprostřední poznávání světa. Národní (mluvený) jazyk se dítě začíná učit až při nástupu do školského zařízení, a to primárně skrze jeho psanou podobu. Většinový jazyk se stává druhým – naučeným – jazykem a umožňuje neslyšícím seznámit se **kulturou většinové společnosti**:



Ilustrace 2: Struktura vývoje bilingvní komunikace (Bouvet in Krahulcová, 2002, s. 52, upraveno)

S jazyky, které si jedinec od dětství osvojuje, je bezprostředně spojeno také poznávání a přijetí **sociokulturních regulativů** daných jazykových skupin. Bilingvní výchova v ideálním případě vede ke stavu, jenž je označován jako **bikulturalismus**. Jazyková kompetence jde ruku v ruce s **kompetencí kulturní** – neslyšící se dovede pohybovat ve dvou světech odlišných jazykem i kulturou. Výchozím bodem bilingvní filosofie a metodiky je uznání znakového jazyka za plnohodnotný a přirozený komunikační systém a přijetí komunity neslyšících jako **jazykové a kulturní menšiny**.

Nespornými přednostmi bilingvní vzdělávacích programů jsou „vytvoření bezbariérových podmínek komunikace, akcelerovaný rozvoj poznávacích procesů, výrazná stimulace komplexních čtenářských schopností, podpora sociálních aktivit a změna vzdělávacího schématu v organizaci vyučovací jednotky, využívání netradičních vyučovacích metod a plastičnost předmětových metodik ve vyučování.“ (Krahulcová, 2002, s. 41)

Bilingvní model vzdělávání sluchově postižených dětí je v České republice novinkou – jeho počátky jsou spjaty s formálním uznáním znakového jazyka jako přirozeného mateřského jazyka neslyšících a kodifikací práva dětí na komunikaci a vzdělání prostřednictvím znakového jazyka. Ačkoli novelizace školského zákona z roku 1990 ob-

sahuje odstavec, který říká, že: „Neslyšícím a nevidomým se zajišťuje právo na vzdělávání v jejich jazyce s použitím znakové řeči nebo Braillova písma“ (zákon č. 171/1990 Sb., § 3), v pedagogické praxi nebyl tento záměr stále realizován. S novým pohledem na znakový jazyk byl v roce 1993 zahájen v **Institutu pro neslyšící v Berouně** lingvistický výzkum znakového jazyka.

První zavedení bilingválního modelu do škol pro sluchově postižené děti nastalo v roce 1995, kdy zahájila svou činnost bilingvální mateřská škola Pipan, jenž dnes sídlí v prostorách **Speciální základní školy pro sluchově postižené v Holečkově ulici** v Praze. Současně od začátku školního roku 1998–99 byl ve školském zařízení v Holečkově ulici otevřen první ročník třídy s experimentálním bilingválním programem vedle paralelní první třídy, kde se využívají zejména prvky totální komunikace. Třída vznikla z potřeb návaznosti na nově vzniklý model předškolní výchovy, především pro těžce sluchově postižené děti. Předškolní bilingvální program se experimentálně ověřuje také v mateřských školách pro sluchově postižené v Brně a Valašském Meziříčí.

2.2 Lingvistika: prokletí a spása znakového jazyka

Až do konce padesátých let 20. století byli lingvisté především sběrateli – cílem lingvistického výzkumu bylo především shromáždit a zpracovat data. A podobně jako soudobí kulturní antropologové upírali lingvisté svou pozornost především k nenávratně mizejícím „exotickým“ kulturám a společnostem. Výsledkem jejich práce byla záplava odborných článků a monografií, jejichž názvy mluví za vše: *Abnormal Types of Speech in Nootka, with Noun Reduplication in Comox, a Salish Language of Vancouver Island; The Milpa Alta Dialect of Aztec, with Notes on the Classical and the Tepotztlán Dialects; The Dialect of the Gypsies of Wales Being the Older Form of Romani preserved in the Speech of the Clan of Abram Wood*.

Je nepochybné, že tyto studie měly (a stále mají) svou vědeckou i humanistickou hodnotu – dokumentují mluvnické rozmanitosti jazyků na pokraji zániku, mnohým antropologům se rovněž staly nepostradatelným společníkem při terénním výzkumu. Jejich historickou úlohou byla **dokumentace jazyků** a **komparace jejich struktury** – o jazyku jako **lidské univerzálii** a **psychických procesech**, jenž leží v jejím jádru, toho

ovšem mnoho neřikaly.

Teoretické zázemí tomuto přístupu poskytl **strukturalismus**, jenž se stal ústředním dogmatem lingvistických výzkumů do poloviny 20. století. Kořeny strukturální lingvistiky jsou spojeny s tradicí empirismu, jenž veškeré poznání odvozuje od smyslové zkušenosti. Ve striktně empiristickém pohledu je každý aspekt lidského chování a jednání – včetně jazyka – pouze důsledkem učení na základě zkušenosti; zkušenosti jež může být pozorována, popsána a změřena. V pohledu lingvistů první poloviny 20. století se jazyk nijak nelišil od jiných forem naučeného společenského chování jako jsou pravidla stolování nebo karetní hry. Primárním cílem strukturální jazykovědy bylo toto „chování“ popsat na základě **viditelných** (měřitelných) **procesů a jevů**.

Během třicátých let 20. století se lingvistika sblížila s obzvláště rigidní formou empirismu: **behaviorální psychologií**. Zasnoubení deskriptivní laboratorní psychologie se studiem jazyka mělo lingvistice propůjčit punc vědeckosti a vydobýt odbornou autoritu. **Burrhus Frederic Skinner** (1904–1990), přední představitel amerického behaviorismu, proslul svými experimenty s operačním podmiňováním a teoriemi motivace a chování. Zvláštní pozornost věnoval Skinner možnostem „tvarování“ chování – nic nevystihuje jeho práci lépe, než proslulý experiment, kdy za pomoci řízeného procesu odměn a trestů naučil pokusné holuby hrát stolní tenis. Behavioristický přístup k jazyku kulminoval v roce 1957, kdy Skinner publikoval knihu *Verbal Behavior* – jazyk přestal být v očích behavioristů jazykem, stal se „ústním“ nebo „slovním“ chováním, veškeré ostatní formy komunikace za jazyk považovány nebyly.

Největším problémem lingvistiky bylo (a dosud je) nedůsledné rozlišování mezi termíny **jazyk** a **řeč**. Tyto výrazy jsou tradičně chápány jako synonyma, což v minulosti vedlo k mnoha mylným interpretacím znakového jazyka a mělo takřka zničující dopad na život mnoha generací neslyšících. Když **Charles Francis Hockett** (1916–2000), americký strukturální lingvista, definoval seznam **lingvistických univerzálií** (vlastností přirozených jazyků), za první a klíčovou vlastnost označil **audio-orální modalitu** lidského jazyka. Jinými slovy: jazyk je produkován mluvidly a přijímán sluchem; **jazyk je řeč**. (Wardhaugh, 1993)

Hockettovo nepodložené tvrzení je pro mnoho lingvistů do dnešní doby svatým slovem – jedinými „pravými jazyky“ mohou být jazyky jazyky mluvené: „»znakový jazyk«, »jazyk těla« anebo »jazyk včel« by většina lidí považovala za metaforické užití pojmu »jazyk«.“ (Lyons, 1981, s. 2) Zaměňování znakových jazyků na jedné straně s fenomény jako je jazyk včel – tj. **jazyk v přeneseném slova smyslu** – a na druhé straně s jazykem těla (tj. **kinesikou, gestikou, posturikou** a dalšími vnějšími projevy řečového aktu) je pochopitelné: podstata jazyka, komunikace a interakce je předmětem studia hned několika vědních oborů, jenž se navzájem překrývají. Terminologická nejasnost je také ne-zřídka umocněna nevhodným překladem jako je tomu v případě výrazu „sign language“ – „znaková řeč“. Na tomto místě proto považujeme za nutné terminologii poněkud osvětlit.

Jazyk je základní stavebním kamenem každé společnosti a jejího života – je předpokladem i výsledkem společenské interakce. Ve své nahotě ale není ničím jiným než **symbolickým kódem**, jehož funkcí je předávat významy. Za normálních okolností je realizován formou mluvené řeči. Jak se zdá, je to jedno z „továrních nastavení“ lidského druhu: není známo, že by existoval kmen nebo společenství (slyšících) lidí, kde by mluvená řeč nesloužila jako primární prostředek komunikace.

Řečový signál je přenášen zvukovými vlnami, které vznikají při akustické artikulaci pomocí mluvidel. Vibrace putují vzduchem dokud nedosáhnou ucha a sluchového ústrojí, kde jsou přeměněny v sadu elektrických impulzů a předány k dalšímu zpracování jazykovým centřům v mozku. Ve fyzikálním pohledu není řeč nic víc, než drobné záchvěvy vzduchu. Krátký řetězec vzduchových vibrací je slovo, delší výrok nebo věta; za předpokladu, že se mluvčí dohodli na tom, co ten který záchvěv vzduchu znamená. Většina lidí v tomto směru vystačí s mluvidly, vzduchem a ušima: **audio-orální kanál** je mocný prostředek komunikace.

Co když ale pro někoho tato modalita nedostupná? Pro neslyšící je plyná řeč bez sluchové zpětné vazby náročná, ne-li vůbec nemožná. Přinejmenším stejně složité je mluvenou řeč odezírat. K dispozici je však jiná cesta, kterým může jazykový signál proudit: **vizuálně-motorický komunikační kanál**. Hlavní roli přirozeně přebírají zrak a ruce –

slova a věty jsou artikulovány pomocí rukou a dalších částí těla, příjemcem jazykového kódu se stává zrak.

Můžeme tedy zobecnit: jazyk je **organizující systém** (vrozený a naučený) strukturující pojmy a vztahy mezi nimi. Skrze **interakční procesy** dítě získává **kompetenci v jazyce**, jenž sdílí s ostatními členy **jazykové komunity**. Jazykovou kompetencí rozumíme specifické způsoby **symbolizace**, jenž zahrnují smysluplné jednotky a jejich kombinace. Tyto prvky nemusí nutně mít verbální podobu; jazyk může být mluvený nebo znakovaný. **Řeč** (jako prostředek jazykového vyjádření) odkazuje k fyzickým pohybovým procesům, jenž převádějí lingvistickou kompetenci na úroveň artikulované formy v **audio-orálním komunikačním kanálu**. **Znakování** je paralelním termínem, jenž označuje obdobné procesy realizované v **kanálu vizuálně-motorickém**. Výrazy jazyková kompetence nebo jazyková komunikace proto můžeme užít jak pro mluvený, tak pro znakový jazyk. Naproti tomu výraz **nonverbální komunikace** zastupuje jen ty komunikační jevy, jenž nejsou podmíněny znalostí jazyka. Následující tabulka ilustruje rozdíly v modalitách mluveného a znakového jazyka:

	Mluvený jazyk	Znakový jazyk
nástroj	vzduch, hrdlo, jazyk aj.	ruce, tělo aj.
produkce	artikulovaná řeč	artikulované znakování
příjemce	sluch	zrak
jednotky	morfémy, slova atd.	morfémy, znaky atd.
kombinace	gramatika daného mluveného jazyka	gramatika daného znakového jazyka
univerzální rysy	Vyskytují se pouze určité strukturální typy. Každý mluvený jazyk používá podmnožinu těchto struktur. Některé rysy se vyskytují ve znakových jazycích.	Vyskytují se pouze určité strukturální typy. Každý znakový jazyk používá podmnožinu těchto struktur. Některé rysy se vyskytují v mluvených jazycích.

Tabulka 3: Srovnání mluvených a znakových jazyků (Kyle, Wollová, s. 60, upraveno)

Až do šedesátých let 20. století nepovažoval žádný lingvista znakové jazyky za „opravdové“ lidské jazyky – tj. komplexní, systematické a přístupné lingvistické analýze tak jako jazyky mluvené. V očích laické i odborné veřejnosti byl znakový jazyk považován

v lepším případě za doslovný převod mluveného jazyka do manuální podoby, v tom horším byl nahlížen jako sada primitivních gest postrádající gramatiku, jež je dobrá leda k omezenému popisu „právě tady a teď“. Až na skromné výjimky přijímala jeden nebo druhý scénář naprostá většina akademického světa – a také mnoho neslyšících samotných. Dobové názory na znakový jazyk plně vystihuje úryvek z vlivné publikace *The Psychology of Deafness: Sensory Deprivation, Learning and Adjustment* (1960) amerického psychologa a pionýra speciální pedagogiky **Helmera Myklebusta** (1910–2008):

Manuální znakový jazyk, jenž používají neslyšící, je jazykem ideografickým.

...

Je spíše obrazový než symbolický.

...

Ve srovnání se slovními symbolickými systémy schází ideografickým jazykovým systémům přesnost, jemnost a přizpůsobivost. Je nepravděpodobné, že by člověk skrze ideografický jazyk dosáhl svého plného potenciálu.

...

Pokud jde o jazyk jako takový, je nutné na manuální znakový jazyk nahlížet jako na podřadný ve vztahu k jazyku slovnímu.

(Myklebust in Paddenová, Humphries, 1988, s. 59)

Přirozeně, že některé znaky jsou ve své formě obrazné (nebo ideografické, řečeno slovy Myklebusta) – všechny znakové jazyky se zčásti vyvinuly z ikonických gest a u části znaků je **vizuální symbolismus** obzvlášť nápadný. **Motivovaná slova** však najdeme i v mluvených jazycích. Jedním z pramenů jsou **onomatopoeia** (zvukomalebná slova) – výrazy jako *bum, haf haf, kuku, cink, tik tak* apod. jsou zcela zřejmou fonetickou imitací různých zvuků (ať už je odrážejí s různou mírou přesnosti). Základem některých slov mluveného jazyka je také **zvukový symbolismus**, kdy slova význam slova určují některé jeho **fonetické komponenty** – např. intuitivně cítíme určitou sémantickou spojitost u slov *drhnout, drkotat, drmolit, drnčet, drbat, drzý*, ačkoli jsou navzájem významově odlišná. Příkladem zvukového symbolismu by mohly být také **diminutiva** (zdrobněliny). Zmíněnou sku-

tečnost považujeme za důležitou, neboť panuje rozšířená představa, že slova mluveného jazyka jsou ve svém založení vždy libovolná a vliv zvukového symbolismu bývá podceňován.

Přítomnost **ikoničnosti** ve znakových jazycích často vedla k chybným domněnkám. Hovořilo se o tom, že znaky mohou vyjadřovat pouze konkrétní objekty a děje (s nízkou nebo žádnou mírou abstrakce). Zřetelná obraznost některých znaků je také příčinou obecně rozšířené představy, že znakový jazyk je jeden a univerzální. Žádná z těchto domněnek není správná. Valná většina znaků označujících konkrétní objekty, děje i abstraktní koncepty má díky **jazykovému vývoji** dnes již zcela **arbitrární vztah** s entitou, k níž znaky odkazují. „Pokud dochází ke změně, znaky obecně vykazují silnou tendenci vzdalovat se od zdroje pramenícího z nápodoby pomocí pantomimických nebo ikonických gest, směrem k více arbitrárním a konvenčnějším formám.“ (Klima, Bellugiová in Foxová, 2007, s. 106)

Pokud se setkáme s ikonickým znakem, je nutné si uvědomit, že jeho podoba odráží historické a **sociokulturní prostředí** svého původu a tudíž má v každém národní znakovém jazyce zcela **specifickou podobu**. Např. ikonický znak STROM je v různých znakových jazycích odlišný – v čínském znakovém jazyce má formu obouručního znaku, jenž je motivován tvarem kmene stromu, v dánském znakovém jazyce má podobu náčrtu tvaru stromu ve vzduchu. Znak ŽENA je v britském znakovém jazyce ukazován pomocí ukazováčku hladícího líčko, v izraelském znakovém jazyce palec a ukazováček svírají ušní lalůček, v dánském znakovém jazyce je znak tvořen naznačením ženského poprsí.

Důležitým systémovým rysem přirozených jazyků je **dvojitý členění** (duality of patterning), jehož koncept je spojován se jménem lingvisty **André Martineta** (1908–1999). Podle Martinetovy teorie všechny lidské jazyky tvoří dva poměrně nezávislé subsystémy – **fonologický** a **gramatický**. Tento rys umožňuje kombinaci omezeného počtu základních jednotek (fonémů, hlásek) prvního subsystému ve větší celky (morfémy, slova, věty) druhého subsystému. Slova mluveného jazyka nejsou celostními symboly, ale **komplexními strukturami**, jež je možné analyzovat. Mají svou vnitřní „anatomii“ – skutečnost, že slova může-

me rozdělit na slabiky a dále na jednotlivé hlásky, ví každé dítě školního věku.

Nejmenší jazykovou jednotkou nesoucí věcný nebo formální (gramatický) význam je **morfém**. Morfémem může být prefix, afix nebo kořen slova. Podle funkce ve slově můžeme rozlišit morfémy lexikální (*stroj*), spojovací (*strojopis*) a mluvnické (*strojopisný*). Studium morfémů na systémové úrovni je předmětem **gramatiky** (kde morfologie studuje slovní tvary a syntax větnou stavbu).

Morfém je tvořen sledem **fonémů**, tj. **distinktivních hlásek**, jenž se mohou vyskytnout v témže kontextu a rozlišují význam jinak stejných slov, která se liší právě jen jednou hláskou (např. *důl*, *hůl*, *kůl*, *půl*, *sůl*, *vůl* apod.) Fonémy jsou minimální fonologické jednotky, tj. minimální jednotky schopné rozlišit význam. Analýzou fonetického systému se zabývá **fonologie**. Mohou-li se fonémy vyskytnout ve stejných kontextech, pak spolu **vytvářejí opozici**. Na základě fonetického kontrastu můžeme identifikovat **minimální páry**:

Tak jako víme, že dvě anglická slova „skim“ a „skin“ jsou rozdílná slova s rozdílnými významy, víme také, že jsou *rozdílná minimálně*. To znamená, že jediným rozdílem mezi těmito dvěma slovy je poslední zvuková jednotka: „m“ nebo „n“. Samozřejmě, že můžeme tisíce těchto *minimálních párů* (dvojic slov, jež se liší jen v jednom *minimálním směru*). Z nich můžeme určit, které druhu zvukových jednotek hrají důležitou roli v rozlišování významů v mluveném jazyce.

(Battison in Foxová, 2007, s. 99)

První **fonologickou analýzu** znakového jazyka publikoval v roce 1960 Američan **William Stokoe** (1919–2000) v monografii *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*. Stokoe s přispěním kolegů z Gallaudetovy univerzity ve Washingtonu (kde přednášel anglickou literaturu pro neslyšící) podrobil výzkumu znakový jazyk amerických neslyšících. Stokoe svou skromnou studii koncipoval (jak název napovídá) pouze jako „nárys“ – měla se stát výchozím bodem dalších studií znakového jazyka. Přesto v ní přináší zajímavé závěry.

Na úrovni fonologického systému znakové jazyka Stokoe identifikoval komponenty,

jenž v analogii k fonémům označil jako **cherémy** (z řeckého χεῖρ, „ruka“). Podobně jako fonémy v mluveném jazyce nenesou cherémy význam samy o sobě, ale jsou schopny význam rozlišovat a vytvářejí **minimální páry**. Např. znaky SPORT a ŘEDITEL se v českém znakovém jazyce liší pouze umístěním znaku v prostoru – SPORT se znakuje u horní části hrudi, kdežto ŘEDITEL u pasu. Znaky PŘÍTEL a VLASTNÍ se shodují ve všech parametrech kromě tvaru ruky. Znaky ČEKAT a ŽÍT se od sebe liší jen pohybem rukou v prostoru.

Znaky (znakové morfémy) jsou paralelním termínem k mluveným slovům (morfémům); jsou to nejmenší jednotky znakového jazyka, jimž se přiřazuje význam. Znaky jsou vždy tvořeny určitou **kombinací cherémů** (podobně jako jsou slova tvořena uspořádáním samohlásek a souhlásek) – každá změna v uspořádání prvků v rámci znaku nevyhnutelně ke změně jeho významu. Na podkladě analýzy **kontrastivních jednotek** (minimálních párů) Stokoe rozlišil tři **manuální komponenty** znaků (Stokoe, 1993):

1. **pozice** neboli **tabula (TAB)** je aspekt umístění znaku v prostoru nebo vzhledem k tělu (nebo jeho části),
2. **tvar ruky** neboli **designator (DEZ)** označuje konfiguraci ruky nebo rukou, jež se účastní artikulace znaku,
3. **pohyb**, jenž ruka nebo ruce vykonávají neboli **signator (SIG)**.

V každém konkrétním znakovém jazyce jsou tyto komponenty realizovány kvalitativně vymezeným a kvantitativně **omezeným souborem prvků**, jenž je srovnatelný se souborem fonémů v mluveném jazyce. Z toho, co bylo řečeno, vyplývá, že např. ne každý tvar ruky, jenž je fyzicky možné vytvořit, figuruje v daném znakovém jazyce, může ale figurovat v jiném.

Tento model byl později široce přijat i dalšími lingvisty znakových jazyků – mnozí jej doplnili o další komponenty znaku, pokud se zdálo, že v daném znakovém jazyce hrají fonologickou úlohu i jiné parametry – např. **orientace dlaně a prstů (ORI)**, **kontakt (CON)** nebo **vzájemná poloha rukou (HA)**. Všechny dosud uvedené komponenty znaku se v současné době vyskytují ve většině prací o znakových jazycích, ačkoliv je autoři zohledňu-

jí v různé míře a různým způsobem.

Pro definici určitého znaku je tedy nutné specifikovat umístění, tvar ruky (rukou), pohyb (ruky nebo rukou), orientaci dlaně a event. některé další aspekty. Abychom byli schopni podat popis daného znakového jazyka je třeba identifikovat soubor možných konfigurací těchto aspektů. Stokoe pro uvádí pro americký znakový jazyk 12 pozic, 19 manuálních konfigurací a 24 pohybů. (ibid.) Edward Klima identifikoval v americkém znakovém jazyce celkem 40 distinktivních tvarů rukou, 12 pozic, 16–18 orientací a 12 pohybů; Robin Battison předpokládá přibližně 45 různých tvarů rukou, 28 rozdílných umístění a 12 možných pohybů. (Kyle, Wollová, 1985)

Manuální komponenty znaku existují (na rozdíl od komponentů slova) **simultánně** – místo artikulace, tvar ruky, orientaci dlaně a prstů, pohyb můžeme produkovat a vnímat najednou, současně. To znamená, že nenásledují za sebou, ale „vrší se“ na sebe, takže je můžeme produkovat (vnímat) v jednom okamžiku. Např. slovo *muž* se skládá ze tří lineárně řazených fonémů „m“, „u“, „ž“.⁶ Naproti tomu u znaku *MUŽ* vnímáme (produkujeme) v jednom okamžiku **celostní konfiguraci znaku**: pravá ruka s nataženou dlaní směřující dolů a prsty orientovanými doleva se hřbetem dotýká brady a vykonává krátké pohyby ze strany na stranu.

Nezastupitelnou roli v **gramatice** znakového jazyka hrají mimika, pohyby a pozice hlavy a horní části trupu – tzv. **nemanuální nosiče** významu –, jenž doprovází artikulaci znaků. Nemanuální nosiče významu jsou rovněž produkovány (vnímány) simultánně. Pohybovat rukama a obličejovými svaly najednou není nijak obtížné – např. příslovečné určení způsobu se v českém znakovém jazyce vyjadřuje převážně právě tímto způsobem. Simultánně je možné artikulovat také dva původně jednoruční znaky (např. ve složeninách).

Trojrozměrný prostor je základnou pro celou řadu **gramatických struktur** znakových jazyků. Jsou v něm rozvrženy subjekty komunikace – ať už subjekty přímých účastníků komunikace, nebo subjektů, které jsou předměty sdělování (např. jejich pozice v prostoru může mít gramatickou funkci zájmen). Prostor je základnou textové soudržnosti, posky-

⁶ Podle fonetické transkripce bychom české „ž“ (tj. postalveolární znělou konstriktivu) měli správně psát „ʒ“.

tuje oporu celé řadě gramatických kategorií (mj. kategorie čísla a času), vyjadřují se v něm časoprostorové vztahy (v češtině vyjadřované např. předložkovými vazbami) a slouží k ohýbání a časování sloves.

Nutno zmínit, že ačkoli znakové jazyky těží z výhod trojrozměrného prostoru a možnosti vícenásobného přenosu informačního kódu, jejich prostředky nejsou výlučně simultánní. Pohyb přirozeně probíhá v čase – **sekvenční charakter** má nejen řetězení znaků ve výpovědi, ale i struktura znaků samotných. Pozdější lingvistické studie ukázaly, že fonologie znakových jazyků je ve skutečnosti mnohem **lineárnější** než se předpokládalo. I ve znakovém jazyce totiž existuje **závazné pořadí prvků**, které se týká např. kontaktu ruky s různými částmi těla během artikulace znaku (v českém znakovém jazyce např. znak PONDĚLÍ, kdy se preferovaná ruka dotkne nejprve čela a potom brady – v obráceném pořadí znak pozbude významu).

Všechny fonologické jednotky jazyka (mluveného i znakového) vždy podléhají určitým **omezením**. Ze stovek tisíc možných kombinací tvarů rukou, jejich umístění, orientace a pohybu se v daném jazyce vždy vyskytuje jen určitá omezená podmnožina. „Pro to, co je možné fyzicky vyslovit, existují omezení.“ (Klima, Bellugiová in Foxová, 2007. s 102) Například anglická slova mohou začínat třemi souhláskami jen v případě, že první hláskou je „s“, druhou je „p“, „t“, „k“ a třetí „l“ nebo „r“ („splatter“, „street“, „scream“, „sclerotic“ apod.) Jiná uspořádání hlásek – třebaže fyzicky možná – se v angličtině nevyskytují, mohou se však objevovat v jiných jazycích. Slova začínající hláskami „shtr“ zní rodilému mluvčímu angličtiny přinejmenším nepřirozeně – porušují totiž fonologická pravidla anglického jazyka, jež si nevědomě osvojil již v útlém věku. Bez fonologických omezení by jazykové systémy nemohly existovat, jejich komunikační funkce by se rozplynula v nekonečné množině fonologických permutací. (V souvislosti s výše zmíněným se opět nabízí otázka již zmíněného zvukového symbolismu – např. pokud anglický mluvčí vysloví „sh-treet“, výraz získá nádech němčiny nebo podobného jazyka, kde je tato kombinace fonémů povolena. Fonologická omezení, kladená mateřským jazykem, jsou rovněž příčinou přízvuku a ztížené schopnosti učit se cizím jazykům v dospělosti – je pravděpodobné, že

poté, co si dítě osvojí první jazyk, jeho „fonetický repertoár“ se nenávratně zúží jen na hlásky typické pro daný jazyk.)

Základním omezení znakových jazyků přirozeně tvoří **omezení fyzické**. Všechny části těla nejsou pro umístění znaků stejně vhodná a dostatečně transparentní – znaky jsou produkovány pouze v rámci **omezeného prostoru**, jehož hranice tvoří temeno hlavy, rozpětí ramen a rozpažených loktů. Artikulace naprosté většiny znaků je limitována uvedenou oblastí.

Vedle fyzického omezení prostoru existují další **univerzální formy omezení** znaků. **Princip dominance** (dominance constraint) říká, že pokud mají ruce při artikulaci obouručního znaku různý tvar, jedna z rukou musí být pasívní, tj. v bezpříznakovém tvaru. Druhým obecně rozšířeným typem je **princip symetrie** (symmetry constraint). Pokud artikulace obouručního znaku zahrnuje pohyb obou rukou, jejich tvar musí být identický, poloha si musí navzájem odpovídat (ve vertikální i horizontální rovině) a ruce se musí pohybovat v symetrii – jako celek, zrcadlový obraz nebo striktně alternovat:

Neslyšící výzkumníci ... potřebovali znak pro kotoučový přehrávač filmů, jenž byl používán v laboratoři.

...

Znak, s nímž přišli – obouruční znak, při němž ukazováčky obou rukou kroužily proti směru hodinových ručiček –, naprosto přesně napodoboval pohyb cívek přehrávače. Tedy alespoň ze začátku.

...

Aniž si toho byli vědomi, výzkumníci upravili pohyb znaku tak, že nyní se ukazoval za pomocí ukazováčků opisujících kruhy, jenž oba mířily směrem dovnitř. Pohyb nepřipomínal přehrávač, ale byl zcela ve shodě s principem symetrie u obouručních znaků: pohyb jedné ruky byl zrcadlovým obrazem druhé.

...

Nepatrná změna na povrchu. Pro lingvisty studující znakový jazyk však popírá tvrzení, že znaky jsou pouhá celostní gesta nebo primitivní forma pantomimy. Byl to znak, jenž nevy-

hnutelně vznikl z čisté vizuální nápodoby. Znakující jej byli fyzicky schopni ukázat tím nejpřesvědčivějším způsobem a neexistoval důvod, proč by si neměl svou původní podobu zachovat. Prakticky přes noc se však tento „ideografický“ znak začlenil do lingvistického systému ..., přičemž jediným důvodem pro jeho pozměnění byl smysl pro pořádek, jímž všechny lidské jazyky jen překypují.

(Foxová, 2007, s. 106)

Funkce obou výše zmíněných principů byla prokázána ve všech známých znakových jazycích, ačkoli se konkrétní podoba omezení může napříč jazyky lišit: např. repertoár bezpříznakových tvarů ruky je v každém znakovém jazyce jiný. Význam omezení znaků netkví pouze v omezení komplexity znaků – **restriktivní principy** jsou důležitým prostředkem **produktivity jazyka** a nedílnou součástí procesu **jazykové (znakové) změny**.

V šedesátých letech 20. století byly položeny základy studia znakových jazyků. Prvním skutečným „anatomem“ (spíše než lingvistou) znakového jazyka byl William Stokoe. Jeho práce potvrdila, že znakový jazyk má **systémový charakter**, vyznačuje se **znakovostí** (je symbolický) a využívá **dvojího členění** (má rovinu fonologickou a gramatickou). Další lingvistické výzkumy prokázaly **produktivnost, svébytnost i historické rozměry** znakových jazyků. Všechny zmíněné vlastnosti jsou obvyklou součástí definic přirozeného jazyka, nic však mluví ve prospěch přirozenosti jakéhokoli jazyka lépe, než schopnost popsat sebe sama ve svých termínech – neslyšící lingvisté, jenž podávají přednášky na vysoce abstraktní jazykovědná témata ve znakovém jazyce, přestávají být v současné době (přinejmenším na Gallaudetově univerzitě ve Spojených státech) něčím výjimečným.

V době, kdy Stokoe publikoval první studie pojednávající o fonologické struktuře znakového jazyka, se jazykověda nacházela uprostřed metodologické revoluce. Publikace *Syntactic Structures* (1957) amerického lingvisty **Noama Avrama Chomského** (nar. 1928), vydaná ve stejném roce jako Skinnerovo *Verbal Behavior*, zpochybnila a odmítla převažující behavioristický přístup k jazyku a pomohla podnítit **kognitivní revoluci** ve společenských vědách. Chomsky ve studii představil teorii vrozené lingvistické znalosti – tzv.

univerzální gramatiky. Existenci univerzální gramatiky podle Chomského potvrzuje především skutečnost, že děti jsou schopné si osvojit tak komplikovaný a strukturovaný systém jako je jazyk během relativně krátké doby. Lidé se rodí argumentoval Chomsky, s výlučnou biologickou predispozicí pro osvojení jazyka.

Chomského dílo se stalo základním kamenem rodících se **kognitivních věd** – problematika povahy a podstaty lidské mysli se stala ústředními tématy psychologie, lingvistiky, ale také nových oborů jako neurologie a kybernetika. Kde strukturální lingvistika zdůrazňovala rozdíly, Chomsky a jeho následovníci spatřovali zásadní podobnosti. Pro **kognitivní lingvistiku, psycholingvistiku a neurolingvistiku** se stal babylón lidských jazyků jen variací na jedno biologické téma – lidskou mysl a její povahu:

Zejména v případě jazyka je přirozené očekávat velmi blízký vztah mezi vrozenými vlastnostmi mysli a lingvistickými strukturami; konec konců, jazyk beze své mentální reprezentace neexistuje. Ať už [jazyk] disponuje jakýmkoli vlastnostmi, musí to právě ty, jež mu byly vtisknuty vrozenými duševními procesy organismu, jež jej vytvořil a jež jej znovuvytváří s každou následující generací.

(Chomsky in Foxová, 2007, s. 60)

Znakový jazyk, jež klasická jazykověda odmítala, se v rámci **nového lingvistického paradigmatu** dostal do popředí zájmu moderní lingvistiky. Kognitivní vědci měli nyní v rukou nové „okno do duše“ člověka – jazyk, jež byl prokazatelně přirozený, ale vyjádřený v dosud neprobádané modalitě; jazyk, jež mohl osvětlit povahu lidské mysli a její největší vymoženosti: lidského jazyka. Během sedmdesátých let 20. století tak lingvisté upřeli svou pozornost k znakovým jazykům se stejnou vehemencí jako tomu předtím činili při studiu jazyků mluvených: „Čím více toho víme o lidské jazykové schopnosti, tím více je zřejmé, že osvojování a používání jazyka není závislé na schopnosti produkovat a vnímat zvuky, ale na mnohem abstraktnější kognitivní schopnosti, jež je biologicky determinována a jež stojí za podobnostmi mezi mluvenými a znakovými jazyky.“ (Fromkinová, Rodman in Foxová, 2007, s. 66, kurzíva Foxová)

Mimo cenných poznatků o podstatě lidské mysli přinesly výzkumy a závěry jazy-

kových badatelů následky i v **rovině politické** – vědecká rehabilitace znakových jazyků nevyhnutelně anticipovala právo na uznání neslyšících jako svébytné **lingvistické minority**. Toto právo bylo v České republice formálně uznáno **zákonem č. 155/1998 Sb.** o znakové řeči, jenž nabyl účinnosti 1. ledna 1999.

2.3 Sociologie: neslyšící jako společenská skupina

Z pohledu společenských věd tvoří neslyšící v rámci společnosti zcela **unikátní skupinu** – její výchozí charakteristikou je divergence od běžných forem komunikace a specifický proces přizpůsobení společenskému světu, kde je naprostá většina interpersonální komunikace a výměny informací probíhá formou mluveného jazyka. Žádná jiná skupina s fyzickým handicapem (snad jen s výjimkou hluchoslepých a mentálně retardovaných) se neocitá v situaci tak závažného **komunikačního deficitu**. Ač mohou být lidé s jinými formami tělesného postižení (včetně zrakově postižených) v mnoha směrech omezeni v míře společenské participace, rozvoj jejich komunikačních schopností obvykle prochází normálním vývojem a umožňuje běžnou úroveň **společenské interakce**.

Komunikace a interakce patří k **základním potřebám** člověka stejně jako potřeba stravy, nápojů, spánku, pocitu bezpečí a tepla. Jsou-li tyto základní potřeby uspokojeny, nachází se člověk v duševní rovnováze a celkově se cítí dobře. Nedostatečná komunikační stimulace vede k interakční, kognitivní a emoční frustraci, jež může hluboce poznamenat ontogenezi osobnosti. Kongenitálně a prelingválně neslyšícím neumožňuje **percepční dysfunkce** sluchového ústrojí přirozené osvojení mluveného jazyka – nejobvyklejšího nástroje lidské komunikace.

Mluvený jazyk má pro komunikaci nesporné výhody, proto se také stal vedoucím komunikačním prostředkem, a to v takové míře, že díky němu můžeme formulovat a předávat nejen myšlenky týkající se konkrétních objektů a dějů, ale také myšlenky abstraktní nezávislé na objektivní realitě. Při komunikaci jde především o vzájemnou výměnu informací – k tomu, aby sdělovací proces probíhal optimálně, je zapotřebí, aby nebyla narušena žádná z následujících komponent komunikačního procesu:

- **receptivní**, tj. vlastní procesy percepce zprostředkované sluchovým a zrakovým orgánem,
- **centrální**, tj. procesy symbolické a informační analýzy a syntézy,
- **expresivní**, tj. procesy výrazové a vyjadřovací.

U neslyšících dochází k **narušení receptivní složky** nebo **dysfunkci transferu** informačního kódu do centrální nervové soustavy. To přirozeně zhoršuje nebo znemožňuje možnost vyjádření v modalitě mluvené řeči. Přitom mluvený jazyk je obvykle považován za výchozí a nezbytný předpoklad interpersonální komunikace a základ společenského života – mnozí jej v tomto směru neváhají označit za **lidskou univerzálii**. Pro potřeby sociokulturní analýzy můžeme neslyšící označit jako **distinktivní skupinu** tvořenou jedinci, jenž za žádných podmínek nemohou vnímat nebo rozumět lidské řeči, v jazykové komunikaci nikdy nepoužívali sluchu a jenž musí následně užívat náhradní formy přenosu informací (znakový jazyk, odezírání). Důsledky této skutečnosti mají rozsáhlé společenské následky – neslyšící jako společenská skupina během formativních let neprošli normální formou **procesu socializace**.

Každý slyšící rodič neslyšícího dítě si přeje, aby se jeho dítě naučilo mluvit. Pro mnoho z nich je bohužel zcela nepřijatelná myšlenka, že člověk je schopen vést plnohodnotnou komunikaci, aniž by se vyjadřoval artikulovanou řečí. Z velké části bychom jim mohli dát za pravdu, neboť opravdu jedním z nejtěžších problémů, s nímž se neslyšící během svého života setkávají, je právě dorozumívání se slyšícími. Sami nejsou pro tento způsob komunikace patřičně smyslově vybaveni a tím pádem jsou při vnímání řeči odkázáni na náročné odezírání ze rtů mluvící osoby. Na tomto místě považujeme za důležité zdůraznit, že odezírání je spíše věcí talentu než svědomitého tréninku nebo inteligence („cit“ pro odezírání je přinejmenším stejně vzácný jako např. hudební sluch). Není divu, že neslyšící zcela přirozeně preferují **vizuálně-motorickou modalitu** jazyka – vyučování artikulované řeči je pracné a mnohdy jsou jeho výsledky značně neuspokojivé. Ačkoli může orální řeč a odezírání být pro neslyšícího „vstupenkou“ do společnosti, žádná z těchto technik nikdy plně nenahradí proces **přirozeného osvojení** jazyka.

Se sluchovým postižením na pozadí prochází neslyšící jedinec zcela specifickým vývojem, jehož průvodním jevem je velká míra izolace od slyšících a přirozená inklinace k osobám s podobnou sociální zkušeností. **Jazykové prostředí** rodiny je první významnou ontogenetickou překážkou – připomínáme, že 90 % neslyšících dětí se rodí slyšícím rodičům. Rodiče si navíc během prvního roku nemusí být vědomi, že jejich dítě neslyší. **Reakce rodičů** na tuto skutečnost hraje významnou roli v dalším vývoji jedince – rodiče, vystavení tlaku lékařů, příbuzných a dalších zainteresovaných osob, jsou nuceni se rychle se situací vyrovnat. Jejich odezva na pomyslné škále chování může sahát od studu a zavržení dítěte až po přehnanou pečlivost a přecitlivělost ve vztahu k dítěti. Percepční deficit prohlubuje nejistotu matky i dítěte. **Nízká míra komunikace** anebo **přehnaná fixace** na dítě vede v obou případech k problémům v emocionální a kognitivní rovině.

Rodina s neslyšícím dítětem je zkouškou kvality vzájemných vztahů. Výchova vyžaduje mnohonásobně více trpělivosti, času a především **dorozumívacích dovedností**, což klade na rodiče nesrovnatelně větší nároky. Snahy rodičů se ubírají ke stejnému cíli jako škola. Vzhledem k neznalosti problematiky hluchoty a **nezkušenosti rodičů** s výchovou neslyšícího potomka, bude mnoho rodičů usilovat o **rozvoj mluvené řeči**. Jiní zvolí cestu **globální komunikace** (tj. za pomoci všech smyslově dostupných prostředků) anebo jej budou vychovávat **bilingválně** (bohužel málokterý rodič je ochoten se v pokročilém věku učit znakovému jazyku). Velkou roli v raném dětství neslyšícího hraje osoba specialisty – **otorinolaryngologa** nebo **foniatra**, jenž může dítě např. doporučit ke kochleární implantaci nebo navrhnout jiné formy sluchové rehabilitace.

Společenská izolace neslyšícího dítěte se může prohloubit během hry při konfrontaci s jinými – slyšícími – dětmi. Můžeme předpokládat, že nedostatek verbální komunikace dítěti zabraňuje v rozvíjení přirozených vztahů v rámci skupin vrstevníků. V extrémním případě vede **interakční deficit** k frustraci, nepřiměřenému chování a následně odmítnutí herní skupinou. Nedostatek sociální zkušenosti může mít za následek **samotářské vzory chování**.

Individuální izolaci od běžných společenských vztahů, jenž podmíněna fyzickým po-

stižením, nadále prohlubuje **izolace na úrovni instituce**. Pokud dítě navštěvuje mateřskou školu, speciální školu anebo ústav pro neslyšící setkává se zde mnohdy poprvé s formou vizuální komunikace – **znakovým jazykem**: „Ačkoli orální školy zdůrazňují odezírání a mluvenou řeč, prostým faktem zůstává, že neslyšící jako skupina mezi sebou používají znakový jazyk.“ (Lunde in Stokoe, 1993, s. 28) V současné době se už i nás prosazují metody **bilingvního vzdělávání**, kdy si dítě ve školce (škole) postupně osvojuje znakový jazyk, na nějž později skrze prstovou abecedu, čtení a psaní naváže výuka českého jazyka. Setkání se znakovým jazykem je pro dítě mnohdy první konfrontací se **smysluplnou formou** komunikace, jenž tvoří významný aspekt v procesu **identifikace** se skupinou neslyšících.

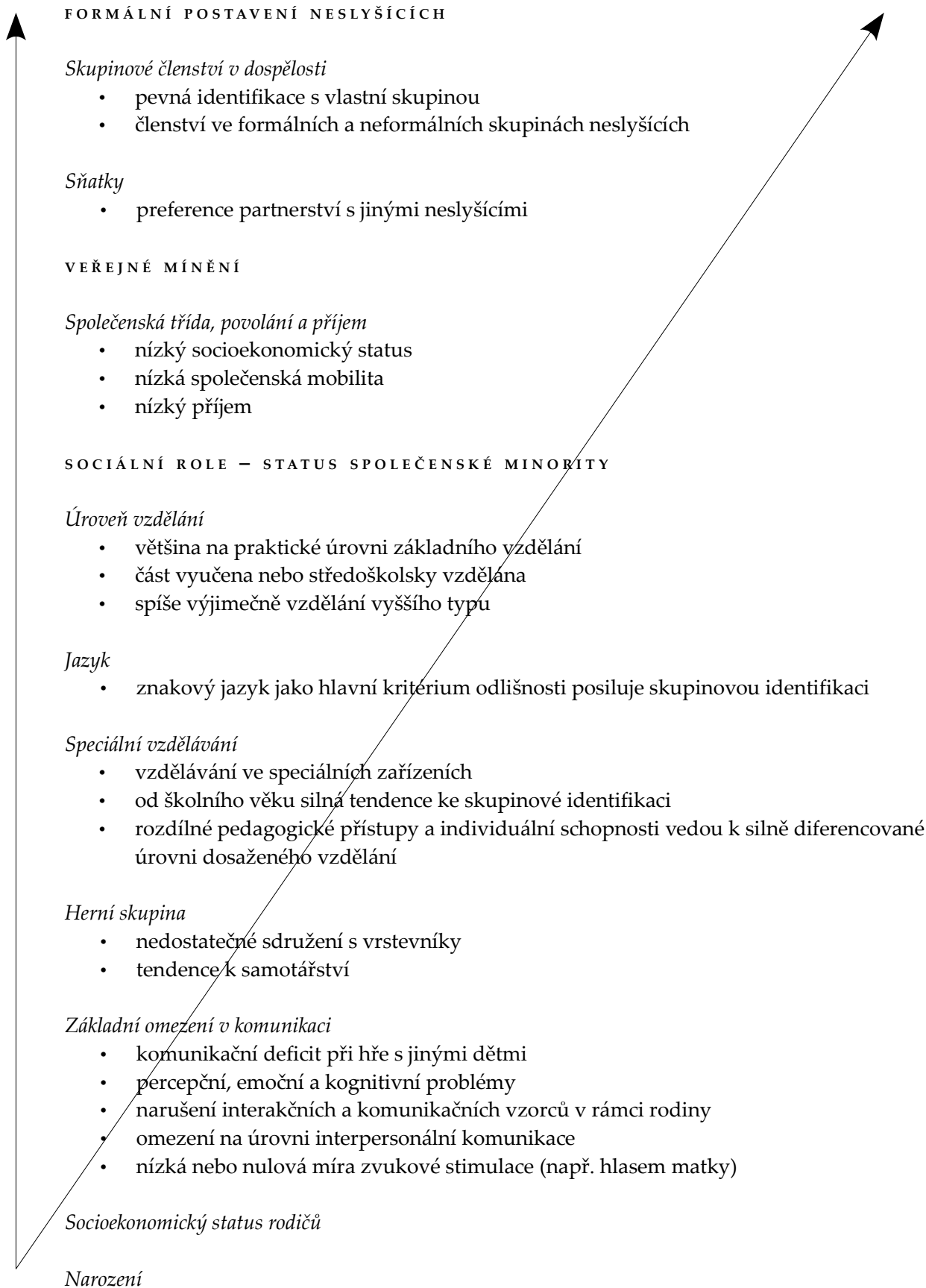
Palčivým problémem neslyšících v České republice je stále velmi **omezený přístup** ke vzdělání a informacím. O jejich budoucnosti mnohdy nerozhoduje jejich inteligence, talent nebo píle, ale spíše skutečnost, v jakém městě se narodily a do jaké základní školy se dostanou. Mezi neslyšícími je málo vysokoškolsky vzdělaných pedagogů, jenž by mohli sluchově postižené děti učit, o způsobu výuky tak rozhodují **slyšící ředitelé** škol, jenž jsou často přesvědčeni o správnosti a jedinečnosti jejich metod. Na většině základních škol pro neslyšící se vyučuje podle **redukovaných osnov** – děti dostávají jenom zlomek informací, často právě díky neochotě ředitelů vyučovat ve znakovém jazyce. Praktické vzdělání naprosté většiny neslyšících je na úrovni základní školy často následované vyučením v **odborné pracovní činnosti**. Neslyšící se středoškolským vzděláním s maturitou a vyšším vzděláním jsou v České republice bohužel stále spíše výjimkou. Dosažená úroveň vzdělání se přirozeně odráží v **socioekonomickém statutu** neslyšících – nízké **platové úrovni** a **společenské mobilitě**.

Po dokončení studia neslyšící zůstávají v kontaktu se svými spolužáky a dalšími neslyšícími, nezřídka prostřednictvím **formálních institucí** a skupin (školních spolků, společenských sdružení, zájmových a náboženských organizací apod. Mezi neslyšícími je patrná je silná tendence ke **skupinové solidaritě** a **soudružnosti**. Významným jevem je **sňatková preference** neslyšících – výzkumy potvrzují, že 80–90 % neslyšících si za svého životního partnera zvolí jiného neslyšícího. (Stokoe, 1993; Kyle, Wollová, 1985)

Významným činitelem, jenž velkou měrou přispívá k společenské izolaci skupiny neslyšících od světa slyšících, je **veřejné mínění**. Problematika neslyšících nemá v českém prostředí takovou pozornost jako např. ve Spojených státech. Ve společnosti je rozšířeno mnoho **předsudků** a **stereotypů**, jenž mohou hluchotu **znevažovat** stejně tak jako **idealizovat**. Zdá se, že pro její „neviditelnost“ má společnost tendenci hluchotu nepovažovat za vážnou překážku v životě: „Veřejnost si jednoduše neuvědomuje, že hluchota může být – po společenské stránce – nejzávažnějším ze všech postižení vůbec.“ (Lunde in Stokoe, 1993, s. 30)

SLYŠÍCÍ

NESLYŠÍCÍ



Ilustrace 3: Sociální divergence a formování členské skupiny (dle Stokoe, 1993, s. 25, upraveno)

2.4 Kulturologická syntéza

V průběhu dějin a vývoje lidské společnosti se formovalo několik pohledů na problematiku neslyšících, jejich situace a místa ve společnosti. Jejich podobu a obsah se pokusíme nyní obecně shrnout do třech teoretických modelů hluchoty – **lékařského**, **sociálně-integrovního** a **kulturního**. Modely jsou hypoteticky izolovány, ve své „čisté“ formě neexistují, respektive se ve skutečnosti vzájemně překrývají. V jejich jádru stojí **rozdílná filosofická východiska**, která víceméně odráží přístup různých vědních oborů, jež se problematikou neslyšících v teoretické i praktické rovině zabývají.

model	lékařský	sociálně-integrační	kulturní
ontologická zkušenost	„neslyšet“	„být sluchově postižen“	„být neslyšící“
pojetí	sluchové postižení jako <i>fyzická vada</i>	neslyšení jako <i>fyzický stav</i>	hluchota jako <i>způsob bytí</i>
cíl	asimilace (segregace)	integrace	bikulturalismus
realizace	odstranění nebo minimalizace defektu normalizace anomálie po fyzické stránce tělesná a sociální rehabilitace	odstranění společenských bariér uzpůsobení prostředí fyzickému stavu (ergonomie, design) přizpůsobení informačních zdrojů (formou i obsahem) fyzickému stavu vytváření rovných podmínek pro seberealizaci (pozitivní diskriminace)	identifikace se sociokulturními regulativy (normami, hodnotami, idejemi) neslyšící komunity akceptace ostatními členy neslyšící komunity znakový jazyk jako mateřský jazyk (lingvistická minorita) participace na komunitním životě
preferovaný mód komunikace	majoritní jazyk	majoritní jazyk + znakový jazyk a jiné formy pro usnadnění přístupu k informacím a vzdělávání	znakový jazyk + majoritní jazyk a jiné formy jako další prostředek vzdělávání a výuky většinovému jazyku (bilingvismus)
socializace	majoritní společnost	majoritní společnost	společnost neslyšících + majoritní společnost
rizika	společenská exkluze, segregace	nedostatečná identifikace se skupinou	?
východisko	uniformita	neurodiverzita	kulturní relativismus

Tabulka 4: Lékařský, sociálně-integrační a kulturní model hluchoty

Názorem, jenž má nejdelší společenskou tradici a je obecně přijímán většinou veřejnosti, je **pohled lékařský**. Ve svém přístupu víceméně odpovídá pojetí, jež jsme zmínili v první kapitole – terminologicky jsou pro něj příznačné pojmy jako „defekt“, „dysfunkce“, „postižení“, „ztráta“, „vada“ apod. Jeho prvním úkolem je identifikovat, změřit a kategorizovat dysfunkci orgánů po fyziologické stránce. Cílem léčebného procesu (a lékařství obecně) je člověka, jenž trpí určitou vadou, jednoduše „opravit“ a umožnit mu „plnohodnotný“ život. Kořeny toho pohledu sahají k samému počátku přírodních věd a lékařství. Filosofické zázemí tvoří představa moci člověka nad přírodou a okolním světem, víra v technický a vědecký pokrok.

Pro lékařský model hluchoty je příznačný **mechanistický přístup** k člověku. Lidská bytost je nazírána jako stroj, který je nutné pečlivě udržovat – veškeré anomálie a odchylky od biologické normy jsou považovány za nežádoucí (individuálně i společensky), cílem je jejich odstranění nebo minimalizace, jež umožní **normalizaci člověka** po fyziologické i sociální stránce. Ideálním záměrem normalizačního procesu je **společenská asimilaci**, jež ve svém důsledku implikuje **fyziologickou a mentální uniformitu** členů dané společnosti.

V případě neslyšících se tento model může realizovat na úrovni **chirurgické** (otorhinolaryngologie), **speciálně-odborné** (foniatrie) a **pedagogické** (surdopedie). Cílem oborových specialistů je potlačení sluchového defektu, rehabilitace sluchu a tvorba **artikulované orální řeči**. Náročný léčebný, rehabilitační a pedagogický proces přispívá k **izolaci** neslyšících, jež může mít dlouhodobý charakter (ústavní internáty). Je ovšem nutné poznamenat, že izolace od většinové společnosti nemusí nutně mít negativní následky – plnohodnotné prostředí komunikace ve znakovém jazyce může prelingválně neslyšícím vytvořit pouze specializované školní zařízení s velkou koncentrací neslyšících. Pokud je tvorba mluvené řeči neuspokojivá, jedinec snadno podléhá **společenské exkluzi** a trvalé **segregaci**.

V rozmezí šedesátých až osmdesátých let 20. století se v souvislosti s rozvojem mnoha různých společenských hnutí bojujících za lidská práva a svobody – rasové, etnické, náboženské a sexuální – rozvinul model **sociálně-integroující**. Do popředí společ-

čenských debat se dostaly sociální, politické a ekonomické zájmy **společenských menšin**. Ačkoli zájmy menšin měly ve své podstatě **humanistický charakter**, nezdědka docházelo k jejich **ideologické radikalizaci**. Mnohá hnutí svou činností a vyhrocenou rétorikou podnítila studentské a společenské bouře – rigidní poválečná společnost stála na počátku transformace ke společnosti **multikulturní**. Ideologické ovzduší doby tvořil požadavek společenské **rovnoprávnosti** a **emancipace**. Za podpory **dělnických hnutí** získaly na významu **pracovní odbory**, jejichž činnost měla přímý vliv na **státní politiku zaměstnanosti** a **sociálního zabezpečení**.

Změny, jimiž západní společnost procházela, se nevyhnuly ani oblasti zdravotního postižení. Jestliže se tradičně u postižených lidí kladl důraz na „vadu“ nebo „neschopnost“ (jako společensky nežádoucí stav, sociální stigma), novým paradigmatem doby se stala **integrace** – v rámci této filosofie se začal prosazovat **princip zapojení** postižených do společnosti. Svým dílem ke změnám přispěla i umělecká sféra, jež našla zalíbení **experimentálních formách** – odlišnost a výstřednost se postavily tradiční uniformitě a konzervativismu.

Nové pojetí zdravotní postižení nejlépe ilustrují **změny v terminologii** – v anglicky mluvících zemích se upustilo od používání výrazu „disability“ (nezpůsobilost, slabost), jenž obecně evokuje *neschopnost*, ve prospěch pojmu „impairment“ (postižení, znevýhodnění) poukazujícím ke *specifickým potřebám*.⁷ Tělesné postižení přestalo být slabostí, stalo se přirozeným projevem **neurodiverzity** – působivého souboru neurologického chování a schopností, jenž projevuje lidský druh. Tím, co postiženého omezuje v plnohodnotném životě a seberealizaci, není jeho **fyzický stav**, ale restriktce kladené **společenským prostředím**.

Sociálně-integrující model usiluje o **odstranění bariér** kladených společností a zdůrazňuje **specifické potřeby** postiženého. Základní podmínkou integrace je **uzpůsobení prostředí**, v němž se postižený pohybuje tak, aby po materiální, formální a obsahové stránce jedince **nediskvalifikovalo** a odpovídalo jeho tělesným možnostem a potřebám.

⁷ U nás se změny projevíly přijetím výrazu „neslyšící“, jež nahradilo zavádějící a nepřesný termín „hluchoněmý“.

Na úrovni státní politiky a legislativy se v rámci sociálně-integroujícího modelu prosadil princip **pozitivní diskriminace** (afirmativní akce), jehož úkolem je prostřednictvím cíleného zvýhodnění určité společenské skupiny zajistit jejím členům stejnou příležitost k uplatnění, jakou mají příslušníci většinové populace. Zvýhodnění může být realizováno **hmotnou podporou** (sociální a zdravotní zabezpečení) nebo podporou **profesního rozvoje** (školní stipendia, státní politika zaměstnanosti).

Sociálně-integroující model vedl v mnoha zemích k zavedení programu **integrovaných škol**, kde neslyšící navštěvují některé hodiny společně se slyšícími spolužáky. Vedle společných hodin je neslyšícím věnována speciálně-pedagogická péče, která sice nevylučuje vizuálně-motorické formy komunikace, ale její těžiště z praktických důvodů spočívá především v rozvíjení čtenářských schopností. Přítomnost tlumočnicka do znakového jazyka ve třídě je z finančních důvodů spíše výjimkou.

Myšlenka **paralelního vzdělávání** neslyšících a slyšících sice odpovídá **humanistické filosofii** sociálně-integroujícího pojetí hluchoty, ale ukázala se být poněkud problematická a její výsledky jsou rozporuplné. Žáci jsou obvykle ke třídě jen přidruženi, do třídního kolektivu díky komunikačním obtížím obvykle neproniknou a ve škole jich může být jen omezený počet (nezřídka jen jeden). Školní integrace tak paradoxně může prohloubit nejen izolaci komunikační, ale též společenskou, neboť existuje riziko, že socializační proces, jenž neslyšící ve škole podstupuje, nevytvoří pouta ke skupině slyšících ani neslyšících.

Některé prvky sociálně-integroujícího modelu hluchoty (rovnoprávnost, respekt ke specifickým potřebám) sdílí také **model kulturní**, v jádru jsou však fundamentálně odlišné. Ideologické kořeny kulturního modelu pramení z práce **racionalistických filosofů** doby renesance a osvícenství, teoretické zázemí poskytla antropologická doktrína **kulturního relativismu** a velkou měrou k jeho rozvoji přispěly cenné poznatky moderních **lingvistických výzkumů**. Ústřední kategorii kulturního pojetí hluchoty tvoří **znakový jazyk** – nejen jako přirozený jazykový systém neslyšících, ale jako prostředek přenosu **sociokulturních regulativů** (hodnot, norem, idejí), a **kulturních vzorů** neslyšících. Neslyšící

v tomto ohledu netvoří jen **lingvistickou minoritu** – můžeme je považovat za komplexní **sociokulturní skupinu**, jejíž kultura pramení z přirozené **potřeby identity**. Hluchota v kulturním pojetí není prožívána jako „nedostatek“ ani jako „postižení“ – je jedním z možných **způsobů bytí**.

V pedagogické rovině odpovídá kulturnímu pojetí **bilingvální přístup** k vzdělávání – prvním a mateřským jazykem dítěte je znakový jazyk neslyšících, jenž nejen základním komunikačním prostředkem, ale také základem dalšího kognitivního a psychického vývoje. Poté, co jsou dostatečně upevněny základní jazykové schopnosti, seznamuje se neslyšící dítě se znakovanou češtinou. Později je rozvíjena písemná forma většinového jazyka postupně rozvíjena hlasitá artikulace (tvorba řeči je omezena senzoricou bariérou). Dítě se primárně socializuje do **komunity neslyšících** – v ideálním případě, kdy je schopno ovládat znakový i většinový jazyk (buť jen v písemné formě), probíhá paralelní socializace i do **světa slyšících**. Jazyková kompetence v obou jazycích implikuje **bikulturalismus** neslyšícího.

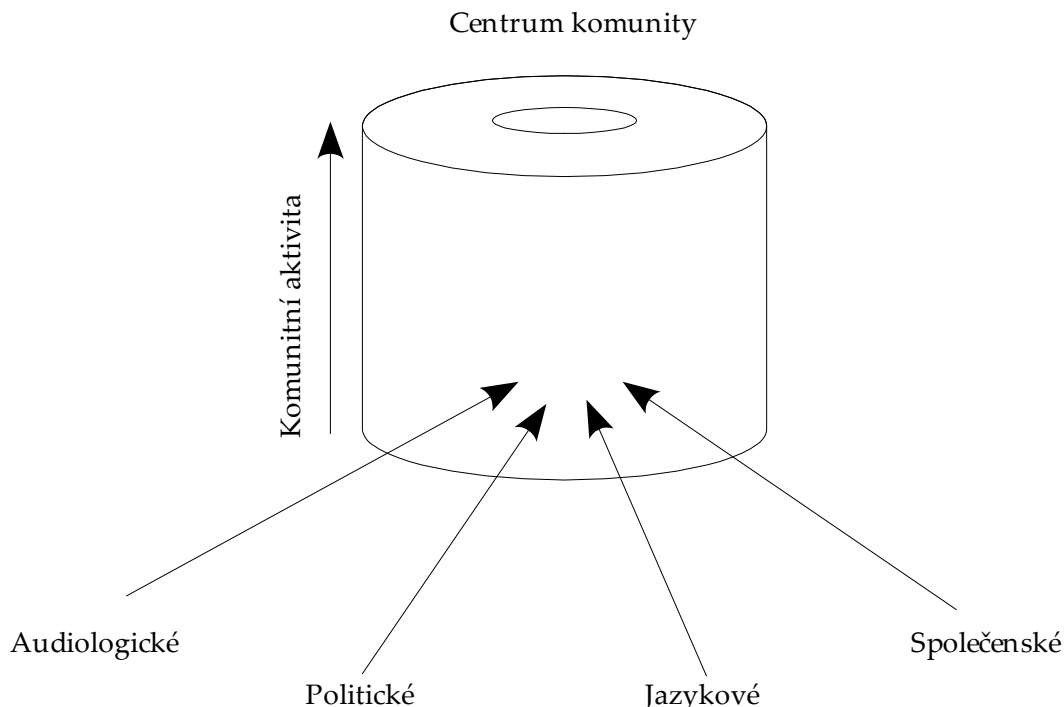
Ačkoli komunita neslyšících sdílí některé rysy s podobnými menšinami, v mnoha ohledech se liší. Především, na rozdíl od většiny etnických menšin, **postrádá geografické centrum** – neslyšící nejsou koncentrováni na určitém území nebo ve specifické části města. Komunita je spíše **fragmentovaná** – neslyšící často pracují společně se slyšícími, ale rádi se baví a odpočívají ve společnosti dalších neslyšících. **Komunitní vzájemnost** podporuje především **potřeba vzájemné interakce** a srozumitelnost **sdílených hodnot** a **norem** (jež souvisí se smyslovou deprivací a odrážejí celkovou vizuální orientaci). V rámci komunity existuje a významná tendence k **vzájemným sňatkům**: 80–90 % neslyšících, kteří žijí v manželství má neslyšícího partnera. (Stokoe, 1993; Kyle, Wollová, 1985)

Situaci poněkud komplikuje skutečnost, že neslyšícím párům se v 90 % případů rodí slyšící děti. Slyšící děti se primárně socializují do slyšící společnosti, vzniká tak charakteristická **generační meze**, jež narušuje kontinuitu kulturního přenosu. Většina zmíněných rysů je společná neslyšícím komunitám po celém světě, domníváme se proto, že se dají v obecné rovině aplikovat i na **české prostředí**.

Základním problémem komunity neslyšících je **kategorie členství**. Podle Kyla a Wollové (1985) utváří **členské jádro** komunity neslyšících čtyři základní činitele. Faktory jsou komplementární a žádný z nich sám o sobě nepodmiňuje členství v komunitě:

- **faktory audiologické** (míra a povaha sluchového postižení),
- **faktory jazykové** (lingvistická kompetence ve znakovém jazyku),
- **faktory společenské** (participace na společenském životě neslyšících),
- **faktory politické** (praktický vliv na chod komunity).

Vedoucí členové komunity jsou v závislosti na uvedených faktorech ti neslyšící, kteří nepocítují hluchotu jako překážku v životě, od malička a s hrdostí znakují, pravidelně navštěvují společenské události neslyšících a ostatními neslyšícími jsou považováni za autority. V důsledku toho se stávají se vedoucími osobami **spolků a organizací neslyšících**, jenž vedle škol tvoří **jádro kulturního života**. Nejvlivnější členové komunity obvykle pocházejí z řad prelingválně neslyšících potomků neslyšících rodičů.



Ilustrace 4: Centrální faktory podmiňující členství v komunitě neslyšících (dle Kyle, Wollová, 1985, s. 22)

Výše uvedený model ukazuje faktory, jenž podmiňují členství v komunitě neslyšících.

Vertikální úroveň značí aktivitu jedince v rámci komunity a míru identifikace se skupinou. V praxi se obě roviny vzájemně ovlivňují – např. větší kompetence ve znakovém jazyce nebo závažnější sluchově postižení velmi pravděpodobně povede k většímu zapojení v rámci skupiny. Třebaže všechny uvedené faktory považujeme za významné, máme důvod se domnívat, že klíčovou roli hraje převážně **aktivita** v rámci komunitního život: **potřeba komunikovat** a **sdílet informace** s ostatními. „Potřeba sdílet informace a komunikovat není výrazem »Chci být hluchý,« ale spíše »Jsem člověk a chci být v kontaktu s ostatními lidmi, kteří sdílejí můj jazyk.«“ (Kyle, Wollová, 1985, s. 21)

Kulturní model hluchoty se rozšiřoval komplementárně s výsledky **lingvistických výzkumů**, jenž potvrdily přirozenost znakového jazyka. Stal se ideovým zdrojem kulturní emancipace neslyšících během sedmdesátých a osmdesátých let 20. století. Od poloviny devadesátých let 20. století kulturní model hluchoty postupně získává na oblibě i mezi českými neslyšícími – zdůrazňuje právo na přirozenou komunikaci ve znakovém jazyce, klade neslyšící kulturu paralelně ke kultuře většinové a především umožňuje neslyšícím díky identifikaci se skupinou neslyšícím „někam patřit“.

3 Místo neslyšících ve společnosti

3.1 Sluchové postižení ve starověku

Je nepochybné, že v prehistorických dobách jakékoli fyzické postižení komplikovalo nejen participaci na společenském životě, ale samotnou existenci člověka obecně. Osud postiženého nutně závisel na skupinové akceptaci jeho postižení – bez pomoci jiných nemohl existovat. Paleoantropologické výzkumy nám podávají zajímavá svědectví o tom, že v pravěkých společenstvích přežívali i lidé těžce postižení. (Titzel, 2000)

Podpora slabších, závislých a jinak znevýhodněných má velmi podobné charakteristiky jako péče o děti, jejichž závislost vyplývá z dlouhého období bezmocnosti na počátku jejich ontogeneze. Bylo prokázáno, že novorozenci *Homo erectus* se rodili s mozky o velikosti zhruba jedné třetiny dospělých, tedy v témže poměru jako je tomu u moderního člověka, a tak i jako dnešní novorozeňata museli přicházet na svět jako bezmocní tvorové. Leakey tvrdí, že péče o slabé – v tomto případě v podobě déletrvajících a intenzivní rodičovské péče – se začala vyvíjet nejméně před asi 1,7 milióny let. (Leakey, 1996)

Hmotným dokladem existence tělesného postižení v pravěké společnosti jsou **patologické změny** na kosterních pozůstatcích. Titzl uvádí zajímavé nálezy z doby bronzové a železné:

Prozkoumáním souboru 77 sluchových kůstek (kladívek, koválinek i třmínků) ze tří rozdílných dob bylo zjištěno, že jak v době kultury únětické, tak v laténské periodě, jakož i ve středověku trpěli lidé záněty mastoidálního výběžku. Tyto záněty vzhledem k tehdejším léčebným možnostem představovaly přímé ohrožení na životě. Pokud se záněty vyhojily, což nálezy na středoušních kůstkách též dokazují, postižený člověk pak trpěl středně těžkou až těžkou nedoslýchavostí.

(Titzl, 2000, s. 22)

Ačkoli zmíněné nálezy prokazují, že sluchově postižení jedinci přežívali (a zřejmě se také podíleli na životě skupiny), postoje pravěkých společenství k tělesnému postižení

můžeme pouze odhadovat, neboť jak praví Eliade: „Víra a myšlenky se nedají vykopat.“ (Eliade, 1995, s. 29)

Nejstarší písemné záznamy o fyzickém postižení nacházíme ve starověkém Egyptě. Typickou složkou staroegyptského písemnictví jsou naučení, která v sobě často spojují výchovné a náboženské aspekty. **Humanistický přístup** k tělesnému postižení nacházíme v *Naučení Amenemopa*, vysokého úředníka z doby kolem 1 100 př. Kr.: „Neposmívej se slepci, nezahrnuj posměšky trpaslíka, ani nezhoršuj úděl mrzáka. Nesměj se člověku, který je poznamenám bohem, a nebuď na něho rozezlen, když se něčeho dopustí.“ Jiný anonymní autor z úřednické vrstvy Střední říše (2160–1785 př. Kr.) zmiňuje, že bůh „němého učí řeči a hluchému otevírá uši.“ (Titzl, 2000, s. 58–59)

Přes tyto optimistické zmínky, zajisté trvalo velmi dlouho, než si sluchově postižení našli své místo ve světě slyšících. Ve starověkém Řecku bylo neslyšící dítě po dosažení věku šesti let násilím rodičům odňato a usmrceno. Děti, které byly zjevně defektní již při narození, byly usmrcovány hned. Stejně tak v Římě bylo zcela běžné zabíjet postižené děti. Obecně však byly neslyšící (němé) osoby považovány za **mentálně postižené**. (Hrubý, 1999)

O mimice a gestech neslyšících se zmínil **Platón** (428–348 př. Kr.) v dialogu *Kratylos*, ve kterém zaznamenal diskusi Sokrata a Hermogéna o prvotním původu slov. Sokrates a jeho žák považují ideje a jazyk za vrozené – neslyšící lidé, kteří nemluví, tudíž nejeví známky žádných jazykových ani intelektuálních schopností. (Platón, 1994)

Aristoteles (384–322 př. Kr.) definoval člověka jako rozumného živočicha – za rozlišovací znak lidství označil rozum. Vše, co vstupuje do vědomí, musí dle Aristotela projít jedním ze smyslových orgánů. Chybí-li však jeden z těchto orgánů, musí chybět i část vědomostí, jež nejde získat jiným způsobem. Ze všech smyslů má největší podíl na inteligenci a vzdělání sluch, protože zvuk je prostředníkem myšlení. Naše rozumové myšlení se odehrává v pojmech, a tyto pojmy musí být vysloveny.

Tímto položil Aristoteles základ univerzálně přijímanému názoru, že neznalost mluvené-

ho jazyka je příčinou omezených poznávacích schopností. Ke vzdělávání neslyšících se tudíž stavěl skepticky: „Všichni od narození hluchí zůstávají také němí, třeba někdy vydávají zvuky, řeči nemají.“ Hluchou osobu považoval Aristoteles za **nevzdělavatelnou**. (Černý, 1934, s. 5) Aristotelův názor se na evropském kontinentě udržel bezmála až do doby renesance:

„Jeho dílo platilo za nepřekonatelnou sumu veškeré světské moudrosti, za vzor pravdy vůbec. Aristotelická filosofie se tak ujala vlády nad světem a tato vláda trvala až do 16. století. V žádné jiné době nedokázal jednotlivý myslitel myšlení Západu tak beze zbytku ovládnout.“

(Störig, 1991, s. 183)

Plinius Starší (23–79) se zmiňuje ve svém monumentálním díle **Historia naturalis** o neslyšícím malíři **Quintu Pediovi**, jež byl vzdáleným příbuzným císaře Augusta. Pedius se narodil hluchý, se svolením císaře se mu však dostalo **vzdělání pomocí kreslených lekcí**. Z chlapce se stal talentovaný malíř, zemřel však v mladém věku. Pedius je nejstarší neslyšící osobou v historii, jejíž jméno známe, a Pliniova zpráva je nejstarším dochovaným dokladem o vzdělávání neslyšícího dítěte.

Přes ojedinělé pokusy o vzdělání neslyšících byl pohled slyšící společnosti až do nástupu renesance formován především názory Aristotela. Další rizika přinesl rovněž nástup křesťanství, zejména pak novozákonní představa, že víra přichází ze slyšení.

3.2 Židovsko-křesťanský odkaz

Co nás na první pohled překvapí, srovnáme-li ty části Starého a Nového zákona, které se zmiňují o hluchotě, je skutečnost, že nejsou konzistentní. Lépe řečeno – jsou v přímém rozporu. Pasáže **Starého zákona** se nesou v optimistickém, empatickém a veskrze pozitivním duchu – neslyšící nemají být ze strany ostatních lidí předmětem opovržení či ústrků. V druhé knize Mojžíšově (Exodus) ve čtvrté kapitole nacházíme následující dialog mezi Bohem a Mojžíšem:

10 Ale Mojžíš Hospodinu namítal: „Prosím, Panovníku, nejsem člověk výmluvný; nebyl jsem dříve, nejsem ani nyní, když ke svému služebníku mluvíš. Mám neobratná ústa a neobratný jazyk.“

11 Hospodin mu však řekl: „Kdo dal člověku ústa? Kdo působí, že je člověk němý nebo hluchý, vidící nebo slepý? Zdali ne já, Hospodin?

12 Nyní jdi, já sám budu s tvými ústy a budu tě učit, co máš mluvit!“

Z úryvku je patrné, že někteří lidé jsou hluší, protože je takovými Bůh učinil. Lidé musí přijmout svůj tělesný stav, ať už je nedokonalý v jakémkoli směru. To znamená, že hluchota, slepota nebo Mojžíšova „jazyková neobratnost“ jsou přirozenými jevy. Bůh takové lidi stvořil vlastní vůlí. Hospodinův slib pomoci Mojžíšovi můžeme interpretovat jako vzkaz lidem, že Bůh je s nimi a pomůže jim vyrovnat se s jejich nedostatky.

Důraz Starého zákona na **respekt k neslyšícím**, najdeme také v třetí knize Mojžíšově (Leviticus). V devatenácté kapitole dává Hospodin Mojžíšovi několik příkázání, mezi nimi i následující: „Hluchému nebudeš zlořečiti, a před slepým nepoložíš úrazu, ale báti se budeš Boha svého, nebo já jsem Hospodin.“ Obraz života bez hluchoty a postižení vůbec zmiňuje kniha proroka Izaiáše. V kapitole 29 se praví, že nastane den, kdy „hluší uslyší slova knihy.“ Na jiném místě Izaiáš prorokuje, že nastane čas, kdy kulhavý poskočí jako jelen, slepí prozřou a „jazyk němého prozpěvovati bude.“ Po tomto veskrze humanistickém pojetí hluchoty (a postižení obecně) bychom ovšem stěží pátrali v křesťanské části Bible.

Nový zákon neobsahuje ani příkazy chovat se k hluchým lidem důstojně ani příslib šťastnějšího života bez fyzických nedostatků. V jedenácté kapitole Matoušova evangelia a v sedmé kapitole Markova evangelia se o hluchotě hovoří v zcela v jiném duchu. Hluchota tu slouží jen pro demonstraci Ježíšovy schopnosti konat zázraky. Marek popisuje, jak za Ježíšem přivedli hluchého:

32 Tu k němu přivedou člověka hluchého a špatně mluvícího a prosí ho, aby na něj vložil ruku.

33 Vzal ho stranou od zástupu, vložil prsty do jeho uší, dotkl se slinou jeho jazyka,

34 vzhlédl k nebi, povzdechl a řekl: „Effatha,“ což znamená »otevři se!«

35 I otevřel se mu sluch, uvolnilo se pouto jeho jazyka a mluvil správně.

36 Ježíš jim nařídil, aby to nikomu neříkali. Čím více jim to však nařizoval, tím více to rozhlašovali.

37 Nadmíru se divili a říkali: „Dobře všechno učinil. I hluchým dává sluch a němým řeč.“

Z ukázky je zřejmé, že v Novém zákoně jsou hluší lidé redukováni na pouhé objekty. V lepším případě jsou vyobrazeni jako nemocné bytosti určené k vyléčení pomocí Ježíšových zázračných schopností. Marek se o hluchou osobu nijak nezajímá, natož aby projevil empatii. Hluchý je zde pouze proto, aby ukázal Ježíšovy nadpřirozené síly. Hluší již nejsou součástí Hospodinova plánu – hluchý člověk není člověkem.

Některé části Nového zákona jdou v tomto směru ještě dále, což v pozdější době způsobilo neslyšícím mnoho problémů. Markovo a Lukášovo evangelium pojímá hluchotu jako **příznak posedlosti** zlým duchem či démonem (Marek, kapitola 9):

14 Když přišli k ostatním učedníkům, spatřili kolem nich veliký zástup a zákoníky, kteří se s nimi přeli.

15 A celý zástup, jakmile ho uviděl, užasl; přibíhali k němu a zdravili ho.

16 Ježíš se jich otázal: „Oč se s nimi přete?“

17 Jeden člověk ze zástupu mu odpověděl: „Mistře, přivedl jsem k tobě svého syna, který má zlého ducha, a nemůže mluvit.“

18 Kdekoli se ho zmocní, povalí o a on má pěnu u úst, skřípe zuby a strne. Požádal jsem tvé učedníky, aby ducha vyhnali, ale nedokázali to.“

19 Odpověděl jim: „Pokolení nevěřící, jak dlouho ještě budu s vámi? Jak dlouho vás mám ještě snášet? Přiveďte ho ke mně!“

20 I přivedli ho k němu. Když ten duch Ježíše spatřil, hned chlapce zkroutil křečí; padl na zem, svíjel se a měl pěnu u úst.

21 Ježíš se zeptal jeho otce: „Odkdy to má?“ Odpověděl: „Od dětství.“

22 A často jej zlý duch srazil, dokonce do ohně i do vody, aby ho zahubil. Ale můžeš-li, slituj se nad námi a pomoz nám.“

23 Ježíš mu řekl: „Můžeš-li! Všechno je možné tomu, kdo věří.“

24 Chlapcův otec rychle vykřikl: „Věřím, pomoz mé nedověře.“

25 Když Ježíš viděl, že se sbíhá zástup, pohrozil nečistému duchu: „Duchu němý a hluchý, já ti nařizuji, vyjdi z něho a nikdy už do něho nevcházej!“

26 Duch vykřikl, silně jím zalomcoval a vyšel; chlapec zůstal jako mrtvý, takže mnozí říkali, že umřel.

27 Ale Ježíš ho vzal za ruku, pozvedl ho a on vstal.

28 Když vešel do domu a jeho učedníci s ním byli sami, ptali se ho: „Proč jsme ho nemohli vyhnat my?“

29 Řekl jim: „Takový duch nemůže vyjít jinak než modlitbou.“

Snad nejničivější následky však měla jediná věta v Pavlově epistoletě k Římanům (kapitola 10, verš 17): „Víra je tedy ze zvěstování a zvěstování z pověření Kristova.“⁸ Ať už měl Pavel zmíněným výrokiem na mysli cokoliv, doslovná interpretace jeho slov by znamenala, že **neslyšící nemohou být věřící**. Bez víry nemohou být křesťany a jejich duše nemůže dojít spasení. Jak prudký obrat oproti tvrzení Starého zákona, že někteří lidé jsou hluchí, protože Bůh tomu tak chtěl.

Západní křesťanská tradice je ve svém postoji k hluchotě **nejednotná**, místy si dokonce protiřečí. Židovský odkaz Starého zákona klade důraz na důležitost **tolerance** k hluchým lidem a opírá ji o tvrzení, že neslyšící jsou (stejně jako ostatní lidé) děti Boží. Nový zákon představil možnost interpretovat nemoc nebo tělesné postižení jako **trest**, který na člověka uvalil Bůh za hříchy jeho nebo jeho příbuzných. Lidé proto považovali nemoc a postižení za zlé znamení.

3.3 Svatý Augustin: víra skrze sluch?

Představa, že neslyšící nemohou být křesťany, byla součástí katolické tradice po několika staletích a její autorství bývá připisováno svatému **Augustinovi** (354–430), jednomu z velkých církevních mužů, jehož názory utvářely podobu katolické církve, jež se udržela až do doby reformace. Augustin měl údajně prohlásit, že k dosažení víry je zapotřebí sluchu. Označil hluchotu za postižení, které je překážkou k přijetí víry – neslyšící podle Augustina nejsou s to přijímat náboženské pravdy. Jak si ale ukážeme, pravda může být docela jiná.

Zejména dvě místa z Augustinova díla jsou v tomto směru signifikantní. Na prvním

8 Výraz „zvěstování“ nahradil v moderním ekumenickém překladu slovo „slyšení“. Kralický překlad hovoří následovně: „Tedy víra z slyšení, a slyšení skrze slovo Boží.“

(které se týká Pavlovy epištoly Římanům) se Augustin zmiňuje, že hluchota „je překážkou víře,“ má však na mysli skutečnost, že sluchové postižení komplikuje přijetí víry, spíše než, že víra je pro neslyšícího nedosažitelná. (Van Cleve, Crouch, 1989, s. 4) Vzhledem k tomu, že nemáme doklady o tom, že by v Augustinově době existovaly možnosti vzdělání pro neslyšící ani tlumočníci, kteří by jim křesťanskou víru zprostředkovali, je Augustinova poznámka v zásadě logická.

Pozoruhodný vhled do světa neslyšících najdeme v osmnácté kapitole Augustinova dialogu *De quantitate animæ liber unus*. Augustin zde zdůrazňuje svou víru ve schopnost neslyšících učit se, jež implikuje možnost přijetí křesťanské víry. Ještě zajímavější je skutečnost, že spis nám dokládá, že už ve 4. století byl mezi některými neslyšícími užíván znakový jazyk (Augustin mluví o „tělesných pohybech,“ „gestech“ a „znacích“), a že byl tento způsob komunikace považován za nástroj, kterým je možné tlumočit myšlenky i víru:

Evodius – Zdá se, že bychom měli zvážit jak je možné, že malé dítě nemluví, ale jak vyrůstá, postupně si osvojí obratnost v řeči.

Augustin – To je jednoduché. Myslím, že ti je zřejmé, že každý mluví právě tím jazykem, kterým mluví ti, kterým se narodil a kteří jej vychovávají.

Evodius – To ví každý.

Augustin – Nuže, představ si člověka, který se narodí a vyrůstá na místě, kde se nemluví; lidé si namísto toho předávají myšlenky, které chtějí vyjádřit, pohyby těla. Nesoudíš tedy, že on bude činit také tak a neslyše nikoho mluvit, nebude mluvit také?

Evodius – Na to se mě netaž, neboť takový případ nemůže nastat. A kdo jsou ti lidé, u kterých bych si měl představit narození takového člověka?

Augustin – Copak jsi v Miláně neviděl mladíka pohledného postavou a zdvořilého vystupováním, který byl nicméně němý a hluchý natolik, že nemohl ani rozumět ostatním ani sdělit, co potřeboval, jinak než prostřednictvím pohybů těla? Ten muž je velmi známý. A já sám znám jednoho venkovana, mluvícího muže, který s mluvící ženou splodil čtyři a snad i více synů a dcer... hluchoněmých. Považovali je za němé, neboť nemluvili i za hluché, neboť rozuměli jen znakům, které mohli pozorovat očima.

Evodius – Prvního muže znám dobře a třebaže ne ty ostatní, věřím tomu, co o nich říkáš.
Kam ale míříš?

Augustin – Pravil jsi, že si nedovedeš představit člověka, který by se narodil mezi takovými lidmi.

Evodius – A stále to na tom trvám. Pokud se nemýlím, přiznáváš, že osoby, které zmiňuješ, se narodili mezi mluvícími lidmi.

Augustin – Nepopírám to. Ale jelikož jsme se shodli, že takoví lidé existují, zkus zvážit tuto otázku: Pokud by takový muž a žena byli spojeni v manželství a z jakéhokoli důvodu přemístěni na nějaké osamělé místo, kde by spolu mohli žít, a kdyby měli chlapce, který by nebyl hluchý, jakým jazykem by mluvil se svými rodiči?

Evodius – Myslíš, že by dělal něco jiného, než odpovídal gesty na znaky, které na něj rodiče ukazují? Malý chlapec by to však zdaleka nedokázal, tudíž moje úvaha zůstává správná. Koněčně, na čem při tom záleží – ať už mluví nebo užívá gest, obojí se vztahuje k duši.

(ibid. s. 5–6)

3.4 Středověké lékařství a léčba hluchoty

Až do 14. století byla prozkoumána pouze vnější část ucha nad bubínkem. Lékaři měli k dispozici velmi jednoduché přístroje, ucho obvykle zkoumali jen okem nebo s použitím malého zrcátka. Pokoušeli se hluchotu léčit svéráznými způsoby:

Coriones léčil hluchého tím, že mu dával čemeřici a kokotici. Na temeno hlavy, které dřív zbavil vlasů, každý den přikládal mast z kořalky, oleje a lilií. Hluchý se musel česati ebenovým hřebenem proti růstu vlasů, potom mluvil na hluchého hlásky, slabiky, slova nad temenem hlavy. Daleko horší způsob léčení měl Bouviers Demortiers. Hluchý musel u něho pít všelijaké nápoje, na jazyk dostával náplasti tak dlouho, až mu vznikly záněty v ústech a nosu a z bolavých míst mu tekla krev.

(Černý, 1934, s. 6)

Doloženy jsou také další kuriózní způsoby léčení hluchoty. Lékaři do uší neslyšících nalévali různě horké tekutiny, sypali mouku nebo uši neslyšících vykuřovali. Pokoušeli se napravit hluchotu dietami, pouštěním žilou nebo za pomoci hluku – hlasitým troubením nebo údery do zvonů. Nejenže, že zmíněné terapie působily neslyšícímu bolest, ale prav-

děpodobně jej připravili i o cenné zbytky sluchu. Přesto nacházíme doklady o tom, že ještě na sklonku 17. století španělští lékaři zatěžovali uši neslyšících takovou míru hluku, až jejich uši krvácely. (Van Cleve, Crouch, 1989)

S nástupem renesančního myšlení badatelé objevili, že mezi poruchou sluchového ústrojí a funkcí mluvidel není přímá souvislost. Holandskému humanistovi Roelofu Huymanovi (1443–1485), který je více znám pod jménem **Rudolf Agricola**, se podařilo popřít Aristotelovo tvrzení předávané dále jeho opisovači, že k myšlení je třeba slyšet slova, neboť ve své posmrtně vydané knize *De Inventione Dialectica* Agricola píše: „Viděl jsem člověka, který od kolébky neslyšel a byl tudíž také němý, který se naučil rozumět všemu, co bylo napsáno jinými osobami a který vyjadřoval písemně všechny své myšlenky, jako by mohl používat slova.“ (Hrubý, 1999, s. 93)

Lékař a filosof **Geralmo Cardano** (1501–1576) při studiu fyziologie smyslových orgánů a jejich funkcí dospěl k názoru, že neslyšící jsou vzdělavatelni, protože mají rozum. Cardano vycházel z vlastních pozorování, ale inspiroval se také Agricolovým spisem. V roce 1591 publikoval německý lékař **Salomon Alberti** (1540–1600) spis *Oratio de surditate et mutitate*, první knihu svého druhu, která se zaobírá výhradně hluchotou. Alberti se do dějin zapsal jako první lékař, který uvedl, že sluch a mluvená řeč jsou funkčně zcela samostatné. Svou argumentaci opřel o vlastní anatomické studie, které ukazovaly, že nervové dráhy kontrolující mluvenou řeč a sluch vstupují do mozku na různých místech a nejsou vzájemně propojeny. Mnohem důležitější byla Albertiho poznámka, že neslyšící jsou **rozumné bytosti**, ačkoli postrádají schopnost mluvené řeči. Alberti uvádí, že znal neslyšícího, který uměl číst, a také se setkal s několika hluchými lidmi, kteří byli schopni rozumět mluvené řeči pomocí pozorování pohybu rtů. (Van Cleve, Crouch, 1989)

Od konce 16. století však nebyli neslyšící předmětem pouze lékařského zájmu. Oblíbeným tématem filosofů renesance a zejména později osvícenství byl jazyk, především pak otázka jeho vzniku a přirozenosti. Znakování neslyšících a otázka po tom, zda může existovat jazyk bez mluvené řeči, byly inspirací mnoha učencům zabývajících se hledáním **univerzálního jazyka** a tvorbou **umělých a priori jazykových systémů**. Ačkoli naprostá

většina učenců své teorie nikdy neuvedla v pedagogickou praxi, jejich stanoviska mnohdy vykazovala pozoruhodné sympatie a pochopení pro jazyk na bázi manuálních znaků. Někteří svým přesvědčivým vhladem do problematiky neslyšících předbíhali svou dobu o celá staletí.

Především během 17. a 18. století začala být aktuální otázka po vzdělávání neslyšících – gramotnost a vzdělání se v té době staly předpokladem úspěšného uplatnění ve společnosti. Osoby neschopné čtení a psaní byly čím dál více znevýhodněné, především v rychle rostoucích městech. Neslyšící, kteří se předtím bez problémů uplatnili ve negramotné rolnické společnosti, se nyní – bez speciálního vzdělání – ocitli před vážnými překážkami.

3.5 Klášterní signa: jazyk mnichů

Prvními učiteli neslyšících byli **církevní představitelé**. Hledali způsob, jak neslyšícím přiblížit Boží slovo a umožnit poznání náboženských pravd. Z 8. století pochází zpráva o výuce neslyšících, kdy měl anglický biskup svatý **John z Beverly** úspěšně vzdělávat neslyšící dítě a naučil jej odezírat číst a vyslovovat: „Vystrčil jazyk a poručil totéž udělati i hluchému. Potom mu přidržel bradu a udělal mu nad jazykem nějaké znamení. Poručil mu vtáhnout jazyk zpět a říci slovo »yes«.“ (Černý, 1934, s. 7) Doklady o jeho metodě zanechal benediktinský mnich **Ctihodný Beda** (672?–735) v dějepisném spise *Historia Ecclesiastica Gentis Anglorum*.

U Bedy a **Pseudo-Isidora Sevillského**⁹ rovněž nacházíme zmínku o „prstové řeči“ – dvou propracovaných systémech **počítání na prstech**, které sloužily jako algoritmus pro výpočet data Velikonoc. První je založen na počtu osmadvaceti kloubů na prstech obou rukou, který je ve vztahu k ročnímu koloběhu Měsíce a Slunce. Druhým lze pomocí ohýbání prstů a přidružováním dalších částí těla (hrudi, pupku, stehenní kosti, pohlaví) dopočítat od jedné do miliónu. (Schmitt, 2004)

Tyto a podobné prstové početní systémy byly známé a rozšířené v celé oblasti středo-

⁹ Tzv. Pseudo-Isidorské dekrety jsou kompilátem falešných dopisů prvních papežů a sbírkou církevních zákonů z 9. století, jejichž autorství je připisováno fiktivní osobě jménem Isidor Mercator. Ve skutečnosti bylo falzum dílem více autorů.

zemního moře. V řeholních podmínkách nesloužily jen k výpočtům. Přiřazením písmen abecedy k jednotlivým číselným hodnotám – tzv. **gematrií** – vznikly první **prstové abecedy**. Prstové početní i abecední systémy užívané ve středověkých klášterech souhrnně označujeme jako tzv. **klášterní signu**.

Signa byl manuální znakový jazyk mnichů, pomocí něhož se dorozumívali, aniž by přitom porušili řeholní pravidlo mlčení, které platilo na některých místech nebo v určité době, jako např. v refektáři, v dormitáři, při bohoslužbách: „Večeře se odbyvala v tichu, jak je zvykem, mniši se mezi sebou dorozumívali obvyklou prstovou abecedou.“ (Eco, 1985, s. 95)

I když nutnost mlčení zdůrazňovaly již nejstarší řeholní řády, zmínku o podobném systému znaků nacházíme až v 11. století v Cluny:

První seznam vzniklý v Cluny obsahuje sto osmnáct znaků. Převzal jej a doplnil Vilém z Hirsau (1071–1091), jehož seznam čítá tři sta padesát devět znakových položek. Většinou označují věci (jídlo, oděv, liturgické předměty), osoby (od andělů po novicmistra), méně často děje (mluvit, mlčet, nevědět, obléci se, zmítat, vidět, mýt...) nebo abstraktní vlastnosti (dobrý, krásný, zlý). Znaky byly nejčastěji mimetické, takže ke znázornění ryby sloužil vlnkovitý pohyb rukou napodobující vlnění rybího ocasu. Výjimečně, u abstraktních pojmů, znak ztrácel konkrétní referenci – dobro se vyjadřovalo přejetím palce, ukazováku a prostředníku po čelisti. Ovšem znak pro zlo zase byl mimetický – mnich si přitiskl prsty na obličej, jako by znázorňoval orlí spáry zatínající se do kořisti.

(Schmitt, 2004, s. 192–193)

3.6 Španělská tradice orálního přístupu

Nejstarší doklady vzdělávání neslyšících pochází ze Španělska. V 16. a 17. století byl španělský národ na vrcholu své politické a ekonomické moci. Nebylo tomu dávno, co Španělé vytlačili Muslimy z Iberského poloostrova, sjednotili svou zemi pod korunou katolických panovníků a za oceánem ovládli bohatá území Aztéků a Inků. Bohatství nabyté těžbou amerického stříbra a zlata umožnilo šlechtě a bohatým obchodníkům žít pohodlný život. Zámožní Španělé – rodiče neslyšících dětí – si mohli dovolit najmout vzdělance, jež by jejich děti individuálně vzdělávali. Učitelé pocházeli z řad mnichů a klášterních před-

stavitelů, neboť kláštery byly tradičně považovány za centra vzdělanosti.

Prvním učitelem neslyšících, který svou metodu písemně zaznamenal, byl benediktinský kněz **Pedro Ponce de Leon** (1508–1584). Působil v klášteře San Salvador u Madridu, při němž také založil **první vzdělávací instituci** pro neslyšící. V roce 1578 Ponce de Leon napsal: „Mám ve svém domě hluchoněmé od narození, z nichž někteří jsou synové velkých a významných lidí. Tyto děti učím mluvit, čísti, psát a počítati, modliti a přísluhovati při mši, znáti pravdy křesťanské a jak se mají zpovídati. Někteří z nich se učí latinsky, řecky a jazyku italskému. Jeden byl vysvěcen na kněze a učil se křesťanskému náboženství.“ (Černý, 1934, s. 9)

Církevní zákony označovaly neslyšící za nezpůsobilé pro účast na mších, protože nemohli vyslovit slova, která byla nutná pro přijetí svátosti oltářní. Ponce de Leon seznával neslyšící s průběhem a obsahem náboženských obřadů – informace podával pomocí znaků. Neslyšící žáky neučil mluvit, za svůj úkol považoval kultivovat jejich mysl. Vyučoval mimo jiné neslyšící příslušníky španělské šlechtické rodiny Velasců, která se s dědičnou hluchotou potýkala nejméně tři generace, zřejmě kvůli příbuzenským sňatkům.

Výchovu neslyšících potomků rodu Velasců po Ponce de Leonovi převzal kněz **Manuel Ramírez de Carrión** (1579–1652). Zpočátku své žáky neučil mluvit, němí ale neměli ve Španělsku žádná zákonná práva. Pokud neslyšící ovládali mluvený jazyk byli pokládáni za svéprávné a před zákonem rovné s dalšími občany. Podle tradičních pravidel rodiny Velasců majetek a titul dědil prvorozený syn – pokud by byl němý, rodina by vše ztratila. Pravděpodobně z tohoto důvodu začal Ramírez de Carrión s výukou řeči.

V rodině Velasců působil také kněz **Juan Pablo Bonet** (1579–1633), který napsal první knihu pojednávající o výuce neslyšících *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*, která vyšla v Madridu roku 1620. Pablo Bonet se zřejmě naučil od neslyšících Velasců postupy, které v rodině uplatňovali Ponce de Leon a Ramírez de Carrión – při výuce používal znaky, jeho cílem však byla **mluvená orální řeč**. Na svých žácích důsledně požadoval, aby slovo dokázali nejen vyslovit, ale také chápali jeho význam, což si prověřoval v konverzaci s nimi.

V knize publikoval prstovou abecedu, kterou na konci 15. století zapsal do modlitební knihy františkánský mnich **Melchor de Yebra**. Prstová abeceda, jež původně sloužila k **náboženským účelům**, se stala součástí komunikačních systémů některých neslyšících. Za povšimnutí stojí, že **jednoruční prstová abeceda**, jež Melchor de Yebra zaznamenal je téměř identická s manuální abecedou, kterou v současné době užívají neslyšící Američané. Pravděpodobně je rovněž zdrojem některých znaků užívaných ve francouzském a americkém znakovém jazyce. (Van Cleve, Crouch, 1989, s. 12)

3.7 Znakový jazyk v zrcadle britského racionalismu

Zprávy o úspěchu španělských učitelů neslyšících se rychle šířily Evropou. Jedním z lidí, který fenomén vzdělaných a mluvících neslyšících popularizoval, byl sir **Kenelm Digby** (1603–1665). Angličan šlechtického původu se v souladu s duchem doby zabýval takřka vším – byl astrologem, chemikem, matematikem, autorem populární kuchařky (*The Closet of the Eminently Learned Sir Kenelme Digbie Knight Opened*, 1669) a s největší pravděpodobností také vynálezcem moderní vinné láhve.

V roce 1623 provázal Digby prince z Walesu na cestě po Španělsku. Při pobytu v Madridu se seznámil s Donem Luisem Velascem. Velascovy schopnosti Digbyho doslova uchvátily. Ačkoli byl Velasco hluchý od narození, nejen, že jej kněz (pravděpodobně Bonnet) naučil mluvit „tak zřetelně, jako mluví kdokoli jiný,“ ale rovněž vynikajícím způsobem odezíral; rozuměl „tak dokonale co ostatní říkají, že nepropásl jediné slovo v několika denní konverzaci.“ (ibid., s. 15)

V roce 1645 Digby v Londýně publikoval spis *Of Bodies and of Man's Soul*, který se do konce století dočkal mnoha opakovaných vydání. V rozpravě o povaze zvuku, která je součástí spisu, Digby vyslovil hypotézu, že zvuk by měl být považován za druh pohybu: „Nelze popřít, že slyšení není ničím jiným než vnímáním prostřednictvím pohybu: a že pohyb a zvuk jsou samy o sobě jednou a totožnou věcí, ač vyjádřeny různými jmény a zahrnuté v našem rozumu jako rozdílné pojmy.“ (Digby in Branson, Miller, 2002, s. 75) Zvuk a řeč byly zbaveny svého tajemství – skutečnost, že percepce zvuku sluchem nebyla nahlížena jako nezbytný předpoklad pro osvojení jazyka byla podstatná pro vzdělávání neslyšících.

cích. Z hlediska filosofie jazyka Digby odkryl lingvistický potenciál, který skýtají manuální gesta a prstové abecedy nezávislé na zvuku.

Filosofy sedmnáctého století zaměstnávala otázka po podstatě lidství, po zdroji a sféře lidské kreativity. Rozšiřování vědomostí a dominance rozumu ovšem kladly nároky na vernakulární jazyky samotné. Filosofové začali pokládat otázky o všem kolem sebe a začali uvažovat nad vším, co bylo do té doby přijímáno jako samozřejmost – objektem zájmu se stal také prostředek jejich myšlení, jazyk sám.

Jazyk již nebyl samozřejmým východiskem filosofických rozprav, stal se vodítkem pro vývoj lidskosti jako takové. Musel uspokojit nároky kladené filosofií a přírodními vědami, nejen nároky všední interakce. Otázka, která se týkala jakéhokoli jazyka a způsobu komunikace zněla: Je to efektivní prostředek pro tvořivou intelektuální činnost? Pro tuto změnu byl v mnoha zemích přízračný vznik akademií, jejichž úkolem bylo koordinovat užití a rozvoj vernakulárních jazyků, tak aby vyhovovaly filosofii a vědě, což obvykle zahrnovalo systematizaci gramatiky a pravopisu (Florence, 1582 – Accademia Della Crusca, Louvre, 1635 – Académie française, Madrid, 1713 – Real Academia Española).

Nové povědomí o jazyku se soustředilo na tři vzájemně propojené oblasti:

1. jazyková kompetence byla nahlížena jako základní hranice mezi lidmi a ostatními živočichy,
2. vodítka o původu a vývoji společnosti byly považovány za spojené se vznikem a vývojem jazyka,
3. pátrání o původu lidské řeči a rozmanitosti jazyků otevřeně napadaly autoritu slova Božího.

Jazyk a otázka po jeho dokonalosti se staly ústředními tématy doby – soudobí filosofové a učenci hledali **dokonalý jazyk**. Vedlejším efektem hledání dokonalého jazyka byly rozmanité jazykové teorie: „od taxonomie přírodních věd až po komparativní lingvistiku, od formálních jazyků po umělou inteligenci a kognitivní vědy“. (Eco, 1995, s. 19) Téma hledání dokonalého jazyka hrálo podstatnou roli v historii racionality a humanismu

a položilo základy konstrukce hluchoty jako **lidské kategorie**.

Hledání dokonalého jazyka dominovaly dvě hlavní otázky:

1. přesvědčení, že v univerzální jazyk existoval v minulosti (pravděpodobně před babylonským zmatením jazyků) a byl ztracen,
2. možnost konstrukce nového, ideálního a univerzálního jazyka pomocí lingvistických a matematických teorií.

Otázka po dokonalém filosofickém jazyku však nebyla žádnou novinkou – již ke konci 13. století předložil španělský básník a filosof Ramon Lull v monumentálním díle *Ars magna* svou představu dokonalého jazyka. Technika toho jazyka bývá označována jako „Lullyho kruh“ – za pomoci jednoduchého mechanického nástroje se otáčí dvěma či více disky, každý z nich nese devět písmen, které symbolizují pět různých atributů nebo idejí. Otáčením vznikají početné filosofické a teologické koncepty. Lull užíval svého matematicky dokonalého jazyka jako nástroje pro konverzi Muslimů a pohanů na křesťanskou víru.

Existuje dokonalý jazyk, který by člověku umožnil lepší a přesnější vyjádření než jaké dovoluují jazyky vernakulární? Takovou otázku si od počátku 17. století pokládala řada učenců a filosofů, mezi nimi i **John Wilkins** (1613–1672) – jeden ze zakladatelů britské Royal Society v roce 1663. Wilkins byl podobně jako jeho soudobí kolegové převážně zaměřen na problematiku podstaty jazyka. Jazyk byl bránou k vědění – čím lepší jazyk, tím více vědomosti a vědomosti byly klíčem k novému světu, světu ovládaného lidským rozumem a vědění. Ústředními otázkami filosofických spekulací tudíž byly základy lidského jazyka a vědění: „Má pravdu Aristoteles, když tvrdí, že základem produkce a porozumění jazyku je zvuk?“, „Je řeč přímým vyjádřením lidské mysli a zdrojem vědomostí?“, „Jaký je vztah mezi zvukem, myslí a duší – fenomény neviditelnými a nehmotnými?“, „Jak dokonalý může být jazyk jako prostředek komunikace a vyjádření lidské mysli a duše?“, „Jakého je jazyk původu a existuje, existoval nebo může existovat nějaký dokonalý univerzální jazyk?“ Tyto a podobné otázky podnítily britské filosofy ke **studiu hluchoty** a

vzdělávání neslyšících.

Wilkinsovou nejznámější prací je *Essay Towards a Real Character and Philosophical Language* (1668), ve které se detailně zabývá problematikou dokonalého umělého jazyka (a kde do jisté míry anticipoval systém budoucí přírodovědné taxinomie). Z našeho pohledu je ovšem mnohem významější jeho dřívější dílo *Mercury, or the Secret and Swift Messenger* vydané roku 1641. Práce se převážně zabývá kryptografií, ale Wilkins zde na několika místech zmiňuje „jazyk gest“, prostřednictvím je porozumění považováno za přístupné i pro neslyšící. Centrálním tématem není metodika výuky hlasité řeči, ale možnost porozumění beze zvuku, možnost, že jazyk je nezávislý na „výslovnosti“. Lidskost a rozum neslyšících se projevují **skrze znakování**.

Roku 1648 vydal anglický lékař a filosof **John Bulwer** (1606–1656) v Londýně publikaci *Philocophus: or, the deafe and dumbe mans friend*, jejíž součástí bylo mimo jiné Digbyho pojednání o španělských vzdělávacích metodách. Společně s Bulwerovou knihou *Chirologia: or the naturall language of the hand*, která vyšla o čtyři roky dříve, se jedná o první dva tisky v anglickém jazyce, které se zabývají didaktikou sluchově postižených. Ačkoli není pochyb o tom, že Bulwer byl seznámen s orální metodou Juana Pabla Boneta (v rukopisech se našly vystřižené ilustrace z Bonetova *Reducción de las letras*), ústředním tématem obou prací je **znakový jazyk**. Podobně jako mnoho badatelů před ním, Bulwer sdílel názor, že posunky nebo znaky neslyšících mají přirozený charakter a tudíž jsou univerzálně srozumitelné; považoval je za „jedinou řeč a obecný jazyk lidské přirozenosti.“ (Kyle, Wollová, 1985, s. 49)

Problém s „přirozeností“ znaků spočívá v tom, že mnoho znaků bylo popisováno např. jako „přirozené gesto pro jedení“ – ovšem jestli znak byl motivován žvýkáním jídla, podáváním jídla do úst, používáním příboru apod. je jen zřídka kdy vysvětleno. Pro zajímavost uvádíme některé ze stovek znaků, jejichž popis nám Bulwer zanechal v *Chirologii*. Mnohé z nich jsou po skoro čtyřech stovkách let stále obecně užívané a srozumitelné, jak ve znakových jazycích neslyšících, tak jako gesta doprovázející mluvenou řeč:

Znak	Význam
roztažení rukou	sdělit, žádat, domáhat se, prosit, žádonit
lomení rukama	plakající, lkající
pozvednutí rukou k nebesům	úžas
úder pravou pěstí do levé dlaně	přít se, urážet
sepnutí prstů	líný, zádumčivý
napřažení pravé ruky	poplatek, srdce, štědrost
ruka před obličejem	ostuda
natažení malíčku z pěsti	opovržení
vztyčení palce	souhlas

Tabulka 5: Vybrané znaky zaznamenané v *Chirologii* (*ibid.*, s. 49, zkráceno)

Bulwer mimojiné zmiňuje „arthrologii“ – abecedu ukazovanou na kloubech prstů. První detailní popis manuální abecedy podává o něco později skotský lingvista **George Dalgarno** (1626–1687). Dalgarnova práce se soustředila na problematiku **dokonalého jazyka** a sám se považoval především za gramatika. Tématu univerzálního jazyka věnoval knihu *Ars Signorum vulgo character universalis et lingua philosophica* vydanou roku 1661. Později Dalgarno obvinil Wilkinse z plagiátorství, neexistují však důkazy, které by svědčily v Dalgarnův prospěch.

Z hlediska přístupu k problematice neslyšících a jejich vzdělávání je mnohem významnější Dalgarnova publikace pozdějšího data *Didascalocophus or The Deaf and Dumb mans Tutor* (1680). Obzvláště zajímavé je stanovisko, které Dalgarno zaujímá k potenciálu vzdělávání neslyšících:

Předpokládajíc, že hluchí lidé jsou rovnocenní v rozumových a paměťových schopnostech nejen s lidmi slepými, ale dokonce s těmi, kteří mají všechny smysly a ukazáv, že jsou způsobilí snadno přijímat a uchovat obrazy věcí prostřednictvím oka, tak jako zvuky zprostředkuje ucho, pojednáme o tom, že hluchý člověk je schopen učit se písmenům tak jako člověk slepý, a to dokonce od stejného věku. A pokud je porovnáme, co se týče jejich vnitřních schopností, [hluchý člověk] je oproti druhému zvýhodněn díky přesnějším a dokonalejšímu vnímání vnějších objektů.

(Dalgarno, 1680 in Branson, Miller, 2002, s. 84–85)

Podobně jako další pedagogové v historii vzdělávání neslyšících, Dalgarno zakládal svou metodu na **prstové abecedě**, pomocí které dále rozvíjel jazykové a čtenářské schopnosti. Dalgarnova abeceda je založená na podobném principu jako Bulwerova „arthrologie“ – prsty pravé ruky ukazují na určitých místech levé ruky jednotlivá písmena abecedy (pravý ukazovák označuje samohlásky, pravý palec souhlásky). Jiné formy prstové abecedy – jako např. psaní písmen na dlaň nebo abecedu „ikonickou“, tj. kde tvary rukou připomínají tvary jednotlivých písmen – považoval Dalgarno za příliš pracné a nevhodné pro pohodlnou produkci.¹⁰

Ačkoli Dalgarno podcenil lingvistický potenciál znakového jazyka jako takového, jeho přínos spočívá ve zdůraznění **vzdělávacího potenciálu** neslyšících. Dalgarnovo dílo prostupuje veskrze optimistický přístup k problematice neslyšících, kde hluchota nebo němota nejsou nahlíženy jako překážky ve vzdělávání a úspěšném nabytí vědomostí.

3.8 Pophamova kauza: spor o pedagogické prvenství

Konec sedmdesátých let 17. století poznamenal na půdě Royal Society spor mezi dvěma vlivnými členy – Williamem Holderem a Johnem Wallisem. Ústředí postavou roztržky byl **Alexander Popham** – vnuk nechvalně proslulého soudce Pophama, jenž vynesl rozsudky nad Marií Stuartovnou, Guyem Fawkesem a Walterem Raleighem, v prvních dvou případech absolutní.

Alexander se narodil hluchý někdy kolem roku 1650 a jeho matka najala Holdera a později Wallise, aby jej naučili mluvit. Holder vyučoval Alexandra od roku 1659, na začátku šedesátých let (pravděpodobně 1662) převzal místo učitele Wallis. Oba si později nárokovali prvenství v jazykovém vzdělání neslyšícího chlapce – Wallis se ve svých dílech o Holderovi vůbec nezmiňoval, Holder jej pro změnu označil za plagiátora. Ať už byla pravda na číkoli straně, historické prameny dokládají, že výuka přinesla své ovoce a Alexandrovy jazykové schopnosti dosáhly přijatelné úrovně. V každém případě se jedná o první

¹⁰ Současná britská dvouruční prstová abeceda je nicméně založena přesně na oněch principech, které Dalgarno vyloučil. Její podoba vychází z anonymního spisu *Digiti lingua*, který se objevil v roce 1680. Z Dalgarnova abecedního systému si uchovala jen umístění samohlásek na špičkách prstů, zbytek písmen je motivován podobou latinských liter. (Kyle, Wollová, 1985)

případ vzdělání neslyšícího na **vědeckém základě**.

William Holder (1616–1698) proslul spíše jako hudební teoretik. Vzdělávací metody, které uplatnil při výuce Pophama, nastínil ve spise *Elements of Speech: an Essay of Enquiry into The Natural Production of Letters with an Appendix Concerning Persons Deaf and Dumb* (1669). Kladl důraz na vyvozování **artikulované řeči** a rozvíjení **odezírání**. Za nezbytný prvek jazykového vzdělávání považoval také **psanou formu jazyka**. Velkou pozornost věnoval fonetice a tzv. **přirozené abecedě** – efektivnímu abecednímu systému, který by byl východiskem rozvoje hlasité artikulace. Pro tyto účely zamýšlel upravit dobovou dvouruční prstovou abecedu a navrhoval připojit některé další znaky, jež by ulehčily odezírání a artikulaci.

Pedagogický příspěvek anglického teologa a matematika **Johna Wallise** (1616–1783) má mimořádný význam – uplatňované metody se staly základem vzdělávání neslyšících v Británii během 18. a 19. století. V roce 1653 Wallis publikoval práci *De Loquela sive Sonorum Formatione tractatus Grammatico-Physicus*. Ve spise podrobil zkoumání produkci mluvené řeči, zvláštní pozornost přitom věnoval jejím fyziologickým aspektům – řeč, soudí Wallis, je pouhý fyzický proces, kterým se jazyk realizuje.

Mimo Alexandera Pophama vyučoval Wallis i další žáky, ne všechny však učil mluvit: „Některé ostatní hluché osoby jsem se nepokoušel naučit mluvit, pouze jsem je učil (v rozumné míře) porozumět jazyku a (na přijatelné úrovni) vyjádřit jejich mysl v psaní.“ (Locke, 1706 in Branson, Miller, 2002, s. 81)

Podle Wallise je pro jazykový rozvoj neslyšících nejvhodnější **písemná forma jazyka**. Zdůrazňoval rovněž potřebu **vzdělání obecně** – zmiňuje se, že nemá smysl vyvozovat artikulaci aniž by žáka nejprve naučil číst a psát, aniž by jej naučil jazyk jako takový. Jako prostředek výuky používal Wallis rovněž vlastní formu **dvouruční prstové abecedy**. S pozoruhodným respektem se stavěl ke **znakovému jazyku** svých žáků:

Je vhodné mít vždy při ruce pero, inkoust a papír, aby bylo možno zapsat slovy, co mu znamenám ve znacích a způsobit, že bude psát (nebo mu ukázat, jak psát) to, co ukazuje ve znacích. V tomto směru (ve vyjadřování své mysli ve znacích) jsou hluší často velmi dobří. A

musíme usilovat o porozumění jejich jazyku (pokud jej tak mohu nazývat), abychom byli schopní je naučit ten náš: ukazující jim slovy odpovědi na jejich znaky.

...

Také je příhodné (jelikož pero a inkoust nejsou vždy při ruce) naučit jej, jak ukázat každé písmeno na určitém místě, poloze nebo pohybem prstu, ruky nebo jiné části těla (což může sloužit namísto psaní). Například pět samohlásek *a e i o u* ukázáním na špičku pěti prstů a další písmena *b c d* etc. na některém jiném místě nebo pozici prstu nebo jiným způsobem, dle domluvy.

(Locke, 1706 in Branson, Miller, 2002, s. 80–81)

Určit jak velkou stopu zanechal Holder ve vzdělávání neslyšící je obtížné. Naproti tomu Wallisovy metody a přístup k hluchotě prokazatelně dominovaly budoucím trendům, zejména pak užití prstové abecedy a přirozeného znakové jazyka, stejně tak jako oddělení výuky artikulované řeči od obecného vzdělání neslyšících.

Wallisovy zkušenosti s vyučováním neslyšících a znalosti jejich povahy zmiňuje jeho švagr, populární spisovatel, novinář, ale také politický a náboženský aktivista **Daniel Defoe** (1661?–1731), v knize *The History of the Life & Adventures of Mr. Duncan Campbell* (1720). Osoba Duncana Campbella byla autentická – byl neslyšícím věštcem, jehož služeb s oblibou využívala londýnská smetánka. Je pravděpodobně **prvním neslyšícím hlavním hrdinou** západní literatury. Kniha se dočkala mnoho opakovaných vydání a upozornila na vzdělávací potenciál neslyšících. Značnou pozornost přitáhla zejména možnost uplatnění prstové abecedy a znakování. Kniha byla rovněž inspirací mladému Henrymu Bakerovi (budoucímu zeti Daniela Defoa) v jeho rozhodnutí stát se učitelem neslyšících.

3.9 Formalizace vzdělávání neslyšících

Na britských ostrovech v průběhu 18. století opustilo vzdělávání neslyšících svůj filosofický rámec a stalo se předmětem výdělku – **soukromou živnostíí**. Důraz výuky spočíval na vyvozování **orální artikulace** a **rozvíjení čtení**, integrální součástí edukačního procesu byly **znakový jazyk** a **prstová abeceda**. Době anglického osvícenství vládlo okouzlení rozumem a vědou – mluvící neslyšící měli být jedním z důkazů neomezených možností

vědy, „záračným“ výsledkem vědeckého bádání. Uplatňované techniky byly pod rouškou vědeckého přístupu důsledně udržovány v tajnosti.

Henry Baker (1698–1774), básník, pedagog a autor mnoha přírodovědeckých prací, byl v očích těch, kteří vyhledávali jeho služby, především vědcem – byl váženým a uznávaným členem Královské vědecké společnosti v Londýně (The Royal Society of London for the Improvement of Natural Knowledge) a zakladatelem a tajemníkem Královské společnosti pro umění (Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures & Commerce). Ačkoli Baker o své vzdělávací metodě prohlašoval, že mu byla „dána zhůry“ a pedagogické postupy pečlivě zajišťoval právními smlouvami se svými klienty, z dochovaných svědectví a materiálů je zřejmé, že velmi dobře znal myšlenky a praktiky svého předchůdce Johna Wallise, dal jim pevnou formu a nadále je rozvíjel.

Přes důraz na vědecký přístup, byla jeho pedagogická praxe s neslyšícími pokládána spíše za obyčejnou živnost než za skutečnou součást Bakerova odborného díla. Takový přístup k neslyšícím byl poměrně radikální obratem od akademického ovzduší, které obklopovalo vědeckou práci Wallise a Holdera, jejichž poznatky a zkušenosti byly častým námětem diskuzí v Royal Society. Vzdělávání neslyšících přestalo být v době 18. století otázkou po podstatě lidství a lidského jazyka, stávalo se **užitou vědeckou technikou** – přirozenost znakového jazyka a fascinaci rozmanitostí lidských komunikačních forem nahradily „vady“ neslyšících, ke kterým bylo třeba se stavět vědecky. Tento vědecký přístup byl ovšem stále omezen jen na úzký okruh privilegovaných jedinců z vyšších vrstev společnosti. Společenská konstrukce hluchoty a neslyšících jako kulturní kategorie byla ještě vzdálená.

Zhruba ve věku 20 let přijal Baker pozvání do Enfieldu k rodině Johna Forstera, se kterým byl spřízněn. Návštěva plánovaná na jeden měsíc se protáhla na celých devět let:

Jelikož tento vznešený muž měl dceru ... , jež se narodila hluchá a následkem toho nemá, tehdy ve věku asi osmi let. Nebesa mi vnukla způsob, jak ji vyučovat čtení, psaní, rozumění a mluvě anglického jazyka, sděliv to otci byl jsem ujištěn o možnosti vyzkoušení metody a nerozešli jsme se dokud jsem ji nezdokonalil v jazyce a naučil ji nejen číst, psát a zřetelně

mluvit, ale také rozumět řeči ostatních pomocí zraku a konverzovat s nimi na jakékoli téma.

(Baker in Branson, Miller, 2002, s. 98)

Úspěch s Jane Forsterovou k Bakerovi přivedl mnoho dalších zámožných rodin s neslyšícími potomky. Ne všichni Bakerovi žáci však byli hluší. Velkou část peněz Baker vydělal nápravou řečových vad – jak jinak než pomocí utajovaných vědeckých technik. (ibid., s. 97)

Existují doklady o tom, že Bakerovi žáci rovněž intenzivně využívali **znakový jazyk**, jenž tvořil pevnou součást výuky a byl prostředkem dorozumívání se slyšícími příbuznými a přáteli. Ačkoli byl rovněž předmětem Bakerova „firemního tajemství“ a jeho zdroj a přesnou podobu neznáme, je velmi pravděpodobně, že měl blízko k Wallisově metodě a odpovídal dobovým zásadám znakování.

Pedagog a matematik **Thomas Braidwood** (1715–1786) nebyl na rozdíl od Bakera v přímém spojení s Královskou společností a jejím akademickým personálem. Po studiích na universitě v Edinburghu působil jako asistent ředitele základní školy, po čase založil vlastní **soukromou matematickou školu**. Výuce matematiky se věnoval až do svých pětácti let, kdy jej Alexander Sheriff, bohatý obchodník s vínem z města Leith poblíž Edinburghu, požádal o vzdělání svého neslyšícího syna Charlese. Stalo se tak roku 1760, ve stejném období, kdy Henry Baker učil své poslední žáky. Braidwood výzvu přijal a chlapce učil nejen matematice, ale také číst, psát a odezírat.

Osobně žádné doklady o způsobu výuky nezanechal – vlastní metody podobně jako Baker patrně pečlivě tajil, patrně ze strachu z konkurence. Ze záznamů jeho následovníků a návštěvníků školy vyplývá, že výuka probíhala **kombinovanou metodou**. Cílem výuky byla artikulovaná **orální řeč**, ve škole se prokazatelně užívalo i **manuálních metod** (znakového jazyka a prstové abecedy). Doklad o tom nacházíme v poznámkách Francise Greena, jehož syn Charles na Braidwoodově akademii studoval:

Pozorujíc, že [syn Charles] uchyluje se ve společnosti jednoho svého spolužáka ke konverzaci v bezhlasmém prstovém jazyce, otázal jsem se [Braidwooda], proč spolu nemluví pomocí úst? Jeho odpověď na to byla trefná a výstižná: „Je hluchý.“

(Green in Kyle, Wollová, 1985, s. 38)

Na naléhání dalších rodin se počet neslyšících žáků zvyšoval až byla matematická škola uzavřena a instituce přejmenována na Mr. Braidwood's Academy for the Deaf and Dumb. V inzerátu publikovaném ve *Scots Magazine* v srpnu roku 1767 se Braidwood „zavazuje naučit každého s přijatelnými vlohami v době okolo tří let zřetelně mluvit a číst.“ (ibid., s. 101)

Braidwoodova reputace se rychle šířila a zájem o studium byl obrovský. Existují doklady o tom, že Braidwood se snažil získat finanční podporu pro ty žáky, jejichž rodiny si nemohly poplatky dovolit. Nesetkal se však s úspěchem a akademie zůstala **soukromou institucí** pro neslyšící děti z bohatých rodin.

Rodina Braidwoodů během 18. století prakticky získala monopol na vzdělávání neslyšících v Anglii. Výuce neslyšících se věnovaly obě Thomasovy dcery Isabella a Margaret. Thomasův synovec **Joseph Watson** (1765–1829) se stal v roce 1792 prvním ředitelem dobročinného ústavu pro neslyšící v Londýně – London Asylum for the Deaf and Dumb in Bermondsey.

Také Braidwoodův pravnuček John vyučoval neslyšící děti. Od roku 1812 působil na farmě Cobbs v americké Virginii, kam přijel na pozvání **rodiny Bollingů**, jejíž první generace neslyšících dětí se vzdělávala na Braidwoodově akademii v Edinburghu. Pro jeho problematickou osobnost neměla škola dlouhého trvání a nikdy nebyla formálně institucionalizována. Na vině však nebyl jen John Braidwood. Škola se mohla stát první vzdělávací institucí pro neslyšící ve Spojených státech a získat pevnější postavení, kdyby měl Thomas Jefferson, třetí prezident Spojených států, větší pochopení pro problematiku vzdělávání neslyšících.

V lednu roku 1816 s k Jeffersonovi (jehož sestra Martha byla spřízněná s Bollingovými) dostala žádost o přesunutí školy z Cobbsu do Charlottesville a přidružení k univerzitě ve Virginii. Jefferson – muž, jenž proslul výrokem, že „všichni lidé jsou stvořeni sobě rovni“ – reagoval odmítavě:

Představa, že by se [Braidwoodova škola] stala součástí naší university, mi nepřijde šťastnou. Záměry obou institucí jsou v jádru zcela odlišné. Předmětem první je věda; předmětem druhé pouhá dobročinnost. Bylo by to jako bezdůvodné vlečení lodi, která může překážet, ale na pohybu hlavní instituci nikdy nepřidá.

(Jefferson in Van Cleve, Crouch, s. 27)

3.10 Abbé de l'Epeé: první veřejný ústav

V evropských zemích – Francii, Holandsku a Německu – byla situace v průběhu 18. století podobná jako na britských ostrovech. Vzdělávání neslyšících mělo **individuální charakter** a učební metody byly svými autory vydávány za **vědecké tajemství**. Důraz byl kladen především na rozvoj **artikulované řeči** a **odezírání**, prostředkem výuky byly **prstová abeceda, znakový jazyk** a **psaní**. Vzdělání a mluvící neslyšící byli nezdědkou předmětem **veřejných vystoupení**, jejichž cílem bylo demonstrovat kvalitu uplatňovaných vědeckých technik – jinak tomu nebylo ani u neslyšícího studenta jménem Saboreux de Fontenay, který vystoupil v roce 1749 před francouzskou Akademií věd a jehož úspěchy ve vzdělání a osvojení mluveného jazyka dominovaly akademickým debatám na půdě Akademie v polovině 18. století. Učitelem de Fontenaye byl naturalizovaný Francouz narozený v Portugalsku **Jacob Rodrigues Pereira** (1715–1780).

Pereirovou první žačkou byla pravděpodobně jeho neslyšící sestra. Při svém pobytu ve Španělsku Pereira také vyučoval neslyšící v rodině Velasců. Východiska a inspiraci svoji učební metody Pereira neuvedl, úspěchy ve výuce neslyšících prezentoval jako výsledek originální metody, kterou vytvořil na základě svých poznatků a zkušeností. Ačkoli Pereira svoji vyučovací metodu pečlivě tajil, později ji teoretikové zrekonstruovali z dopisů Pereirových neslyšících žáků – používal písmo a přizpůsobený druh prstové abecedy, kterou pojmenoval „daktylogie“. Pereirův přítel a soused Jean Jacques Rousseau byl nadšen především Pereirovými experimenty s hmatem – Pereira učil neslyšící rozlišovat hlásky dotykem rtů při artikulaci. Pedagogické úspěchy povýšili Pereiru mezi privilegované, získal přístup ke králi a doživotní rentu.

Pereira se v Paříži v druhé polovině 18. století setkal s neslyšícím samoukem **Pierrem**

Deslogesem (1747–1799?), který zřejmě byl **prvním neslyšícím spisovatelem** v Evropě. Desloges popsal svůj osud ve své autobiografické práci: „Nikdy nebyl spisovatel v situaci srovnatelné s tou mojí: hluchoněmý od sedmi let, opuštěný a dosud bez vzdělání, umějící pouze trochu číst a psát, přišel jsem do Paříže ve věku jedenadvaceti let, vstoupil do učení oproti přáním a radám rodičů, kteří mě pokládali za neschopného se čemukoliv naučit, nucený najít práci pro svou obživu, bez pomoci, bez ochrany, bez zdrojů, přinucený dvakrát pobývat v chudobinci pro nedostatek zaměstnání, přinucený nepřetržitě čelit bídě, předsudkům, zavedeným názorům, urážkám a posměchu mých rodičů, přátel, sousedů a spolupracovníků, kteří mě nazývali zvířetem, imbecilem, bláznem předstírajícím více ducha a rozumu než mají oni, směřující k tomu, že jednoho dne skončím ve vězení.“ (Lane, 1984, s. 94–95) Po osobním setkání s Deslogesem uznal Pereira, že neslyšící mohou získat vzdělání pomocí znakového jazyka a čtení, aniž by ovládali mluvenou řeč.

Barvitý popis pařížské společnosti neslyšících a jejího jazyka v průběhu 18. století zanechal Desloges ve stati *Observations d'un sourd et muet* vydané v Paříži v roce 1779. Článek je patrně nejstarší známým dokladem existence **komunity neslyšících**. (Van Cleve, Crouch, 1989) Paříž druhé poloviny 18. století byla kosmopolitním městem, centrem tradiční křesťanské vzdělanosti, ale i místem emancipujícího středního stavu. Pracovní příležitosti a vyhlídky lepšího života nutily vesnické obyvatelstvo opouštět své domovy a stěhovat se do měst, která nezadržitelně rostla. Obdobný proces můžeme sledovat ve všech evropských metropolích, Paříž se však zdá v jednom ohledu výjimečná – během poměrně krátké doby se v ulicích chudých pařížských čtvrtí zformovala pozoruhodná společnost. Komunita lidí, kteří ač nemluvili, navzájem živě komunikovali a sdíleli vědomosti. Jejich společným rysem byla hluchota, jejich hlavním jazykem byl znakový jazyk.

Na znakovém jazyce jako **přirozeném komunikačním prostředku** neslyšících založil svoji vyučovací metodu abbé **Charles de l'Epeé** (1712–1789). Při pochůzkách mezi pařížskou chudinou se Epeé seznámil s vdovou, která měla neslyšící dvojčata. Otce pohoršovala představa, že neslyšící museli žít a umřít, aniž by poznali křesťanské učení. Neslyšící sestry se staly prvními žačkami Epeého. V roce 1760 Epeé ve svém pařížském domě otevřel

první školu s internátem pro neslyšící – Institut Royal des Sourds-Muets.

Ve společnosti té doby stoupaly nároky na vzdělávání obyvatel, obvykle minimálně na úrovni základní profesní přípravy. Abbé vytvořil vlastní vyučovací metodu, jejímž cílem bylo vedle katechismu připravit neslyšící zejména profesně. Východiskem jeho vyučovacího systému bylo, že neslyšící nemluví proto, že neslyší a vzdělávat se proto mohou pomocí písma a znakového jazyka, jež je jejich **mateřským jazykem**.

Epeé učil žáky nejdříve prstovou abecedou, když uměli slova hláskovat na prstech, naučili se je zapisovat nejprve v základní formě, později i v dalších gramatických tvarech. Slova se učili také vyslovovat. Epeé používal **manuálních znaků** k vysvětlení učiva ve všech předmětech: počtech, zeměpisu, historii, řečtině, latině a náboženství. Vycházel přitom z přirozených znaků, které ovšem pro potřeby vyučování zdaleka nestačily. Vytvořil proto **umělý systém znaků**, didakticky dokonalejší, který měl vyhovovat potřebám morfologie i syntaxe francouzského jazyka.

Systém umělých znaků nazval **metodickými znaky** (les signes méthodiques). Metodu podrobně popsal v knize *Instruciton des Sourds et Muets par la Voie des Signes Méthodiques* (1776) a v její rozšířené verzi *La Véritable Manière d'Instruire les Sourds et Muets, Confirmé par une Longue Experience* (1784). Jádrem Epeého vyučovací metody byl **znakový jazyk**, který převzal od svých žáků. Co Epeé neodhalil (a co nebylo chápáno správně po další dvě století!) byla skutečnost, že znakový jazyk, se kterým se seznámil na pařížských ulicích byl už v té době robustní a funkční lingvistický systém. V očích Epeého však postrádal gramatiku:

Věty ve francouzském znakovém jazyce užívají mnohem méně slov než jejich francouzský překlad; obejdou se bez členů, mnoha předložek a dalších slov, které francouzština vyžaduje, neboť tyto vztahy nemůže vyjádřit v prostoru tak, jak to umožňují gesta. Také slovosled se od francouzského jazyka liší. Všechny tyto rozdíly mohly jen utvrdit Epeého předsudek, že znakování nebylo opravdovým jazykem vhodným k výuce svých žáků.

(Lane, 1984, s. 61)

Metodické znaky nahrazovaly „chybějící“ gramatické útvary (předpony, přípony,

koncovky, členy atp.), které jsou ve francouzštině určující pro vyjádření času, způsobu, čísla a rodu.¹¹ Epeé rovněž přestavěl slovosled jazyka tak, aby odpovídal francouzské syntaxi. Výsledkem byl jazyk, jenž bychom dnes označili jako manuálně kódovaný **francouzský jazyk** nebo **znakovanou francouštinu**. Nejednalo se o jazyk přirozený (mimo učebny žáci nadále používali vlastní léty prověřený znakový jazyk), ale zdálo se, že pro účely výuky psané formy francouzského jazyka se jednalo o nezbytný krok vpřed. Tím způsobem dosáhl umělý znakový jazyk určitého stupně přesnosti, ale současně se znakování stávalo příliš složitým, nepřehledným a zdlouhavým:

I ta nejjednodušší věta se stávala nesmírně komplexní. Například: jediná řádka z Racina „Dává drobky nejmenšímu z ptáků“ vyžadovala na Epeého žácích čtyřicet osm znaků. Samotné slovo „dává“ vyžadovalo pět znaků: pro označení slovesa, přítomného času, třetí osoby, jednotného čísla a znak DÁT. Pro neslyšícího žáka, který byl zvyklý vyjádřit obdobou myšlenku v pěti nebo šesti znacích a v rozdílném pořadí, věta v metodických znacích postrádala jednotu, byla plná zmatku a příliš dlouhá na jeden významový celek a ve výsledku nesrozumitelná. To nebylo překážkou pro Epeého žáky pokud měli znakovat francouzské věty podle psaného textu a naopak pokud měli dokonale zapsat větu, která byla podána v manuální francouzštině; pouze jim to bránilo v porozumění těmto větám – jejich význam musel být vysvětlen ve francouzském znakovém jazyce.

(ibid., s. 82)

Po smrti Epeého v roce 1789 vedení ústavu převzal kněz **Roch-Ambroise Cucurron Sicard** (1742–1822). Pokračoval a rozvíjel Epeého vyučovací metodu a v roce 1791 získal pro ústav budovu bývalého kláštera celestýnů. Roku 1791 byl soukromý ústav pro neslyšící změněn ve **veřejnou instituci** a udržován z obecních fondů.

Zprávy o úspěšném pařížském ústavu pro neslyšící se rychle rozšířily do celé Evropy. Evropští panovníci vysílali do ústavu učitele, aby se zde seznámili s vyučováním neslyšících a učitelé pařížské instituce hospitovali ve školách pro neslyšící v zahraničí. Ústav byl poctěn návštěvou mnoha významných osobností – exkurzi neopomněli ruská carevna **Ka-**

11 Například minulý čas Epeé vyjadřoval pohozením ruky za rameno, feminimum naznačoval dotykem ušního lalůčku (místa pro náušnici), maskulinum pohybem ruky k čelu (naznačení okraje klobouku). Stejným způsobem se minulost, ženský a mužský rod vyjadřují i v současném českém znakovém jazyce.

teřina Veliká (1729–1796) ani rakouský císař **Josef II.** (1741–1790), jenž na základě své návštěvy inicioval založení ústavů pro neslyšící ve Vídni (1779) a v Praze (1786). Mnohé ústavy, jenž vyrostly v Evropě na sklonku 18. a začátkem 19. století, fungovaly podle pařížského vzoru.

V pařížské škole vyučovali také neslyšící. Patrně nejznámější z nich byl Laurent Clerc, který je spolu s Thomasem Hopkinsem Gallaudetem právem považován za klíčovou osobnost historie amerických neslyšících a amerického znakového jazyka.

3.11 Hluchota jako kategorie lidskosti: americká kulturní emancipace

V kampusu Gallaudetovy university stojí sousoší v životní velikosti od Daniela Chestera Frenche, autora monumentální plastiky Abrahama Lincolna v budově Lincolnova památníku ve Washingtonu. Skulptura zobrazuje dvě postavy – sedícího muže v dlouhém plášti s vizáží váženého a vzdělaného gentlemana 19. století a asi desetiletou dívku, kterou muž něžně objímá kolem ramen. Muž hledí na dívku, prsty pravé ruky má zaťaté v pěst s palcem po straně: ukazuje písmeno „A“ americké jednoruční prstové abecedy. Dívka se k němu sklání, natahuje svou pravou ruku a gesto napodobuje. Přitom na prsou pevně tiskne otevřenou knihu. Její tvář doslova září – onen muž jí totiž daroval jazyk.

Ztvárněnou dívkou je Alice Cogswellová a sedícím mužem její hartfordský soused a učitel **Thomas Hopkins Gallaudet** (1787–1851). Gallaudet se narodil roku 1787 ve Philadelphii, ale ještě za jeho mládí se rodina přestěhovala do Hartfordu ve státě Connecticut. Byl to mimořádně nadaný student – ve čtrnácti letech nastoupil na Yale a promoval jako jeden z nejlepších ve svých sedmnácti letech. Od roku 1812 navštěvoval církevní seminář a připravoval se na profesi duchovního. Během teologických studií mu však osud přivedl do cesty Alici – jejich náhodné setkání radikálně změnilo Gallaudetovy životní plány.

Alice byla něco kolem osmi let, když se s ní Gallaudet seznámil. Byla kamarádkou jednoho z Gallaudetových mladších sourozenců. Její otec, Mason Cogswell, byl váženým hartfordským lékařem a vlivnou osobou ve městě. Alice se narodila slyšící, ale ve dvou le-

tech – v době kdy začínala mluvit – prodělala zánět mozkových blan. Z nemoci se vyléčila, ale přestala slyšet. Mluvená řeč Alice se postupně zhoršovala až ve věku čtyřech let úplně vymizela. Mason Cogswell byl zoufalý – jako lékař pomohl mnoha dětem, ale pro svou dceru nemohl udělat zhola nic. Neexistovaly žádné školy pro neslyšící a hluché děti žily izolovaně na okraji svých rodin – pobývaly doma závislé na rodičích, pro něž byly mnohdy zdrojem studu a hanby, jejich vzdělání bylo mizivé a téměř vždy neuměly číst ani psát.

Cogswellova dcera vzbudila Gallaudetův zájem – motivován křesťanským soucitem ji začal vyučovat čtení. Gallaudet Alici brzy naučil několik slov, ale dobře si uvědomoval, že není po pedagogické stránce nijak fundován a byl ke svým metodám poněkud skeptický. Naproti tomu Cogswell byl nadšen a začal se vážně zabývat myšlenkou na otevření školy pro neslyšící děti. Díky svému vlivu a politické obratnosti se Cogswellovi se podařilo přesvědčit bohaté hartfordské občany a sestavit sponzorský výbor pro přípravu školy. V roce 1815 měl Cogswell na svém kontě dostatek finančních prostředků, aby mohl vyslat do Evropy někoho, kdo se v zámoří naučil technikám vzdělávání neslyšících. Cogswell naléhal na Gallaudeta, aby se role cestovatele ujal. Gallaudet výzvu přijal a přes své chatrné zdraví a pochybnosti vyplul na jaře roku 1815 směrem k britským ostrovům.

Gallaudetův původní plán se zaměřil na Velkou Británii – doufal, že zde bude moci chvíli studovat ve škole pro neslyšící a poté se s nově nabytými vědomostmi vrátit zpět do Connecticutu. Namísto toho Gallaudet v Británii narazil na rigidní systém ovládaný Braidwoodovými a založený na přesvědčení, že vzdělávání neslyšících by měla být výdělečná a soukromá činnost. I když Braidwoodovi souhlasili s přijetím Gallaudeta jako učně, požadovali aby ve škole zůstal několik let a udržoval jejich techniky v naprosté tajnosti a dále je nešířil. Takové podmínky Gallaudet nemohl akceptovat – jako hluboce nábožensky založenému člověku se mu takový přístup k neslyšícím příčil. Navíc neměl v plánu v Británii zůstat několik let.

Vzdělávací metody uplatňované v rodině Braidwoodů se rovněž Gallaudetovi nezdály tak úspěšné, jak bylo proklamováno – soudil, že pro děti, které se hluché narodily nebo ohluchly v brzkém mládí (jako Alice) by mnoho užitku nepřinesly. Gallaudeta v jeho

stanovisku upevnil skotský filosof **Dugald Stewart** (1753–1828), s nímž se Gallaudet seznámil na cestě po Británii. Stewart byl velkým znalcem díla George Dalgarna a domníval se, že Dalgarnova práce byla nejenom podceňována, ale zcela záměrně přehlížena. Stewart vyčítal soudobým učitelům, že zaměňují „dar rozumu“ za „dar řeči“ a domníval se, že bylo potřeba „neuvádět prostý lid v úžas náhlou přeměnou němého dítěte v mluvící *automat*; ale ... proměnit žáka v rozumnou a morální bytost.“ (Stewart in Leporová, 2002, s. 99; kurzíva Stewart)

Prozřetelnost tomu chtěla, že ve stejné době navštívil Londýn abbé Roch-Ambroise Sicard, nástupce Epeého ve funkci ředitele pařížského ústavu pro neslyšící. Doprovodem mu byli dva neslyšící absolventi školy – Jean Massieu a Laurent Clerc. Ve městě proběhlo veřejné vystoupení, na kterém skrze Sicarda (který tlumočil do znakového jazyka) mohlo obecnstvo pokládat neslyšícím mladíkům otázky: „Co je to věčnost?“ „Myslí Bůh?“ a v poněkud světšější rovině, „Jaký rozdíl vnímáte mezi anglickými a francouzskými ženami?“ Massieu a Clerc, představitelé první generace neslyšících intelektuálů, své odpovědi podávali ve znakovém jazyce nebo je psali francouzsky křídou na tabuli. Věčnost, odpověděl Massieu, je „den bez včerejška a zítřka, přímka, která nemá konce.“ Bůh, pokračoval, „je vševědoucí; Nikdy nepochybuje; Tudíž nikdy nemyslí.“ Clerc reagoval: „Anglické ženy jsou obyčejně vysoké, pohledné, mají ladné křivky. Obzvlášť nápadná je krása jejich pleti. Ale prominou mi, když prohlásím, že jim obecně poněkud schází vybrané způsoby a elegance.“ (Lane, 1984, s. 59)

Obecnstvo bylo okouzleno. V davu se mezi velvyslanci, šlechtici a členy parlamentu nacházel rovněž Thomas Gallaudet. Ačkoli zprvu považoval znakový jazyk za primitivní (přes jeho odpor k metodám rodiny Braidwoodů zůstalo jeho cílem naučit neslyšící mluvit), na mysli mu přišla myšlenka formálně vyřčená lingvisty až o celých 150 let později: neslyšící jsou po fyziologické stránce lépe vybaveni pro jazyk znakový než mluvený. Znakování, uvažoval Gallaudet, nedělá z neslyšících „mluvící automaty,“ díky znakovému jazyku mají přístup ke světu jazyka, idejí, společnosti a především k náboženskému rozjímání. Gallaudet našel, co hledal – důkaz, že neslyšící mohou být prakticky vzděláni. Se

svými plány seznámil Sicarda, který jej srdečně pozval do pařížského institutu. Gallaudet odcestoval studovat francouzské metody výuky neslyšících do Paříže v zimě roku 1816.

V Paříži se však nezdržel dlouho, už na jaře 1816 se rozhodl odcestovat zpět do Nové Anglie. Příčinou rozhodnutí bylo především katolické ovzduší „města světla“, které se přičilo Gallaudetovu protestanství. Na vině byly rovněž docházející finanční prostředky. Gallaudet čelil krizi – trvale pochyboval o své kvalifikaci pro místo učitele neslyšících, ale vrátit se nemohl, aniž by splnil povinnost k lidem, kteří jeho cestu financovali. Řešení nabídl tehdy třicetiletý **Laurent Clerc** (1785–1869), který se dobrovolně rozhodl vydat s Gallaudetem na cestu do zámoří. Svým rozhodnutím Clerc navždy ovlivnil historii amerických neslyšících a jejich jazyka.

Clerc během plavby nadále vyučoval Gallaudeta znakované francouzštině, ten jej pro změnu učil psané angličtině. O deset měsíců později, 15. dubna 1817, v Hartfordu otevřela sedmi studentům dveře první formální škola pro neslyšící na americké půdě – Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons. První zapsanou studentkou nebyl nikdo jiný než Alice Cogswellová.

Nad školou, později přejmenovanou na **American School for Deaf**, převzal ještě před jejím otevřením záštitu stát Connecticut a zajistil **dotaci z veřejných zdrojů**. Roku 1819 schválil americký kongres **trvalé financování** z federálního rozpočtu. Vzdělávání neslyšících bylo díky Americké škole v Hartfordu formalizováno a stalo se **součástí školského systému** na státní a federální úrovni.

Vyučovacím jazykem byla varianta znakované francouzštiny přejatá Gallaudetem od Clerca, která byla upravena tak, aby co nejpřesněji odrážela anglickou mluvnici, a doplněna o metodické znaky pro anglické koncovky jako *-es*, *-ed*, *-ing*. Byl to jazyk umělý, rigidní a těžkopádný podobně jako jeho francouzský předchůdce. Ve své původní formě proto nevydržel příliš dlouho.

Ke konci prvního školního roku se původní skupina sedmi místních žáků rozrostla na třicet jedna neslyšících z deseti různých států. Během druhého roku bylo na škole zapsáno

více než sto studentů. Žáci si s sebou přinášely vlastní znaky – většina (podobně jako Alice) ovládala pár základních znaků sloužících ke komunikaci s rodinou, tzv. **subjektivní znaky**. Mezi studenty bylo i několik dětí z izolované komunity na ostrově **Martha's Vineyard**, kde se v důsledku vysokého výskytu dědičné hluchoty vyvinul původní znakový jazyk, kterým vzájemně komunikovali slyšící a neslyšící obyvatelé ostrova.¹²

Z těchto různých zdrojů si první generace neslyšících žáků mimo školní učebny utvořila **kontaktní jazyk** – pidgin. Stejná situace nastává u mluvených jazyků – pokud se setkají dva vzájemně nesrozumitelné jazyky např. důsledkem kolonizace, otrokářství nebo obchodu. Stejně tak jako mluvený pidgin i tento **znakový pidgin** byl s největší pravděpodobností velmi triviálním komunikačním systémem tvořeným několika málo základními podstatnými jmény a slovesy a obecně chudým na gramatiku – nebyl to mateřský jazyk nikoho. Další generace studentů vystavené tomuto jednoduchému zárodku jazyka, učinily to, co dělají druhé generace mluvčích kontaktních jazyků od úsvitu kulturního kontaktu – spontánně povýšily pidgin na kreolštinu, plnohodnotný jazyk, schopný přenášet komplexní myšlenky. Zrodil se **americký znakový jazyk**, potomek znakované francouzštiny, rané formy znakované angličtiny, znakového jazyka ostrova Martha's Vineyard, rozmanité palety domácích znaků a vrozené schopnosti dětí vytvářet gramatická pravidla tam, kde předtím žádná nebyla.

Po smrti Sicarda v roce 1822, jeho nástupce ve funkci ředitele pařížského ústavu pro neslyšící uznal obtížnost metodických znaků a během třicátých let 19. století byl tento těžkopádný systém opuštěn jak ve Francii, tak v Americe. Přirozený jazyk znaků, který neslyšící užívali doma, při rozhovoru na hřišti nebo na ulici se stal **jazykem školním** – polovina 19. století byla v Americe jeho zlatým věkem. Už v roce 1843 hartfordský vzor následovalo šest států, které založily státem podporované nebo řízené **internátní školy** pro neslyšící: New York v roce 1818, Pennsylvanie 1820, Kentucky 1823, Ohio 1827, Virgi-

12 Autochtonní znakový jazyk ostrova vzkvétal od počátku 17. století do poloviny 19. století. Jeho výskyt byl lokalizován ve městech West Tisbury a Chilmark. Na těchto místech se díky sídelní struktuře a vzájemným sňatkům po desítky let přenášela dědičná forma hluchoty až dosáhla neobvyklé úrovně. Znakovým jazykem, který se následně objevil, mluvila téměř celá populace zmíněných měst a přetrval nejméně po dvanáct generací, tj. přinejmenším 250 let. Rekonstrukci historie a jazyka neslyšící komunity na ostrově podala v roce 1985 antropoložka Nora Groce v knize *Everybody Here Spoke Sign Language*.

nie 1838 a Indiana 1843. Na sklonku šedesátých let 19. století se počet internátních ústavů pro neslyšící již blížil dvaceti. (Van Cleve, Crouch, 1989)

První absolventi hartfordského ústavu zásadním způsobem přispěli k úspěchu nově vznikajících institucí. Podobně jako škola v Hartfordu i další ústavy byly svou metodu výuky **čistě manuální**. Internátní školy se staly kolébkou americké komunity neslyšících, v jejímž jádru stáli vzdělaní dospělí neslyšící, kteří sdíleli **společný jazyk a podobnou zkušenost**. Mnoho absolventů internátních škol se posléze samo stalo učiteli – utvořili důležitou skupinu neslyšících, která zůstala v kontaktu s neslyšící mládeží a zprostředkovala předání **kulturní hodnot a vzorců chování** dalším generacím.

S nástupem formalizovaného vzdělávání pro neslyšící v průběhu 19. století se vytvořilo **kulturní jádro** americké komunity neslyšících, jehož ohniskem byla školní instituce – internátní ústav. Koncentrace neslyšících ve školách a rozvoj přirozeného (znakového) jazyka neslyšících položily základy americké **kultury neslyšících**.

Neslyšící si brzy začali uvědomovat, že se cítí nejlépe a jsou nejúspěšnější ve společnosti lidí s podobnou životní zkušeností – ve společnosti, jejíž hodnoty a jazyk dobře znali. Mnoho z nich proto inklinovalo k práci ve školách, kde mohli komunikovat a sdílet informace a vědomosti s neslyšícími vrstevníky a dětmi. V rámci školy byli relativně osvobozeni od tlaku na přizpůsobení se lingvistickým požadavkům většinové společnosti a mohli se velmi dobře pracovním uplatnit. Učitelské posty ovšem nebyly přístupné všem. Mnoho absolventů nadále žilo osamocené, izolované životy poznamenané každodenní frustrací z jejich situace.

Společenské minority mnohdy věří, že dosáhnou svých cílů tím, že se politicky a geograficky izolují. Neslyšící mají s kulturními a etnickými menšinami v mnoha směrech shodné rysy. Tím nejnápadnějším je touha po osvobození se od omezení kladených většinovou společností. Podobně jako Afroameričané, puritáni nebo mormoni i někteří neslyšící přišli během 19. století s myšlenkou na ustavení svrchovaného politického území, pod nezávislou vládou a prostého jakéhokoli vlivu slyšících. Novela *Islay* (1986) neslyšícího spisovatele **Douglaše Bullarda** (1941–2005) pojednává o této tématice s nadsázkou a humo-

rem. V polovině 19. století byla ovšem situace jiná a otázka územní autonomie neslyšících se na čas stala vážným předmětem společenských debat.

V historii amerických neslyšících nenajdeme výstřednější postavu než je **John Jacobus Flourney** (1800?–1879). Flourney, syn bohatého otrokáře ze státu Georgia, krátce studoval na Americké škole v Hartfordu a na univerzitě v Georgii. Údajně si jen zřídka stříhal vlasy a vousy, za každého počasí nosil gumovou pláštěnku a jezdil na malém oslíku. Byl plodným spisovatelem, ovšem jeho próza je natolik spleťitá a rozvláčná až ji to činí téměř nesrozumitelnou. Flourney ale nebyl pouze podivín – mimo jiné podnítil vznik školy pro neslyšící v Georgii a navrhoval mnohá opatření, jež neslyšícím ulehčila život. Co je však nejdůležitější – veřejně prezentoval pocity alespoň některých neslyšících Američanů poloviny 19. století.

Roku 1855 Flourney zaslal neslyšícím v Americe a v Evropě oběžník, ve kterém demonstroval, že neslyšící byli předmětem opovržení a druhořadosti ze strany slyšící společnosti. Psal ze své vlastní zkušenosti – opakovaně usiloval o práci ve státní správě, ale vždy byl odmítnut. Oběžník ukazoval, že slyšící majorita znemožňovala neslyšícím prokázat své pracovní schopnosti na výše postavených místech, zejména ve státní správě. Řešení viděl Flourney ve vzniku „neslyšícího státu“ – vyzval příslušníky neslyšící komunity, aby zvolili vhodné místo na americkém západě, které by osídlili a nezávisle spravovali.

Flourneyův plán byl od začátku odsouzen ke zkáze. Požadoval po neslyšících, aby opustili zavedené komunity – místa, ke kterým je poutala rodina, přátelé a pracovní příležitosti. Zejména však přehlížel skutečnost, kterou jsme zmínili v první kapitole a která byla zřejmá už během 19. století – neslyšícím rodičům se z 90 % rodí slyšící potomci. Ačkoli byla myšlenka samostatného státu odmítnuta napříč slyšící i neslyšící komunitou a nikdy nebyla realizována, Flourney svým postojem reprezentoval **emancipující se společenskou minoritu** neslyšících a upozornil na otázku po její **identitě** a vztahu ke slyšící společnosti.

Američané nebyli jediní, kteří přišli s myšlenkou odlehle utopie pro neslyšící. **Jane**

Elizabeth Groomová (1839– 1908), absolventka školy pro neslyšící v Manchesteru, iniciovala v osmdesátých letech 19. století v Anglii petici, jejímž cílem bylo umožnit několika londýnským neslyšícím usadit se v západní části Kanady. Jejím východiskem byla vysoká míra chudoby mezi londýnskými neslyšícími způsobená neschopností konkurovat v domácích podmínkách na trhu práce.

Kanada vyhověla její žádosti a v roce 1884 Groomová odcestovala s deseti muži a dvěma chlapci – všemi neslyšícími – do provincie Manitoba. Přes kritiku v místních novinách, Groomová odcestovala zpět do Anglie, aby se v následujícím roce vrátila s další skupinou dvaceti čtyřech neslyšících osadníků. Všichni neslyšící rychle získali práci. Uplatnili se především na farmách a v zemědělských komunitách západní Kanady.

Jane Groomová byla první neslyšící ženou, která uspěla s peticí na vládní úrovni. To, co však jejímu podniku dává historický význam je kontrast mezi chudou a závislou menšinou neslyšících v Anglii na jedné straně a průbojnou, sebejistou a argumentující americkou komunitou neslyšících na straně druhé.

Flournoy zakládal své argumenty na potřebě **seberealizace neslyšících**, na potřebě neslyšících být pány svého osudu. Groomová vycházela z rozšířeného názoru, že lidé by se měli být schopni uživit, což v případě londýnských neslyšících znamenalo žít se na takovém místě, kde téměř neexistovala konkurence ze strany slyšících, jako například ve vzdálených končinách severozápadní Kanady. Petice Groomové je výrazem **sociální péče** a pomoci znevýhodněné společenské skupině. Flournoyův plán je požadavkem na **kulturní sebeurčení** komunity cílevědomých a vzdělaných neslyšících. V době, kdy Groomová formulovala svůj dobročinný podnik, měli neslyšící Američané vlastní národní organizaci¹³ a první neslyšící studenti promovali z vysoké školy pro neslyšící – dnešní Gallaudetovy univerzity.

Úroveň vzdělání neslyšících ve Spojených státech se v době před občanskou válkou příliš nelišila od vzdělání slyšících dětí z dělnických a zemědělských rodin. O to více je

13 Ustavující zasedání budoucí National Association of the Deaf (NAD) proběhlo v srpnu roku 1880 v Cincinnati ve státě Ohio.

překvapující, že už během padesátých let 19. století se objevila myšlenka **vysoké školy pro neslyšící**, která se v následující dekádě stala realitou.

V naprosté většině případů byly školní osnovy internátních škol omezeny na okruh **třech základních předmětů**: čtení, psaní a matematiky. V několika větších institucích, jako v New Yorku, Connecticutu a Pennsylvánii, byl nejnadanějším studentům k dispozici i letmý úvod do předmětů jako jsou dějepis, filosofie a literatura. Těžiště ústavů však spočívalo na **odborném pracovním vzdělávání**: tiskařině, obuvnictví a truhlářině pro chlapce a šití pro dívky. Sociální mobilita neslyšících byla na nízké úrovni, v nejlepším případě mohli doufat v to, že se vyučí zručnými řemeslníky. Pokud neslyšící nepocházel ze zámožné rodiny nebo neměl štěstí a talent na získání místa učitele, jeho životní úroveň jen zřídka dosahovala úrovně střední třídy.

Založením instituce vyššího vzdělání pro neslyšící – roku 1864 otevřela univerzitní oddělení Columbia Institution for the Deaf and Dumb – se američtí neslyšící dostali daleko před své protějšky z ostatních zemí. Neslyšící, kteří prokázali akademické nadání a schopnosti, měli možnost navštěvovat vysokou školu v době, kdy většina slyšících neměla ani střední vzdělání. Škola, později přejmenovaná na počest Thomase Hopkinse Gallaudeta, se stala a zůstala po více než sto let jediným institutem svého druhu na světě.

Gallaudetova univerzita¹⁴ je almou mater nejen bezpočtu neslyšících, kteří utvářeli podobu americké komunity neslyšících v druhé polovině 19. století a během 20. století, ale také americké **kultury neslyšících** a jejího meritů, **znakového jazyka**, na němž od svého vzniku důsledně zakládala veškerou výuku. **Edward Miner Gallaudet** (1837–1917), který byl jejím ředitelem po více než 50 let, se naučil znakovému jazyku od svého slavného otce a své neslyšící matky a vždy jej choval v úctě. Kladný postoj univerzitního prostředí ke znakovému jazyku významně posiloval i neslyšící akademický sbor. Na přelomu 19. a 20. století, kdy se nad znakovým jazykem zatahovala mračna v podobě jednostranného uplatnění oralismu ve vzdělávání neslyšících, se univerzita stala baštou svého nejcennější-

¹⁴ Gallaudetovo jméno neslo univerzitní oddělení školy od roku 1894. Roku 1954 Kongres Spojených států pozměnil zakládající listinu školy a přejmenoval instituci na Gallaudet College. Od roku 1986 je škola (opět na základě usnesení Kongresu) nazývána Gallaudet University.

ho dědictví – znakového jazyka.

3.12 Milánský kongres: tažení proti znakovému jazyku

Zatímco v zámoří díky téměř výhradnímu uplatnění **manuálního přístupu** – tj. znakového jazyka a prstové abecedy – vznikalo jádro uvědomělé kultury neslyšících založené na vlastním **přirozeném jazyce**, situace na evropském kontinentě byla poněkud komplikovanější. Evropští učitelé neslyšících během 18. a 19. století **neužívali jednotnou metodu** výuky, v různé míře uplatňovali při vyučování prstovou abecedu, znakový jazyk i mluvenou řeč. Během 19. století vykrytalizovaly dva hlavní metodické proudy:

1. francouzská metoda (manuální, znaková),
2. německá metoda (orální).

Metody se odlišovaly především v přístupu k užívání gest a znakového jazyka ve výuce neslyšících. V tomto období také vznikly kořeny sporů mezi učiteli neslyšících o přednostech a záporech metod didaktické i obecné komunikace – v Evropě vznikaly ústavy pro neslyšící v nichž se formovalo **odlišné pojetí** komunikačních systémů.

Charakteristikou **francouzské metody** je vzdělávání neslyšících pomocí prstové abecedy, písma a (uměle vytvořeného) znakového jazyka. Za jejího otce bývá považován učitel a zakladatel prvního ústavu pro neslyšící abbé de l'Epeé. Z historického hlediska lze konstatovat, že francouzská škola položila základy lingvistického rozvoje znakových jazyků neslyšících, třebaže, jak jsme si ukázaly v předchozí kapitole, znakové jazyky tvořily robustní a systematické přirozené jazykové systémy dávno před uplatněním Epeého metody metodických znaků. Francouzskou metodou byli neslyšící vzděláváni ve většině evropských ústavů založených v 2. polovině 18. století.

Za autora **německé metody** bývá označován Samuel Henicke, ale Francouzi ji správněji označují jako metodu Ammanovu podle švýcarského lékaře žijícího v Holandsku, **Johana Konráda Ammana** (1669–1724). Amman považoval neslyšící za primitivní tvory, jež zůstali na primitivním stupni vyjadřování. Amman (podobně jako mnoho věřících před ním i po něm) zastával myšlenku, že řeč je božského původu – neslyšící chtěl na-

učit mluvit, aby mohli pozvednou svůj hlas k Bohu. Při výuce neslyšících kladl Amman hlavní důraz na nácvik a vyvozování artikulace. Je považován za průkopníka **orální metody**, která nepřipouští používání znaků ve vyučování neslyšících – veškeré instrukce a informace by učitel měl neslyšícím podávat hlasitou řečí, ti by měli učiteli nahlas odpovídat.

Německý učitel **Samuel Heinicke** (1727–1790) metodologicky navázal na Ammanovu práci. Užití znaků připouštěl jen jako pomůcku (přirozené ukazování připouštěl jen během první třídy), odmítal l'Epeéovu metodu a vedl s ním o tom dlouhou polemiku. Vyučování neslyšících se věnoval od roku 1754. Na základě svých úspěchů byl pozván do Lipska, kde v roce 1778 založil školu pro neslyšící. Metodiku nacvičování artikulace, při které se užívalo hmatu a zraku, rozšířil také o poněkud kuriózní vyvozování hlásek za pomoci dalšího smyslu: chuti. (Poul, 1996)

Přestože několik učitelů neslyšících v Německu nadále propagovalo znakovou metodu, v druhé polovině 19. století se na kontinentě začal čím dál více prosazovat **orální přístup**, který reformoval **Moritz Hill** (1805–1874). S vyučováním neslyšících se seznámil na berlínském ústavu pro neslyšící, byl prvním učitelem ve Weissenfelsu. Hill učinil z hlasité řeči **hlavní předmět výuky** a definitivně vyřadil znaky z vyučování. Na prvním stupni vyučoval pouze artikulaci, v průběhu dalších tří let si neslyšící měli osvojit mluvu na elementární úrovni a na nejvyšším stupni žáky seznamoval s gramatikou mluveného jazyka. Teprve v poslední třídě se studenti učili ostatní předměty (náboženství, zeměpis, dějepis apod.), vyučovacím jazykem ve všech předmětech byla mluvená němčina. Extrémním představitelem **čisté orální metody** byl frankfurtský učitel **Johannes Vatter** (1842–1916). Při vyučování vyloučil jakékoli gesto, každý pohyb ruky, přičemž zapomněl, že každý člověk, i slyšící, doprovází svůj mluvný projev gestikulací. (Mázerová, 1999; Krahulcová, 2002)

Tendence k preferenci orální metody se brzy počaly objevovat i ve Spojených státech. Oralisté zde našli silného spojence v osobě proslulého vynálezce **Alexandera Grahama Bella** (1847–1922). Bell emigroval z Velké Británie do Kanady v roce 1870. Mezi slyšícími je

znám především díky prvním úspěšnému vynálezu telefonu, nicméně do historie neslyšících se zapsal jako jeden z nejzatvrzelejších odpůrců znakového jazyka. George Veditz, vůdčí osobnost neslyšících ve Spojených státech na přelomu 19. a 20. století, neváhal Bella nazvat „nejjobávanějším nepřítelem amerických neslyšících.“ (Van Cleve, Crouch, 1989, s. 114) Je historickou ironií, že Bell se v mládí dorozumíval se svou nedoslýchavou matkou pomocí anglické dvouruční prstové abecedy a jeho žačka a budoucí manželka Mabel Hubbardová byla hluchá absolutně.

Bell podporoval **asimilaci neslyšících** do většinové slyšící společnosti pomocí intenzivního tréninku v mluvené řeči a odezírání. Není třeba dodávat, že východiskem metody bylo úplné odstranění znakového jazyka. Jako zanícený přívrženec **eugeniky** šel však ve svých teoriích ještě dále. V roce 1883 Bell publikoval monografii *Memoir Upon the Formation of Deaf Variety of the Human Race*, která měla prokazovat, že pokud neslyšící zůstanou pohromadě jako skupina, sjednocená společným jazykem, jejich vzájemné sňatky povedou k dalšímu **nežádoucímu šíření hluchoty**. Bell tvrdil, že tendence k vzájemným sňatkům se během 19. století ještě zesílila, zejména díky rozvoji internátních škol pro neslyšící. Nežádoucím následkem koncentrace neslyšících ve školách, argumentoval Bell, bylo užívání znakového jazyka. „Propagace“ hluchoty neslyšícími byla zcela nepřijatelná, řečeno Bellovými slovy byla „pohromou pro svět“. Opatření, která Bell navrhoval byla následující: zrušit internátních škol pro neslyšící, zakázat používání znakování mezi neslyšícími dětmi a zabránit neslyšícím učitelům vyučovat neslyšící děti. (Paddenová, Humphries, 2006)

Přístup Alexandra Bella bývá označován jako **pozitivní eugenika** – namísto výslovného zákazu sňatků mezi neslyšícími, Bell mínil podporovat taková společenská opatření (integrované vyučování se slyšícími, sociální difuzi neslyšících), v jejichž důsledku by se snížila pravděpodobnost, že se neslyšící budou navzájem vyhledávat jako komunikační nebo životní partneři. Bellův „měkčí“ přístup ke genetické hluchotě kontrastoval s krutými návrhy, které se ozývaly ze strany **negativních eugeniků** – např. přední americký biolog konce 19. století **Charles Davenport** (1866–1944) vytrvale usiloval o přijetí legislativy,

jež by zavedla povinnou sterilizaci „prostoduchých“ jedinců. (ibid., s. 175) Eugenika jako sociálně-filosofický směr zaměřený na studium metod, které povedou k dosažení co nejlepšího genetického fondu člověka, je dnes bohudík věcí minulosti, ale otázka po přirozenosti hluchoty je ve světle moderních technik genetického inženýrství a řízených zásahů do lidského genomu stále aktuálním a citlivým tématem.

Učitelé neslyšících se od roku 1878 pravidelně scházeli na kongresech. První takové shromáždění se konalo v Paříži, neslo název **Les congrès internationaux pour l'amélioration du sort des sourds-muets** a bylo poctou učiteli neslyšících Jacobu Pereirovi. Ačkoli se kongresu účastnilo pouhých dvacet sedm učitelů, setkání upoutalo pozornost veřejnosti silící polemikou mezi zastánci manuálních a orálních metod. Aby se spor mezi učiteli vyřešil, pařížský kongres vyzval k uspořádání větší konference, která by se konala o dva roky později. **Joseph Marius Magnat** (1833–1897), švýcarský učitel neslyšících a stoupenec orálního přístupu, získal od zámožných potomků Jacoba Pereiry, na jejichž pařížském institutu po čas působil jako ředitel, podporu pro uspořádání dalšího shromáždění. Oralisté ve Francii a Itálii začali pro nadcházející kongres okamžitě připravovat půdu.

Francouzským přívržencům orální metody se podařilo přesvědčit vládu, aby vydala zprávu, v níž se uvádělo, že znakový jazyk postrádá gramatiku a jeho používání brání neslyšícím Francouzům v porozumění francouzskému jazyku. Francouzský ministr vnitra uložil na základě zprávy všem školám, jejichž činnost byla hrazena z veřejného rozpočtu, aby přešly na orální výuku francouzštiny. Ředitel pařížského ústavu, tradičního centra znakové metody, byl nahrazen ušním lékařem – foniatrem, jenž znakování odmítal. (Van Cleve, Crouch, 1989)

V Itálii bylo veškeré vzdělávání neslyšících v rukou katolických duchovních. Otec **Serafino Balestra** (1856– 1886), ředitel školy pro neslyšící ve městě Como, a otec **Tommaso Pendola** (1800–1883), zakladatel ústavu pro neslyšící v Sienně, začali během sedmdesátých let 19. století zavádět orální metodu na ostatních italských školách pro neslyšící. Pendola, v minulosti zastánce znakového jazyka, se stal horlivým stoupenecem **mluvené řeči a odezírání** při výuce neslyšících.

Plánovaná mezinárodní konference se uskutečnila na popud francouzských a italských učitelů roku 1880 v Miláně. **Milánského kongresu** se účastnilo 164 evropských a amerických učitelů neslyšících, drtivou většinu (143 účastníků) však tvořili Francouzi a Italové. Jediným **neslyšícím delegátem** byl **James Denison** (1837–1910), ředitel Kendallovvy přípravné školy¹⁵ ve Washingtonu. Dvanáct mluvčích ve svých projevech diskutovalo spornou otázku vyučovací metody: devět z nich ostře napadlo používání znakového jazyka, tři (Edward Gallaudet, jeho bratr Thomas a angličan Richard Elliot) manuální přístup obhajovali. Otec Guilio Tarra, prezident konference, shrnul postoje účastníků kongresu ve vyčerpávající dvoudenním projevu hájícím výhody mluveného jazyka a shromáždění předložil návrh následujícího usnesení:

Kongres uvážil, že má-li být hluchoněmý vrácen společnosti, musí se nesporně uznati artiklace jako důležitější činitel než posunek. Proto je zapotřebí, aby při vzdělávání hluchoněmých byla dávana přednost metodě orální.

(Černý, 1934, s. 73; srov. Van Cleve, Crouch, 1989, s. 110)

Usnesení bylo schváleno prakticky jednohlasně, pouze šest delegátů se vyslovilo proti – pět účastníků americké delegace a Richard Elliot.

Vlivný londýnský list *The Times* uvedl, že Milánský kongres prokázal, že mezi učiteli neslyšících vládla „jednotná shoda ve věci výhod orální výuky.“ (Van Cleve, Crouch, 1989, s. 110) Součástí konference byly názorné ukázky úspěchu orální metody: italští neslyšící žáci byli hlasitě dotazováni a na všechny otázky odpovídali v mluvené italštině. Noviny nešetřily chválou – „Hluchota,“ psal anglický dopisovatel, „... je prakticky eliminována.“ (Kyle, Wollová, 1985, s. 42)

Optimistická reportáž *The Times* o Milánské konferenci byla typickou ukázkou dobového nadšení pro oralismus. Metoda umožňující „hluchoněmým“ mluvit působila jako zázrak moderní pedagogiky. Křiklavé titulky dobových periodik čtenáře ujišťovaly o vědeckém pokroku, o tom, že společnost brzy přemůže problémy a slabosti některých jedinců. Novináři a jejich důvěřiví čtenáři ovšem jen zřídka znali neslyšící nebo měli zku-

¹⁵ Kendallová přípravná škola byla součástí Columbia Institution for the Deaf and Dumb – stejné instituce, kde se zrodila Gallaudetova univerzita.

šenost s hluchotou, aby mohli střízlivě posoudit „zázraky“ neslyšících žáků. Postačí uvedeme-li, že Edward Miner Gallaudet, Richard Elliot a James Denison shodně uváděli, že italští studenti, jenž měli demonstrovat přednosti odezírání, začínali na otázky odpovídat dříve, než je učitel dokončil. (Van Cleve, Crouch, 1989)

Usnesení Milánského kongresu nebyla v evropských a amerických školách pro neslyšící uplatňována stejně důsledně. Orientaci ústavu určovaly v mnoha případech jednotlivé pedagogické osobnosti a záleželo především na nich jakou metodu v praxi prosadí. Obecně však můžeme konstatovat, že orální metoda, počínaje Milánským kongresem, ovládla na dalších sto let prakticky celý systém vzdělávání neslyšících v Evropě i v zámoří. Rok 1880 se stal **černým datem historie** neslyšících.

Orální přístup rychle získával na převaze: Paddenová a Humphries uvádějí, že zatímco na sklonku 19. století bylo přibližně 40 % amerických neslyšících vzděláno orální metodou, v roce 1920 už jejich počet dosahoval 80 %; Kyle a Wollová zmiňují, že v roce 1904 na Britských ostrovech navštěvovalo internátní školy 2 200 neslyšících dětí a 1 100 školy integrované, z toho 2 600 neslyšících dětí bylo vzděláváno orální metodou. (Paddenová, Humphries, 2006, s. 48; Kyle, Wollová, 1985, s. 45)

Znakový jazyk byl z vyučovacích hodin **postupně vytlačen**. Později (přibližně od poloviny 40. let 20. století) neslyšící ukazovat ani o přestávkách a v internátech, za znakování následovaly tresty. Někteří američtí neslyšící vzdělávání na orálních školách během padesátých a šedesátých let 20. století označují americký znakový jazyk jako „záchodové znaky“ (bathroom signs). Nejedná se o hanlivé pojmenování, ale o důsledek striktně orálního prostředí ústavu – toalety byly jediným místem na škole, kde mohli neslyšící otevřeně komunikovat ve svém vlastním jazyce. (Foxová, 2007)

Slyšící učitelé přistupovali ke svým neslyšícím žákům z pozice příslušníků většiny, které se museli všichni, jenž se odlišovali, přizpůsobit. Nerespektovali právo neslyšících na vlastní jazyk a naprostá většina učitelů jej ostatně ani neovládala. Hlavním mottem výuky neslyšících se stalo: **být stejný jako slyšící** – mluvit. Schopnost komunikovat mluvenou řečí se slyšícími byla označena za nejdůležitější předpoklad úspěšného zařazení

neslyšících do života většinové společnosti. Neschopnost nebo pomalý rozvoj mluvené řeči byl **považován za selhání** a žákům, jenž v mluveném jazyce neprospívali, byla připisována **duševní zaostalost**. Znakový jazyk se stal symbolem nedostatečnosti a předmětem studu.

3.13 Šedesátá léta 20. století: obrození neslyšících

Začátkem 20. století akademické debaty o významu znakového jazyka utichly a zůstalo tomu tak víceméně až do šedesátých let – komunita neslyšících si z oralistického tažení odnesla mnohé šrámy, ale poražena nebyla. Malá skupina neslyšících učitelů nadále setrvala na státních ústavech, vyučovala řemeslné práce a znakovala se studenty, jenž byli považováni za neúspěšné v orálním vzdělávání. Gallaudetova univerzita zůstala školou pro americkou neslyšící elitu, která znakový jazyk nadále kultivovala a rozvíjela. Neutěšená situace a osobní vztah ke znakovému jazyku stmelily **spolky a sdružení neslyšících** víc, než kdykoli předtím.

Britská asociace hluchoněmých (The British Deaf and Dumb Association), založená roku 1890, na svém prvním zasedání rozhodla, „že toto shromáždění Britské asociace hluchoněmých ... s rozhořčením protestuje proti obvinění ..., že prstový a znakový jazyk je barbarský. Tento způsob vyjádření považujeme pro nás za nejpřirozenější a nepostradatelný a kombinovaný systém výuky pokládáme za mnohem vhodnější než tak zvaně čistě orální.“ (Kyle, Wollová, 1985, s. 44) Podobná prohlášení byla pravidelně schvalována organizacemi neslyšících na obou stranách Atlantiku, ale bez vážnější odezvy u slyšících autorit. Poslední nadějí pro zoufalé neslyšící, jenž toužili uchovat svůj jazyk pro budoucí generace, se stala technika – úsvit století přinesl překotný vývoj v oblasti **vizuálních médií**: fotografie a filmu.

Obavy o další osud amerického znakového jazyka byly motivací pro lingvistickou práci **Josepha Schuylera Longa** (1869–1933). Long, absolvent školy pro neslyšící ve státě Iowa a Gallaudetovy univerzity, byl jedním z hrstky neslyšících, kterým se začátkem 20. století podařilo udržet si administrativní pozice ve školství – roku 1902 přijal místo zástupce ředitele na své almě mater, od roku 1908 ústav ve státě Iowa vedl. Mimo svou aka-

demickou činnost publikoval poezii a také působil jako redaktor v několika listech pro neslyšící.

V roce 1909 Long publikoval lingvistickou příručku *The Sign Language: A Manual of Signs, Being a Descriptive Vocabulary of Signs Used by the Deaf of the United States and Canada*. V předmluvě druhého vydání knihy z roku 1918 se konstatuje, že znakový jazyk není předmětem výuky na žádné škole a „není vyvíjeno žádné úsilí ve věci jeho správné výuky a použití.“ (Van Cleve, Crouch, 1989, s. 139) Cílem Longovy práce bylo „napomoci zachování toho působivého jazyka, jemuž neslyšící tolik vděčí, ve své původní čistotě a kráse a posloužit jako standard pro komparaci v různých částech země a tím zabezpečit jeho větší jednotnost.“ (ibid.)

„Manuál znaků“ měl charakter rejstříku – spíše než moderní lingvistický text připomínal cizojazyčný slovník. Tvaru a pozice rukou, postavení a pohyby těla byly popsány v angličtině, pro dokumentaci některých znaků však Long využil **fotografie**. Kniha byla uspořádána tak, jako kdyby anglická slova měla přesné protějšky ve znacích, Long ale nepomenul v textu zmínit, že znakový jazyk má spíše „ideografický“ charakter. (ibid., s. 140) Výrazu tváře, sledu znaků a využití prostoru nevěnoval Long příliš pozornosti – dnes víme, že tyto faktory tvoří významnou součást gramatické struktury všech známých znakových jazyků. Ačkoli Longova práce o americkém znakovém jazyce je v mnoha ohledech nepřesná a nedostačující, jedná se **první akademický popis** znakového jazyka motivovaný snahou o **sjednocení jazyka** neslyšící komunity na národní úrovni. V době prvního vydání knihy se američtí neslyšící obrátili k mnohem slibnějšimu komunikačnímu prostředku – filmu.

Na vůbec prvních filmech, které kdy byly natočeny ve Spojených státech, je zachycen slon, muži jedící koláče a makaróny a neslyšící dívka recitující *Star Spangled Banner*¹⁶ v americkém znakovém jazyce. Znakovaný film je součástí kolekce krátkých snímků, které natočil **Thomas Alva Edison** (1847–1931) v roce 1902, aby demonstroval potenciál „pohyb-

16 Báseň *Star Spangled Banner* (Hvězdnatý praporek) napsal právník a amatérský básník Francis Scott Key (1779–1843), poté, co byl za britsko-americké války v noci z 13. na 14. září 1814 svědkem, jak posádka americké pevnosti Fort McHenry v Baltimoru úspěšně vzdoruje těžkému ostřelování z moře. Oficiální národní hymnou se báseň stala nařízením prezidenta Woodrowa Wilsona z roku 1916, jež později stvrdil americký Kongres zákonem z roku 1931.

livých obrazů.“ Není složité představit si proč Edison do jednoho z nejstarších filmů historie vybral právě neslyšící dívku – nejen, že snímek zachycuje její tělo a ruce v pohybu, ale skrze znakový jazyk jakoby Edison naznačoval **komunikační sílu** nového média. (Paddenová, Humphries, 2006)

Ani ne deset let od vynálezu biografu se v americké Národní asociaci neslyšících (NAD) zrodil projekt, jehož cílem bylo natočit filmové snímky, jež by organizaci podpořily v propagaci znakového jazyka. Autorem originální myšlenky byl **George Veditz** (1861–1937), dvojnásobný prezident NAD, nekompromisní odpůrce oralismu a zapálený obhájce znakového jazyka. Veditz neváhal oralismus označit za „špatnost“ a „zlo“ – věřil, že znakový jazyk je ten „nejvznešenější dar, jaký kdy Bůh neslyšícím dal.“ (Van Cleve, Crouch, 1989, s. 140) V letech 1907–1910, kdy předsedal asociaci, věnoval Veditz značné úsilí shromáždění finančních prostředků potřebných k využití nové technologie, jež umožňovala zachytit ukázky jazyka nejvýznamnějších amerických znakujičích – slyšících i neslyšících. Tímto způsobem, věřil Veditz, by se americký znakový jazyk vyhnul osudu evropských znakových jazyků, které se nacházely v úpadku poté, co je oralisté vytlačili ze škol.

Filmový projekt NAD byl realizován během první druhé dekády 20. století. Do roku 1913 vzniklo celkem osmnáct snímků zachycujících americký znakový jazyk v mnoha podobách – předmětem filmů byla poezie, přednášky i obyčejné historky. Ne všechny filmy se dochovaly, přinejmenším dva snímky byly ztraceny nebo zničeny, bezpochyby díky početným projekcím. Snímky jsou pozoruhodné nejen tím, že zachycují historickou podobu amerického znakového jazyka – podávají přesvědčivý obraz potřeb a cílů americké komunity neslyšících na začátku 20. století. S rostoucí tendencí škol přiklonit se k orálnímu přístupu a odmítat znakový jazyk zápasili neslyšící o možnost „být slyšet“ prostřednictvím jejich vlastního – „tichého“ – jazyka.

Jedním z nejproslulejších a nejdojemnějších snímků NAD je filmový příspěvek George Veditze nazvaný *The Preservation of the Sign Language*. Veditzův původní proslov pro svou prudkou vášnivost v mnohém evokuje „snícího“ afro-amerického kazatele Martina Luthera Kinga, jenž svůj projev přednese o padesát let později. Veditzova filmová rétorika

dosáhla téměř mystické úrovně – při nezapomenutelném biblickém varování před „novou rasou faraonů, kteří neznají Josefa přebírají zemi a mnoho našich amerických škol“ doslova mrazí v zádech. (Padenová, Humphries, 2006, s. 68) Veditzův přednes, zachycený na čtrnácti minutách celuloidu, z něj ve své době učinil bezkonkurenčně nejznámějšího představitele neslyšící komunity ve Spojených státech.

Filmové snímky sice nezvrátily oralistický směr ve vzdělávání neslyšících, ale představily neslyšícím možnost vyjádření skrze vizuální média – staly se „sdělením samy o sobě.“ (McLuhan, 1964) Znakované filmy potvrdily neslyšícím mocnou komunikační kapacitu znakového jazyka a upevnily je v hrdosti na svůj mateřský jazyk – přesto bude trvat dalších bezmála padesát let, než se o významu znakového jazyka podaří přesvědčit i ostatní.

V době po první světové válce byl oralismus na svém vrcholu, znakové jazyky však díky přirozené lidské komunikační tendenci nadále přežívaly mimo školní budovy – srdcem komunitního života se staly zejména **kluby neslyšících**. Nabízely vzdělávací přednášky, sportovní aktivity i nevázanou zábavu a především – **společenskou interakci** ve znakovém jazyce. Nedílnou součástí kulturního života mnoha klubů pro neslyšící byla **divadelní vystoupení**. Ochetnická představení zahrnovala komediální scénky, poezii, tanec, ale také „zpěv“ ve formě rytmického tleskání. (Padenová, Humphries, 2006)

Divadelní spolky měly svou tradici i na mnoha školách pro neslyšící a často vznikaly jako vedlejší produkt aktivit školních literárních kroužků. Výjimkou nebyla ani Gallaudetova univerzita, na jejímž kampusu se v meziválečných letech vytvořilo mimořádně plodné divadelní prostředí. V létě roku 1941 se mladý univerzitní student **Eric Malzkuhn** (1922–2008) rozhlížel po nové produkci pro dramatický klub na Gallaudetově univerzitě, když narazil na scénář hry *Arsenic and Old Lace* amerického dramatika Josepha Kesselringa.

Hra, jejímž ústředním motivem byla záhadná vražda, měla premiéru v lednu 1941 a brzy si získala sympatie publika. Pro uvedení hry potřeboval Malzkuhn získat autorská práva a proto oslovil producenty hry s prosbou o udělení výjimky. Poté, co Malzkuhn vy-

světlu, že se jedná o představení ve znakovém jazyce a že ochotníci z Gallaudetova dramatického klubu jsou „nejlepšími znakuujícími herci na světě,“ producenti překvapivě souhlasili a kroužku nabídli možnost jednoho představení – přímo na Broadwayi. V květnu 1942 se Malzkuhn a ochotníci Gallaudetova dramatického kroužku ocitli před **slyšícím publikem** na autentických prknech broadwayského divadla. Herci nebyli na pódiu sami – za oponou představení „ve prospěch slyšící veřejnosti v publiku“ tlumočili dva univerzitní učitelé, jenž znakuujícími hercům propůjčili své hlasy. (Padenová, Huphries, 2006, s. 105) Na jeden večer se znakový jazyk stal předmětem pozornosti a zájmu téměř výhradně slyšícího publika. Přes kladné ohlasy, které představení vzbudilo, byly podobné divadelní produkce ve znakovém jazyce pro slyšící publikum spíše ojedinělou událostí. Situace se ovšem radikálně změnila v šedesátých letech 20. století s rozvojem **alternativních divadelních forem**.

Začátkem šedesátých let se začali někteří učitelé na Gallaudetově univerzitě vážně zabývat myšlenkou na založení **divadla s širším repertoárem**. Jejich žádosti o vládní granty se ale neseťkaly s úspěchem – učitelům, divadlu a jeho hercům chyběla profesionalita a zkušenost. **Edna Levinová** (1917–1992), psychologka a matka dvou neslyšících dětí, jenž zasvětila svou kariéru problematice hluchoty a neslyšících, využila svých známostí a přivedla na kampus univerzity divadelního architekta **Davida Hayse** (nar. 1930), jenž se podílel na mnoha úspěšných broadwayských inscenacích. Aniž by Hays ovládal znakový jazyk, představení, které na kampusu shlédl, na něj učinilo dojem:

Zejména herci mi velmi učarovali. Na znakovém jazyce něco bylo. Ona tichá komunikace.

Znakování a hlas dohromady. Mluvení beze slov ... bylo velmi působivé.

(Baldwin, 1994, s. 15)

Hays, nadšený myšlenkou znakového divadla, společně s Levinovou a několika dalšími učiteli z Gallaudetovy univerzity začal připravovat půdu pro **Národní divadlo neslyšících** – National Theatre of the Deaf (NTD). V roce 1966 se Haysovi a jeho společníkům podařilo pro svůj projekt získat státní dotaci, divadlo se po letech úsilí mělo stát realitou.

První rok činnosti divadla byl plný experimentů. Haysovým cílem byla **profesionální divadelní společnost**, jež by zahrnovala slyšící a neslyšící herce a kombinovala **znakový a mluvený jazyk**. Jak se ukázalo, Haysova originální myšlenka přinesla nemálo komplikací. Znakování neslyšících herců a jejich výraz musely být přizpůsobeny estetice slyšícího divadla a herectví. Přítomnost slyšících a mluvících herců na pódiu nutně změnila dosavadní praktiky – znakování bylo upraveno tak, aby vyhovovalo anglickému slovosledu a choreografii představení, expresivita neslyšících herců byla omezena na pohyby jejich rukou. Skutečnost, že Hayes požadoval znakování i po slyšících hercích, bezesporu přispěla k vzájemné rivalitě mezi herci v souboru.

Na podzim roku 1967 divadlo vyrazilo na první turné po Spojených státech. Hrál se převážně pro slyšící publikum, na repertoáru byly dvě hry (*The Man with His Heart in the Highlands* Williama Saroyana a původní adaptace opery *Gianni Schicchi* v činoherní úpravě) a kolekce několika básní. (Baldwin, 1994) Neslyšící diváci byli zdrceni – divadlo mělo ve sboru nejlepší herce z jejich řad, ale jejich znakování působilo nesrozumitelně a bylo upraveno tak, aby vyhovovalo očekáváním a představám slyšících. Slyšící v publiku podle hlasu snadno rozeznali, který herec právě mluví, ale neslyšící neměli ponětí, kam s pohledem – neslyšící herci se pohybovali, ale neznakovali, slyšící herci znakovali a zůstávali přitom na místě.

Haysovým záměrem ovšem nebylo divadlo *pro* neslyšící, ale divadlo *s* neslyšícími – přes protesty neslyšících diváků i herců se divadlo setkalo s **nebývalým úspěchem**. Haysovo zaujetí pro znakový jazyk se ukázalo jako prozíravé, neboť dokonale vyhovovalo dobové zálibě v experimentu a avantgardě. Znakový jazyk se stal součástí **vysokého umění**.

Vystoupení NTD na podzim 1967 způsobilo, že znakový jazyk a způsob života neslyšících se náhle staly věcí **viditelnou a veřejnou**. Divadelní kritici byli nadšeni Haysovým podnikem a slyšící diváci aplaudovali znakovým představením. Tichá komunikace neslyšících – umocněná tlumočením do mluveného jazyka – se stala objektem veřejného zájmu a zvědavosti. Znakování nebylo jen *způsobem* hereckého vyjádření, ale *uměleckým*

výkonem samo o sobě.

V době, kdy herci NTD experimentovali s tím, co a jakým způsobem sdělit slyšícímu publiku o svém jazyce a kultuře, slyšící učitel anglické literatury **William Stokoe** (1919–2000) a jeho neslyšící kolegové z Gallaudetovy univerzity – Carl Cronenberg a Dorothy Casterlinová – právě publikovali nový slovník amerického znakového jazyka *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles* (1965).

Publikace se v mnoha směrech lišila od předchozích lingvistických studií. Nejvýraznější změnou bylo uspořádání znakových výrazů – znaky nebyly řazeny abecedně podle jejich anglických ekvivalentů, ale podle jejich **vnitřní struktury**: klíč tvořila kombinace tvaru rukou, jejich pozice nebo místo, kde byl znak tvořen a druh manuálního pohybu. Jednalo se **první skutečný slovník** znakového jazyka, jenž vycházel z principů strukturní lingvistiky a jehož cílem bylo **emická deskripce** znakového jazyka – tj. popis v jeho vlastních pojmech.

Stokoe už ve své dřívější práci z roku 1960 – *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf* – prokázal, že znakový jazyk má definiční rysy spojované s lidskými jazyky vůbec, totiž **dvojí členění** (duality of patterning) a **arbitrárnost**. Znaky amerického znakového jazyka jsou **komplexní lingvistické symboly**, vyjádřené v prostoru a formované systémem kombinací omezeného počtu tvarů ruky, pozic a pohybů. *Sign Language Structure* byla první monografií, jež se zabývala znakovým jazykem do hloubky a přinesla důkazy o tom, že se jedná o **přirozený jazykový systém**:

Zdá se, že práce, jež byla dosud odvedena, podkládá tvrzení, že komunikační činnost lidí, jenž tento jazyk užívají, je veskrze lingvistická a je možno ji podrobit i té nejdůslednější mikro-lingvistické analýze. ... Krom toho, analýza, jež zde předkládáme, zdá se poskytovat pevnou půdu ... pro další rozbor a popis struktury tohoto jedinečného, nanejvýš užitečného a lingvisticky zajímavého jazyka. Snad není marné doufat, že tato práce a to k čemu povede nakonec nutně dá proslulé definici jazyka následující podobu: „Jazyk je systémem arbitrárních symbolů, jejichž prostřednictvím lidé v určité kultuře přenášejí veškerou činnost oné kultury.“ Řeč a mluva mají velký význam v lidské kultuře, lidská schopnost symbolizovat je však přednější, jak nám dokládá symbolický systém neslyšících.

(Stokoe, 1993, s. 81–82)

Onou „proslulou definicí“ Stokoe mínil vymezení jazyka, které podali strukturální lingvisté Bernard Bloch a George Trager: „Jazyk je systémem arbitrárních *hlasových* symbolů, jejichž prostřednictvím spolupůsobí určitá sociální skupina.“ (Bloch, Trager in Foxová, 2007, s. 316, kurzíva přidána)

Obě zmíněné práce jsou dnes považovány za průkopnické dílo **lingvistiky znakového jazyka** (sign linguistics), ve své době se však setkaly s chladným přijetím. Namísto ocenění se Stokoe dočkal posměchu a urážek. A co je dnes zarážející – nezřídka ze strany neslyšících. „Nebylo obvyklé popisovat neslyšící jako »kulturní skupinu«“ napsala o slovníku neslyšící lingvistka Carol Paddenová. „Znamenalo to zlom v dlouhé tradici »patologizace« neslyšících ... V jistém smyslu kniha umožnila oficiální a veřejné uznání hlubšího aspektu života neslyšících: jejich kultury.“ (Paddenová in Foxová, 2007, s. 109)

V předmluvě slovníku se poprvé objevilo formální označení **americký znakový jazyk** – Stokoe a jeho kolegové jej užívali v duchu tradice komparativní lingvistiky, aby odlišili komunikační systém amerických neslyšících od jiných (znakových) jazyků světa. Neslyšící reagovali odmítavě – děsila je především skutečnost, že americký znakový jazyk je odlišný od angličtiny. Pokud měl existovat americký znakový jazyk, argumentovali vzdělaní neslyšící, muselo se nutně jednat o jazyk spodních vrstev. Neslyšící americká elita měla vždy tendenci přibližovat své znakování gramatické podobě angličtiny – současně s rostoucím akademickým uznáním amerického znakového jazyka, získávala podporu i **znakovaná angličtina**. Neslyšící komunita vynaložila nemalé úsilí k získání jazykové kompetence v anglickém jazyce a znakovaná angličtina se v tomto směru zdála být rozumným východiskem. Rozpoznání znakového jazyka jako **svébytného lingvistického systému** a změna v pohledu na neslyšící komunitu vnesly zpočátku do společnosti neslyšících pocity **znepokojení** a **nejistoty**: jazyk, jenž byl tradičně předmětem pohrdání a posměchu, z ničeho nic získal na hodnotě.

Druhá polovina šedesátých let 20. století zastihla americkou komunitu neslyšících v přechodném stádiu, na jehož konci stálo nové, **kulturní pojetí** světa neslyšících. Věda a

umění se spojily v nebyvalém objevu – znakové jazyky jsou přirozené, můžeme jim porozumět a je možné je podrobit analýze, jaký kterýkoli jiný jazyk na světě. Znak manuálního jazyka neslyšících mohly být systematicky utříděny ve slovníku anebo být součástí představení na Broadwayi.

4 Neslyšící v Čechách a na Moravě

4.1 Nástin vzdělávání neslyšících v českých zemích

O postavení českých neslyšících před rokem 1786, kdy byl v Praze založen první ústav pro neslyšící, se mnoho neví. Patrně, podobně jako v jiných zemích, žili izolovaně a příslušeli k nejnižším sociálním vrstvám. Vzdělávání neslyšících v českých zemích se jako první začali věnovat kněží – v diecézích se setkávali s opuštěnými, zanedbanými a negramotnými neslyšícími, jichž se ujali. Čeští neslyšící si do názvu svého prvního spolku dali jméno **Františka Saleského** (1537–1622), zakladatele ženského řádu Navštívení Panny Marie, jenž se proslavil svou dobročinností a náboženskou výchovou svého neslyšícího sluhy.

Česká historie školství pro neslyšící je spojena s oslavou návštěvy císaře **Josefa II** (1741–1790). Pražská zednářská lóže, v jejímž čele stál tehdy hrabě Kašpar Heřman Kunigl, se rozhodla na císařovu počtu založit další dobročinný ústav. Josef II., jenž osobně navštívil Epéeho pařížský ústav, doporučil, aby to byl ústav pro neslyšící. Ten byl v Praze slavnostně otevřen 7. prosince 1786 v domě U Kamenného stolu naproti Novoměstské radnici a měl zpočátku šest chovanců ve věku 6 až 36 let. Pražský ústav pro hluchoněmé byl po Paříži (1770), Lipsku (1778), Vídni (1779) a Římu (1784) pátou institucí tohoto typu v Evropě. Jeho prvním ředitelem byl páter **Karel Berger** (1743-1806). Až do roku 1948 se na ředitelských místech střídali kněží, jenž zároveň zastávali místo katechety ústavu.

V čele ústavu stálo kuratorium, jenž zajišťovalo provoz ústavu po administrativní stránce. Finanční zázemí instituce zajišťovaly příspěvky od jednotlivců nebo dobročinných spolků, veřejnými sbírky a dobrovolné dary. V roce 1857 ústav získal částečnou podporu z veřejných prostředků – příspěvek zemské správy nebyl pravidelný až do roku 1948, kdy ústav přešel pod státní správu.

V Pražském ústavu pro hluchoněmé se vyučovalo **kombinovanou metodou** s využitím

znakového jazyka podle francouzského vzoru. Velkou zásluhu na zachování znaků ve výuce neslyšících měl páter **Václav Frost** (1814–1865), jenž působil na postu ředitele školy v letech 1841 až 1865. Frost zdůrazňoval, že znakový jazyk je mateřským jazykem neslyšících, ale ve vztahu k ostatním lidem se musí naučit i mluvené řeči. V plné míře se využívaly přirozené znaky, jenž Frost zdokonaloval a rozvíjel: „Domníval se, že abstraktní vyjadřování nemá základy v mluvě, ale v duševní mohutnosti. V důsledku toho se nemůže každý hluchý naučit mluvit, ale posunkem se naučí rozumět každé malé hluchoněmé dítě.“ (Černý, 1934, s. 58–59) Frostova metoda, jež bývá označována také jako **metoda syntetická** nebo **pražská škola**, lze považovat za historický základ v současnosti prosazovaného **bilingválního komunikačního systému**. Význam pražské školy dokládá Rieger:

Hluchoněmí mohou, poněvadž nástroj řeči je neporušeno, aniž by to věděli neb slyšeli, rozličné zvuky zvláštními pohyby ústrojí řeči vydávati, což obyčejně ve vášni činí. Napodobení jejich obmezuje se pouze na viditelné tváření se lidí mluvících a v tom vynikají velkou obratností. Výraz jejich tváře, posunky jejich, pohyby rukou bývají velmi významné, i dovedou jimi srozumitelnými se činiti a na podobné posunky jiných odpovídati. Vesměs se tvrdí, že hluchoněmý, třeba by, v ústavě vzdělání došel, z úplného vývinu rozumu nikdy se těšiti nemůže, dílem proto, že mimika pouze slouží k poznamenání věcí hmotných, dílem, že jsa bez sluchu naše ústní řeč pro její bohatství a rozmanitost forem nikdy sobě důkladně neosvojí. Onu domněnku náš Pražský ústav pro hluchoněmé vyvrátil tím, že povznesl mimiku, tento mateřský jazyk hluchoněmých na takovou výši významnosti, že co duchovní buditel s řečí ústní rovnou váhu drží.

(Rieger, 1863, s. 810–811)

Pražském ústavu pro hluchoněmé se stal ve druhé polovině 19. století informačním a vzdělávacím centrem učitelů neslyšících v Čechách. Učitelé, již na ústavu působili, publikovali vědecká pojednání a odborné spisy, v nichž popisovali své zkušenosti s výukou neslyšících. Neexistovaly jednotné osnovy ani učebnice – učitelé si psali a kreslili pomůcky a učebnice sami.

Počet žáků pražské školy postupem let stále vzrůstal, a tak musel ústav několikrát měnit svoji lokalitu. Z budovy na rohu Karlova náměstí a Žitné přesídlil nejdříve jen o ne-

patrný kus dále do Faustova domu na Karlově náměstí: Ke konci 19. století (kdy ústav navštěvovalo 160 žáků a jejich počet dále rostl), byl Faustův dům prodán městu a za utržené peníze si ústav mohl dovolit nejen zakoupit pozemek v zahradě Kinských na Smíchově (ulice u ústavu se dnes jmenuje Holečkova), ale postavit zde budovu zcela novou.

Nová budova pražského ústavu byla slavnostně otevřena dne 28. února 1902. Ústav vzkvétal až do období vzniku Československé republiky, která bohužel zdejšími aktivitám nepřála. Rozhodnutím Zemské správy politické ze dne 26. srpna 1919 byla smíchovské sídlo ústavu zabráno pro potřeby Státního statistického úřadu. Náhradní prostory učitelům a žákům pražské školy poskytl probošt svatovítské kapituly biskup Frind ve Starých Dejvicích. Největší a nejstarší ústav pro neslyšící se musel přestěhovat z 81 místností do dvou učeben a bytu s kuchyní. Pod názvem „Soukromý ústav pro hluchoněmé na Smíchově, toho času ve Starých Dejvicích“ zde provizorně fungoval do roku 1929, kdy byla smíchovská budova ústavu navracena. V roce 1929 byla v pražském ústavu zřízena první mateřská škola pro neslyšící děti v Československu. Kombinovaná metoda se na ústavu udržela až do roku 1932, kdy nahradila metoda orální. (Mázerová, 1999)

Do roku 1948 nebyla v Čechách a na Moravě zákonem stanovena povinnost neslyšících chodit do školy (povinná osmiletá školní docházka, jež byla zavedena nařízením v prosincové ústavě z roku 1867, se na neslyšící nevztahovala). Zemská správa v Čechách začala pravidelně přispívat na školství neslyšících až po roce 1916. Jiná byla situace na Moravě. Zakladatelé Moravsko-slezského ústavu pro hluchoněmé, jenž vznikl v roce 1829 v Brně, si vypomohli podporu Zemské správy. Zemská rada rychle reagovala na nedostatek míst v ústavech pro neslyšící a uvolnila v roce 1893 finanční prostředky na výstavbu dvou nových ústavů v Ivančicích (1894) a Lipníku nad Bečvou (1894).

Školství neslyšících v českých zemích bezprostředně neovlivnila usnesení **Milánského kongresu** (1880). Vyučovací metody na ústavech byli v praxi ve velké míře závislé na individuálním přístupu a preferencích učitelů nebo ředitelů ústavů. Vývoj vyučovací metody na českých ústavech nejsilněji ovlivnil vídeňský ústav, kde se vyučovalo převážně **kombinovanou metodou**, učitelé moravských ústavů preferovali **orální metodu** prakti-

kovanou v německých ústavech pro neslyšící.

V roce 1915 byl založen Zemský spolek pro péči o hluchoněmé v Království českém, jenž prosadil úpravu školních osnov pro neslyšící. Spolek neslyšícím zajišťoval učební a pracovní místa, pořádal odborné vzdělávání učitelů, ale i přednášky pro veřejnost. Od roku 1918 vydával vlastní časopis *Obzor hluchoněmých*. V letech 1916–1917 spolek podnítil vznik dvou městských škol pro neslyšící – v roce 1916 zahájil činnost v domě U Zlatého lva v Kateřinské ulici První český ústav pro hluchoněmé, o rok později jej následovala První pomocná městská škola pro hluchoněmé děti ve Štěpánské ulici. Škola v Kateřinské ulici měla přijímat pouze mimopražské děti, škola ve Štěpánské ulici byla vyhrazena pro děti z Prahy a neměla internát. V obou městských školách se vyučovalo orální metodou za pomoci písma. V roce 1926 byli žáci školy v Kateřinské ulici převedeni do nově vzniklého ústavu pro neslyšící v Praze-Radlicích. Výnosem Ministerstva školství a národní osvěty z prvního ledna 1930 se stal ústav pro neslyšící v Praze-Radlicích první školou pro neslyšící financovanou ze **státních prostředků**.

V roce 1918 bylo v nově vzniklém Československu celkem 13 ústavů pro neslyšící.¹⁷ Všechny ústavy navštěvovalo asi 400 dětí, téměř polovina neslyšících dětí zůstávala bez přístupu ke vzdělání. Za některými dětmi, jež ohluchli postlingválně nebo pocházely z vyšších poměrů, docházel soukromý učitel. Vyskytlo se několik případů, kdy učitel zdarma vyučoval neslyšící děti, jež nebylo pro vysoký věk nebo nedostatek místa přijaty do ústavu. Jen výjimečně navštěvovaly neslyšící děti mateřské nebo obecné školy spolu se slyšícími. Děti, jež získaly privátní vzdělání nebo byly integrovány, si pravděpodobně neosvojily znakový jazyk a nezapojily se spolkového života neslyšících. (ibid.)

Na základě **reorganizace školství** neslyšících v roce 1924 byla na všechny školy povinně zavedena **orální metoda** podle vzoru moravských ústavů:

17 Přehled ústavů pro neslyšící v Českých zemích do roku 1918: Ústav pro hluchoněmé (Praha, 1786; dnes); Moravsko-slezský ústav pro hluchoněmé (Brno, 1832); Ústav pro židovské hluchoněmé děti (1844, Mikulov); Ústav pro hluchoněmé (Litoměřice, 1858); Ústav pro hluchoněmé (České Budějovice, 1871); Ústav pro hluchoněmé (Hradec Králové, 1881); Ústav pro hluchoněmé děti (Ivančice, 1894); Ústav pro hluchoněmé děti (Lipník nad Bečvou, 1894); Ústav pro německé hluchoněmé děti (Olomouc, 1907; od roku 1912 v Šumperku); Ústav pro hluchoněmé děti (Valašské Meziříčí, 1911); Ústav pro hluchoněmé děti (Plzeň, 1913); První český ústav pro hluchoněmé děti v Praze (Praha, 1916; od roku 1926 v Praze-Radlicích); Pomocná škola pro hluchoněmé děti (Praha, 1917). Na Slovensku byla první veřejná škola pro neslyšící otevřena v roce 1919 v Bratislavě.

Pokud se na ústav měly vztahovat výhody spojené s reorganizací, museli jeho učitelé dodržovat předepsané podmínky. V rámci reorganizace byla zřízena funkce zemského inspektora speciálně pro ústavy pro neslyšící. Na místo prvního inspektora byl jmenován učitel Viktor Parma, který byl příznivcem orální metody. Na ústavech probíhaly pravidelné inspekce.

...

Nařízení, jež obsahovala reorganizace školství pro neslyšící z roku 1924, výslovně neza-
kazovala používání znakového jazyka v ústavech pro neslyšící. Na českých soukromých
církevních ústavech používali ve vyučování znakový jazyk nadále. Ale učitelů, jenž ovládali
znakový jazyk ubývalo. K úplné likvidaci znakového jazyka ve vyučování na Pražském
ústavu došlo v roce 1932 s nástupem ředitele Aloise Nováka.

...

Z ústavů pro neslyšící byli propouštěni žáci „pro neschopnost osvojit si mluvenou řeč“. Do
této skupiny skupiny zřejmě patřily neslyšící děti s mentálním postižením, ale také pre-
lingválně neslyšící, kterým nevyhovoval orální přístup a nedokázali zvládnout mluvenou
řeč na uspokojivé úrovni.

(ibid., s. 24–25)

Výuka neslyšících dětí v Československu probíhala převážně v **ústavech s internátem** – výjimku tvořila jen škola ve Štěpánské ulici, do níž docházely docházely ex-
terně pouze neslyšící děti z Prahy a částečně také ústav pro neslyšící v Ivančicích, kde uby-
tovali několik starších žáků v rodinách, aby si při pobytu mezi slyšícími lidmi procvi-
čovali své řečové dovednosti.

Po únoru 1948 došlo k **zestátnění** všech škol – ústavy, jak pro zdravotně postižené,
tak pro neslyšící byly souborně nazvány „Školy pro mládež vyžadující zvláštní péči“. V
procesu výuky se od nástupu komunistické vlády plošně uplatňoval převážně **orální pří-
stup**. Během sedmdesátých a osmdesátých let 20. století se pod vahou lingvistických vý-
zkumů a slibných výsledků metod totální komunikace a bilingválního vzdělávání situace
začala pomalu obracet ve prospěch znakového jazyka. Snahy o uplatnění znakování ve vý-
uce a komunikaci neslyšících vyvrcholily publikací dvou slovníků českého a slovenského

znakového jazyka: *Frekvenční slovník posunkové řeči* (1986), *Slovník znakové řeči* (1988).

Používat znakový jazyk ve vyučování neslyšících umožnil školský zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol, v platném znění. Od školního roku 1985/1986 začaly pedagogické fakulty ve specializaci pedagogika sluchově postižených – **surdopedie** připravovat studenty na výuku neslyšících i ve znakovém jazyce. V červnu 1988 schválil Evropský parlament *Usnesení o znakových jazycích pro neslyšící*, jehož cílem bylo uznání znakového jazyka jako **oficiálního** nebo **menšinového jazyka** neslyšících v evropských zemích. Zákon o znakové řeči č. 155/1998 Sb. byl schválen Poslaneckou sněmovnou Parlamentu České republiky 21. května 1998. Jeho celé znění nabylo účinnosti k 1. lednu 1999.

Od roku 1997 je státní zkouška ze znakového jazyka součástí pedagogické kvalifikace učitelů neslyšících. Učitelskou kvalifikaci mohou získat magisterským studijním programem i neslyšící studenti, jimž je poskytována tlumočnická podpora zajišťovaná Informačně poradenským centrem pro sluchově postižené studenty Univerzity Karlovy. Novela školského zákona č. 561/2004 Sb. připouští složení **státní maturitní zkoušky** v českém znakovém jazyce. Zákon vstoupil v platnost ve školním roce 2007/2008.

4.2 Ústav jako kulturní centrum

Ustavení prvních vzdělávacích institucí pro neslyšící nepřineslo neslyšícím jen formální výchovu a vzdělání. **Koncentrace** neslyšících jedinců v internátech ve svém důsledku vedla ke vzniku rozličných školních komunit neslyšících, jež však sdílely společný rys – společný způsob komunikace. Školní prostředí prakticky převzalo dohled na celým **socializačním procesem** – neslyšící se tu často poprvé setkali s plnohodnotným znakovým jazykem, byli konfrontováni s neslyšícími vrstevníky i dospělými:

Ústav pro hluchoněmé, toť malý svět pro sebe. Hluchoněmí chovanci žijí tu v četném počtu po čas svých školních roků, za účelem svého vzdělávání a jako ve svém domově, tráví tu i své chvíle poškození, na rozdíl od dětí plnosmyslných, které školu pouze navštěvují a jinak žijí doma.

(Svépomoc hluchoněmých, únor 1927, s. 1–2)

Nezastupitelnou složku socializačních a enkulturačních procesů tvořili **neslyšící učitelé**, kteří vyučovali na mnoha školách až do školské reformy v roce 1924. Jejich role ne spočívala jen ve výuce – byli v první řadě mediátory **sociokulturních regulativů**, působili jako autority a **dospělé neslyšící vzory** a tvořili nezastupitelnou součást socializačního procesu. Prostřednictvím znakového jazyka žáky seznamovali s hodnotami, zvyky a normami neslyšící společnosti. **Izolace** neslyšících v ústavech tak paradoxně přispěla k rozvoji svébytné komunity neslyšících. Můžeme se domnívat, že školní zkušenost hrála primární roli při **formování osobnosti** neslyšícího:

Pro starší neslyšící je stále zvykem navzájem se představit tak, že uvedou jakou školu navštěvovali: „Jsem z Berkeley,“ [myšlen je] původní kampus Kalifornské školy pro neslyšící, založené v Berkeley v roce 1868, nebo „Jsem ze St. Mary’s,“ [myšlena je] Katolická škola pro neslyšící v Buffalu ve státě New York.

...

Menší skupina neslyšících, kteří navštěvují moderní speciální školy pro neslyšící, často v této tradici pokračuje, když odkazuje ke škole, jako kdyby byla místem jejich „původu“.

(Paddenová, Humphries, 2006, s. 13)

V době před založením prvního ústavu pro neslyšící v Praze v roce 1786 v českých zemích zřejmě neexistovala větší komunita neslyšících, kteří by komunikovali ve znakovém jazyce. **Český znakový jazyk** se začal formovat až v průběhu 19. století zásluhou učitelů a neslyšících absolventů pražského ústavu. Utváření českého znakového jazyka probíhalo jako pozvolný proces v němž se mísily subjektivní znaky nově příchozích žáků, konvenční a převzaté znaky slyšících učitelů a vyspělejší formy znakového jazyka, jež používali neslyšící učitelé. Proces **znakové výměny** neprobíhal jen v rámci jednotlivých institucí – učitelé z ústavů pro neslyšící při vzájemných setkáních znaky přejímali a zaváděli ve výuce. V každé škole se historicky formovala poněkud odlišná varianta znakového jazyka – školní „dialekty“ jsou patrné dodnes, ale nejsou překážkou v komunikaci neslyšících. Znakový jazyk jako takový se stal základem **identifikace** s komunitou – neslyšící vzájemně spojoval, ale též navenek odlišoval od ostatních.

Mnozí neslyšící participovali na školních činnostech nebo zůstávali ve spojení se školou i během dospělosti. Na podporu ústavů byly zakládány **podpůrné spolky** a organizace, jejichž úlohou bylo získávání finančních prostředků na podporu školních aktivit, ale i udržování kontaktu mezi dospělými absolventy. Neslyšící se pravidelně setkávali na školních oslavách, plesech, zábavách a především při církevních obřadech a svátcích.

Dospělí neslyšící z Prahy a blízkého okolí pravidelně navštěvovali **bohoslužby** v ústavní kapli pražského ústavu. Ředitelé **Václav Frost** (v letech 1841–1865), **Karel Kmoch** (v letech 1876–1913) a **Antonín Vetešník** (v letech 1913–1932) zde spojovali nedělní bohoslužby s přednáškami a exhortami. Tématicky byla nedělní kázání velmi různorodá – ředitelé nejen mentorovali, ale promlouvali o aktuálních událostech, sociálních otázkách a historii. Kázání probíhala ve **znakovém jazyce**, aby byl všem přítomným jasný a srozumitelný obsah. Citáty z evangelií byly psány na tabuli a při vysvětlování abstraktních pojmů si kněží vypomáhali symbolickými nákresey. (Mázerová, 1999)

Populárním místem setkání byly **školní plesy** neslyšících. První z nich vznikly z iniciativy neslyšících učitelů a na jejich přípravě se mnohdy podíleli také starší neslyšící studenti. Na plesech se v hojném počtu setkávali slyšící i neslyšící – zváni byli rodiče, neslyšících, zástupci městského úřadu, donátoři ústavu a další významné osobnosti. Ředitel ústavu v průběhu plesu seznamoval hosty s metodami výuky neslyšících, čímž utvrzoval dárce v tom, že je s jejich finančními prostředky nakládáno účelně a s rozvahou. (ibid.)

Během dvacátých let 20. století začali plesy organizovat dospělí neslyšící samostatně ve svých spolcích. **Taneční zábavy** neslyšících mají ostatně tradici dodnes, ačkoli mnoha slyšícím lidem může tato skutečnost připadat absurdní:

Ani tomu nikdo diviti se nemusel, že v tom domě hraje hudba jejíž zvuky jsou hluchému nepostižitelný, neboť hluchoněmí mající zbytky sluchu přece mohou vnímati silnější zvuky některých nástrojů, na př. basy o bubnu nemluvě a chvění vzduchu a podlahy při zvláště silných zvucích působí, že i my zcela hluší cítíme něco, co se byť jen slabě zvukovému pocitu podobá ... také hluchoněmí mají srdce v těle a touha po radosti jest jim vrozena.

(Svépomoc hluchoněmých, únor 1927, s. 1–2)

Na všech českých i moravských ústavech každoročně probíhaly **oslavy** konce školního roku. Slavnost byla veřejně přístupná a byla spojena s akademii, na kterých neslyšící žáci tancovali, recitovali a předváděli tělocvičné sestavy. Veřejná vystoupení pravidelně navštěvovaly významné osobnosti města nebo kraje: k stálým příznivcům pražského ústavu patřil přední český pedagog **Karel Slavoj Amerling** (1807–1884) a národopisec **Vojtěch Náprstek** (1826–1894). Účelem ústavních plesů a slavností nebylo pouze zpestření jednotvárného ústavního života – neslyšící mohli veřejně demonstrovat své schopnosti a informovat slyšící veřejnost o problematice hluchoty a působit tak na **veřejné mínění**. (Mázerová, 1999)

Potlačení znakového jazyka v rámci reorganizace školství v roce 1924 nešťastným způsobem poznamenalo životy neslyšících. Zákaz znakového jazyka zkomplikoval výuku a přístup neslyšících ke vzdělání, negativně působil na formování osobnosti a sebevědomí neslyšících, a měl obecně neblahý dopad na kulturní rozvoj neslyšících. **Sekularizace vzdělávání** a pokusy o **unifikaci vyučovací metody** vedly od dvacátých let 20. století k útlumu školních aktivit. Úlohu, jež škola tvořila ve společenském životě dospělých neslyšících, převážně převzaly **sdržení a spolky neslyšících**.

4.3 Spolková činnost a společenský život

První sdržení a spolky neslyšících v Evropě byly založeny okolo roku 1850, v českých zemích založili neslyšící svůj první spolek v roce 1868. Dospělí neslyšící, kteří žili ve městech, se však sdružovali už v době před formálním ustavením spolku – scházeli se v **restauracích**, docházeli pravidelně na nedělní **bohoslužby** v ústavech pro neslyšící a podnikali společné aktivity – oblíbené byly **turistické výlety**. (Mázerová, 1999)

Ve druhé polovině 19. století zůstávala převážná většina neslyšících bez vzdělání a byla odkázána na náhodnou pomoc příbuzných, obecních a farních úřadů, charitativních a filantropických spolků nebo jednotlivců. Obecným záměrem spolků bylo zlepšení **životní úrovně** svých členů, jejich cíle se proto v zásadě shodovaly s programem různých dělnických jednot a pracovních asociací. Sdržení usilovala o **zlepšení péče** o neslyšící, **rozvoj školství** pro neslyšící, **posílení sociálního postavení** a **zabezpečení** neslyšících.

O založení prvního sdružení se zasloužili pedagogové pražského ústavu pro hluchoněmé **Václav Frost** (1814–1865) a **Václav Josef Wilczek** (1852 – 1897). V roce 1857 odjel páter Frost na studijní cestu po maďarských, rakouských a německých ústavech, na cestě jej doprovázel neslyšící učitel Wilczek. Wilczek se v Berlíně zúčastnil několika schůzí místního podpůrného spolku hluchoněmých. Berlínský spolek, jenž založili neslyšící, úzce spolupracoval s ústavu pro neslyšící a jeho hlavním záměrem bylo rozšíření péče o neslyšící. Program a práce spolku se staly Wilczekovi inspirací k založení podobného spolku v Čechách.

V lednu roku 1868 darovalo několik pražských neslyšících zakládajícímu výboru spolku pro neslyšící první finanční prostředky. Wilczek společně s páterem Kmochem vypracovali v němčině návrh stanov, jenž policejní ředitelství schválilo 22. května 1868. Na Wilczekův návrh dostalo sdružení jméno Spolek hluchoněmých sv. Františka Saleského v Praze.¹⁸ V září téhož roku zahájil spolek svou činnost – vstoupilo do něj 42 členů. Všichni členové zakládajícího výboru byli neslyšící, na další činnosti a organizaci spolku se rovněž podíleli především neslyšící. (ibid.)

Původním záměrem spolku bylo **sdružovat absolventy** pražského ústavu. Jelikož se mnoho bývalých žáků ústavu z Prahy odstěhovalo, spolek postupně ve městech, kde byla střediska neslyšících, jmenoval své zástupce, kteří zprostředkovávali kontakt mezi vedením a **oblastními pobočkami**. Činnost spolku záhy přesahovala absolventské sdružení a pozvolna přecházela v **aktivitou politickou**. V roce 1871 spolek zřídil fond na **hmotnou podporu** neslyšících učňů. Členové spolku se živě účastnili diskuze o **vývoji školství** pro neslyšící. Delegace českých neslyšících prosazovala na Mezinárodním sjezdu neslyšících ve Vídni (1877) zavedení povinné školní docházky pro neslyšící děti a zřizování pokračovacích škol. Stejně požadavky přednesli rovněž na pátém Mezinárodním sjezdu neslyšících, jenž se konal v Praze v roce 1881. Sjezdu, kterého se účastnilo přes 180 zahraničních hostů, předsedal Václav Wilczek. V roce 1891 spolek vydal usnesení, jež apelovalo na **zachování znakového jazyka** jako potřebného prostředku ve výuce neslyšících. (ibid.)

18 Svatý František Saleský (1567 – 1622), ženevský biskup, během života projevoval náklonnost k neslyšícím, a proto byl vybrán za patrona neslyšících. Svatořečen byl v roce 1655 papežem Alexandrem VII.

Spolek hluchoněmých sv. Františka Saleského byl až do roku 1906 jediným sdružením svého typu na území Čech a Moravy. Stal se vzorem pro zakládání a činnosti mnoha dalších organizací pro neslyšící. Jejich aktivity můžeme shrnout do třech hlavních okruhů:

- **Podpůrná činnost** spolků spočívala v pravidelné nebo příležitostné hmotné podpoře neslyšících v nouzi. Spolky podporovaly staré, práce neschopné a nezaměstnané neslyšící. V době, kdy neexistovalo sociální a zdravotní pojištění, byla finanční pomoc spolků osobám, jež nebyly schopny výdělečné činnosti, velmi potřebná. Spolky do určité míry suplovaly roli pracovního úřadu – pomáhaly neslyšícím najít zaměstnání a umísťovat učně k mistrům.
- Do **osvětové činnosti** spadalo právní poradenství, veřejná osvěta, publikační a politická aktivita spolků. Jednotlivé spolky zřizovaly specializované odbory, jež poskytovaly neslyšícím rady, pomáhali zajišťovat opatrovnictví a tlumočení do znakového jazyka např. u soudu. Sdružení vypracovávali plány rozvoje systému vzdělávání neslyšících, jež se snažily prosadit na úřadech a ministerstvech. Pořádáním veřejných přednášek a kurzů šířily informace o životě neslyšících v širší veřejnosti. Některé spolky v rámci osvětové a propagační činnosti vydávaly vlastní noviny.
- Neopomenutelnou oblastí byla **zábavní činnost** spolků – taneční zábavy, plesy, karnevaly a večírky byly pro neslyšící jednou z mála příležitostí, kdy mohli přirozeně komunikovat ve vlastním jazyce. Obzvláště populární byly plesy – přijížděli na ně neslyšící z rozličných koutů Čech a Moravy. Pro mnoho neslyšících se staly místem setkání se svým budoucím partnerem.

Ačkoli všechny zmíněné body tvořily důležitou náplň činnosti spolků, jejich primární podstata spočívá v mnohem prozaičtější rovině – sdružení neslyšících odrážela prostou a přirozenou potřebu **společenské interakce**, touhu po **kulturní identifikaci** a **svobodné seberealizaci** v rámci komunity:

Hluchoněmí nejvíce potřebují společnost sobě rovných, s nimiž mohli by se bavit řečí sobě srozumitelnou. Vždy tam, kde jest více hluchoněmých pohromadě najde se jeden vzdělanější, který dovede číst i noviny a ostatním pak čtení vypráví. Tak alespoň, i když ne-

pokračuje, neklesá jejich vzdělání a schopnosti.

(Obzor hluchoněmých, 1. 2. 1919, s. 4)

Většina spolků neslyšících nevlastnila klubové místnosti, neslyšící se pravidelně setkávali a úřadovali v **kavárnách** a **restauracích**. Spolek hluchoněmých sv. Františka Saleského měl spolkovou kancelář v restauraci U Bubeníčků. Mezi oblíbená místa, kde se neslyšící pravidelně setkávali, patřila restaurace Libušinka na Vyšehradě, hostinec U Štupartů, restaurace Koruna (zde se konaly členské schůze Turistického klubu hluchoněmých, založeného roku 1913), oblíbená byla také kavárna U Červeného orla¹⁹ v Celetné ulici. (Mázerová, 1999)

Spolkového života neslyšících se aktivně účastnili také slyšící lidé, především učitelé neslyšících a ušní lékaři. Druhý pražský spolek, Zemský spolek pro péči o hluchoněmé v Království českém (1915), nebyl na rozdíl od svých předchůdců *sdužením* neslyšících, ale spolkem *pro* neslyšící – sami neslyšící měli na cíle a funkci sdružení zanedbatelný vliv. Okolnosti vzniku spolku odrážely sílící tendence na **potlačení znakového jazyka** a plošné přijetí **orální metody** ve vzdělávání neslyšících. Ustavující hromada spolku se konala 4. července 1915. Předsedou sdružení byl do roku 1935 ušní lékař **Karel Výmola** (1864-1935). Na popud spolku vznikly dvě nové městské školy: První český ústav pro hluchoněmé (1916) v Kateřinské ulici a První pomocná městská škola pro hluchoněmé děti (1917) ve Štěpánské ulici. Když došlo v roce 1919 ke státní konfiskaci budovy Pražského ústavu pro hluchoněmé, Výmola (jenž připouštěl znakování jen jako podpůrný prostředek výuky), se odmítl postavit na jeho obranu.

V roce 1924 prosadil spolek reorganizaci školství pro neslyšící. Finanční zvýhodnění, jež pro učitele z reformy vyplývala, byla podmíněna zavedením výuky **artikulované řeči**. Ambiciózní snahy spolku o zabezpečení základního vzdělání pro všechny neslyšící se staly realitou v roce 1926, kdy se otevřely dveře nového ústavu v Praze-Radlicích. Pražští radní spolku velkoryse věnovali parcelu „pod dojmem ukázky vyučovacích výsledků, jež

¹⁹ V domě U Červeného orla (čp. 593/21), zvaného též U Jelena v kotli, bývala v 19. století proslulá kavárna U Suchých, navštěvovaná českými vlastenci, mezi jinými i Josefem Kajetánem Tylem a Karlem Hynkem Máchou. Mácha se tu seznámil se svou milou Lori Šomkovou.

před rozhodující komisí provedl hluchoněnými žáky Prvního českého ústavu z Kateřinské ulice pan ředitel Kolář.“ (ibid.) Situace jako by vypadla z Kafkova románu – ten samý státní aparát, jenž zabral *soukromou* budovu ústavu s nejdelší tradicí vzdělávání neslyšících v českých zemích, věnoval *zcela zdarma* pozemek škole, která fungovala sotva deset let.

Společenské, politické a národnostní změny, které nastaly po vzniku samostatného Československa, měly přímý dopad i na spolkový život neslyšících. První republika spolkovou činností jen překypovala – vznikala nová společenská centra, politické strany i zájmové spolky. Z podpůrných spolků se po roce 1918 začaly vydělovat **zájmové odbory**, jenž se postupně osamostatnily: v roce 1922 v Praze vznikl První pražský sportovní klub hluchoněmých, v roce 1923 se ze Spolku hluchoněmých sv. Františka Saleského vyčlenil divadelní klub, jenž dále samostatně fungoval pod názvem Vzdělávací a divadelní klub hluchoněmých. Pražské kluby neslyšících turistů, sportovců a divadelníků se v roce 1925 spojily do Klubu volně sdružených hluchoněmých. Projekt se nesetkal s velkým úspěchem, v roce 1933 se klub rozpadl. Mnohé další pokusy o sjednocení spolků neslyšících na vyšší úrovni rovněž neměly dlouhého trvání.

Spolková činnosti neslyšících v době první republiky vyvrcholila **Mezinárodním sjezdem hluchoněmých**, který proběhl v Obecním domě v Praze ve dnech 4.–9. července 1928. Organizace kongresu se ujal Svaz spolků hluchoněmých v ČSR a Spolek hluchoněmých sv. Františka Saleského. Patronát nad sjezdem převzal prezident **Tomáš Garrigue Masaryk** (1850–1937), zahraniční delegace byly přijaty primátorem města Prahy na Staroměstské radnici.

Mezinárodní sjezd byl významnou společenskou událostí v životě českých neslyšících. Sjezdu se zúčastnilo na tisíc delegátů, kteří zastupovali šedesát tři spolků neslyšících z dvaceti jedna zemí. Kongres upoutal pozornost novinářů a skrze stránky celorepublikových deníků se problematika neslyšících stala veřejným tématem. Čeští neslyšící si uvědomili, že jsou součástí mnohem širšího společenství: **mezinárodní komunity neslyšících**.

Slibný rozvoj bohaté spolkové činnosti neslyšících a spolupráce na mezinárodní úrovni přerušila druhá světová válka. Smrtelnou ránu sdružením a spolkům neslyšících

definitivně zasadil **nástup komunismu** v roce 1948. **Znárodnění** veškerého soukromého majetku zcela ochromilo veškerou spolkovou činnost. Roli „ochranné ruky“ nad neslyšícími přejala jednotná organizace **Svazu invalidů**, která svou činnost rozvíjela v náručí **Národní fronty**. Do této organizace byly násilně sloučeny čtyři typy vad – zrakově postižení, sluchově postižení, tělesně postižení a vnitřně postižení. Jednotlivé skupiny měly v rámci svazu **minimální autonomii** v podobě tzv. rad, jejichž role byla spíše pouze formální. O obsazení vedoucích funkcí nerozhodovali postižení, ale ÚV KSČ. Funkce ve svazu byly považovány za vítaný „poslední azyl“ pro zasloužilé stranické funkcionáře.

4.4 Vývoj po roce 1989

Polistopadový vývoj přinesl mnoho důležitých změn do života komunity neslyšících. V bohaté míře se obnovila **činnost spolků** a **sdrůžení**, mnohé jednoty navázaly na svou prvorepublikovou tradici. Původní spolková činnost, jenž často spočívala v podpoře finančního či materiálního zajištění neslyšících lidí, se v naprosté většině případů obrátila na **informační oblast**, zajištění **tlumočnických služeb** a **poradenství**. Otevření hranic umožnilo obnovení **mezinárodní spolupráce** na úrovni státu, jednotlivých sdrůžení a škol.

Oblast výchovy a vzdělávání neslyšících prochází v posledních letech stejně jako speciální pedagogika obecně **zásadními změnami**. Přirozený komunikační prostředek neslyšících – znakový jazyk – se stal nedílnou součástí jejich běžného života a již 3. května 1990 doplnilo Federální shromáždění dosavadní školský zákon v § 3 nový odstavec (2), který zní: „Neslyšícím a nevidomým se zajišťuje právo na vzdělávání v jejich jazyce s použitím znakové řeči nebo Braillova písma.“ (zákon č. 171/1990 Sb.)

Toto právo dále rozšiřuje **zákon č. 155/1998 Sb. O znakové řeči**, jenž pod (poněkud nevhodně zvolený) termín „znaková řeč“ zahrnuje pojmy **český znakový jazyk** a **znakovaná čeština**:

- **Český znakový jazyk**

(1) Český znakový jazyk je základním dorozumívacím jazykem neslyšících v České republice.

(2) Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojitě členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.

- **Znakovaná čeština**

(1) Znakovaná čeština je umělý jazykový systém, který usnadňuje dorozumívání mezi slyšícími a neslyšícími.

(2) Znakovaná čeština využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány odpovídající znaky českého znakového jazyka.

Se **změnou struktury a kurikula** ve výchově a vzdělávání sluchově postižených jsou na učitele kladeny vyšší nároky. Téměř všechny školy pro sluchově postižené v České republice se přihlásily ke vzdělávacím metodám a systémům, jejichž součástí je znakový jazyk – zejména systémy **totální** a **bilingvální komunikace**. I v současné době, po téměř dvaceti letech po zavedení těchto vzdělávacích systémů, je otázkou, zda se všichni učitelé neslyšících dokázali adaptovat a přizpůsobit novým trendům.

Dlouhé období, které vychovalo několik generací surdopedů v přesvědčení, že orální metoda je ve výchově a vzdělávání všech sluchově postižených dětí ta nejvhodnější, se stále podepisuje na způsobu vzdělávání. V České republice je tedy značně **roztříštěná situace**, způsobená **názorovými střety** zastánců znakového jazyka (neslyšící učitelé a pedagogičtí pracovníci, rodiče) a konzervativními názory surdopedů, zvyklých na orální metodu. Dokonce ani zastánci vyučování ve znakovém jazyce nejsou schopni se sjednotit v názoru, zda používat znakovanou češtinu nebo znakový jazyk. Způsob výuky a míra používání znakového jazyka ve vzdělávání neslyšících se liší nejen mezi školami, ale také mezi jednotlivými pedagogy na téže škole. Každý učitel ovládá znakový jazyk jinou měrou, a v závislosti na svých dovednostech je schopen znakovým jazykem vyučovat. (Langer, 2006)

Závěr: kultury do budoucna?

Každý z nás potřebuje *někam* patřit. Idea **kultury neslyšících**, které jsme zasvětili naší práci, není pouhým abstraktním konstruktem, tvoří reálný **referenční rámec** pro smysluplnou orientaci ve světě ticha. Neslyšícím umožňuje náležet do jednoho z mnoha lidských společenství s bohatou historií, jedinečným jazykem a společně sdílenými zkušenostmi, vzory chování, hodnotami a idejemi. Kultura neslyšící spojuje v budoucích cílech, poutá je k dědictví minulosti a především **dává smysl** jejich existenci v současném světě. V rámci kultury mohou neslyšící existovat jako lidé a necítit se jen jako „nepovedení“ slyšící.

Koncept kultury neslyšících nově nabyl na významu v souvislosti s rozvojem metod **genetického inženýrství**. Genové „opravy“ neslyšících dětí jsou vážnou a reálnou hrozbou pro neslyšící komunity a znakové jazyky po celém světě. V boji s **eugenikou** se stala kultura neslyšících mocnou zbraní – **alternativní pohled** na fyzické postižení vnesl do lékařského prostředí mnoho **etických otázek**. Situace neslyšícím nepřeje ani v oblasti chirurgie – rehabilitační programy, jenž následují **kochleární implantaci** silně připomínají oralistické metody z přelomu 19. a 20. století a často zcela vylučují používání znakového jazyka. Zatímco u slyšících dětí je bilingválnost vnímána jako pozitivní a žádoucí jev, neslyšícím dětem s kochleárními implantáty je odpírána.

Zatímco vědci usilovně pracují na identifikaci genů, jež mají na svědomí hluchotu, kurzy znakových jazyků jsou populárnější než kdykoli předtím. Tyto protichůdné tendence jsou jedním z nejpodivnějších rozporů začátku 21. století – vymýcení hluchoty na jedné straně a oceňování jazyka, jež vznikl v jejím následku, na straně druhé. Je v zájmu nás všech, abychom si rozmanitosti vážili, neboť je možné, že „naše společná lidská podstata netkví v tom, co máme společného, ale v tom, v čem se lišíme, a s jakou podivuhodnou lidskostí jsme se těmto rozdílům přizpůsobili.“ (Paddenová, Humphries, 2006, s. 162)

Summary

The aim of the present thesis is to cover the issue of deafness from historical perspective, analyze the mutual relationship between hearing and deaf society and to bring to explanation the sociocultural specifics of the deaf in the Czech republic. The thesis views the issue of the deaf from the point of holistic cross-field perspective which takes account of findings from sociology, cultural anthropology, linguistics, psychology and pedagogy.

The first chapter deals with hearing impairment from the medical point of view; we take a brief account on the etiology of hearing impairment and consider the effects of hearing loss on the ontogeny of the individual. In the second chapter we center on the issue of deafness as a subject of pedagogy, linguistics and sociology and their complementary themes: deaf education, sign language and socialization and enculturation of the deaf; the fourth part of the chapter synthesizes the findings of the fields mentioned into three hypothetical models of deafness – medical, social-integrating and cultural – and brings them into comparison. The third chapter concerns about social attitudes toward deafness in the course of history, we consider the philosophical roots of particular concepts of deafness and draw attention to the milestones in deaf history. The fourth chapter contains an outline of history of education, associations and social life of the deaf community in Bohemia and Moravia starting with the foundation of the first deaf school in Prague in 1786.

Seznam literatury

- ARMSTRONG, David; STOKOE, William; WILCOX, Sherman. 1995. *Gesture and the Nature of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BALDWIN, Stephen. 1994. *Pictures in the Air: The Story of the National Theatre of the Deaf*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press.
- BOAS, Franz. 1986. *Anthropology and Modern Life*. New York: Dover Publications, Inc.
- BOHANNAN, Paul; GLAZER, Mark (eds.) 1988. *High Points in Anthropology*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- BRANSON, Jan; MILLER, Dan. 2002. *Damned for Their Difference – The Cultural Construction of the Deaf People as Disabled: A Sociological History*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press.
- BULLARD, Douglas. 1986. *Islay*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press.
- CAROL, John (ed.) 1989. *Language, Thought and Reality – Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- CSONKA, Štefan; MISTRÍK, Jozef; UBÁR, Ladislav. 1986. *Frekvenčný slovník posunkovej reči*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství.
- ČERNÝ, Jiří. 1996. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia.
- ČERNÝ, Vojtěch. 1934. *Historický vývoj vzdělání a výchovy hluchoněmých*. České Budějovice: Svaz spolků učitelů hluchoněmých.
- DVOŘÁK, Josef. 1998. *Logopedický slovník: terminologický a výkladový*. Ždár nad Sázavou: Logopedické centrum.
- ECO, Umberto. 1995. *The Search for Perfect Language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- ECO, Umberto. 1985. *Jméno růže*. Praha: Odeon.
- ELIADE, Mircea. 1995. *Dejiny náboženských predstáv a ideí I*. Bratislava: Agora.
- ERTINGOVÁ, Carol; JOHNSON, Robert; SMITHOVÁ, Dorothy; SNIDER, Bruce (eds.) 1994. *The Deaf Way: Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press.
- EVANS, Lionel. 1892. *Total Communication: Structure and Strategy*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press.

- FOUTS, Roger; MILLS, Stephen. 2000. *Nejbližší příbuzní: Co jsem se od šimpanzů dozvěděl o nás*. Praha: Nakladatelství Mladá fronta.
- FOXOVÁ, Margalit. 2007. *Talking Hands: What Sign Language Reveals About the Mind*. New York: Simon & Schuster.
- FREEMAN, Roger; CARBIN, Clifton; BOESE, Robert. 1992. *Tvé dítě neslyší? Průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.
- GABRIELOVÁ, Dagmar; PAUR, Josef; ZEMAN, Josef. 1988. *Slovník znakové řeči*. Praha: Horizont.
- GEERTZ, Clifford. 2000. *Interpretace kultur: Vybrané eseje*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- GROCEOVÁ, Nora. 1985. *Everybody Here Spoke Sign Language: Hereditary Deafness on Martha's Vineyard*. Cambridge: Harvard University Press.
- HOLCOMB, Roy; HOLCOMB, Samuel; HOLCOMB, Thomas. 1994. *Deaf Culture Our Way: Anecdotes from the Deaf Community*. San Diego: Dawnsign Press.
- HRUBÝ, Jaroslav. 1999. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 1. díl*. Praha: Septima.
- HRUBÝ, Jaroslav. 1998. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 2. díl*. Praha: Septima.
- JABŮREK, Josef. 1998. *Bilingvní vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima.
- KRAHULCOVÁ, Beáta. 2002. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- KYLE, Jim; WOLLOVÁ, Bencie. 1985. *Sign Language: The Study of Deaf People and Their Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LANE, Harlan. 1984. *When the Mind Hears*. New York: Random House.
- LANGER, Jiří. 2006. *Pracovníci škol pro sluchově postižené a znakový jazyk – zpráva z výzkumného projektu*. Olomouc: Katedra speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého
- LEAKEY, Richard. 1996. *Původ lidstva*. Bratislava: Archa.
- LEPOROVÁ, Jill. 2002. *A Is for American: Letters and Other Characters in the Newly United States*. New York: Alfred A. Knopf.
- LINC, Rudolf; KUBALÍKOVÁ, Marie. 1977. *Biologický náčrtník: Biologie člověka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- LYONS, John. 1981. *Language and Linguistics: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- MÁZEROVÁ, Romana. 1999. *Kultura komunity neslyšících v České republice: Nástin historie komunity neslyšících do roku 1938*. Budapest: Open Society Institute.
- McLUHAN, Marshall. 1964. *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- MONAGHANOVÁ, Leila; SCHMALINGOVÁ, Constanze; NAKAMUROVÁ Karen; TURNER, Graham (eds.) 2003. *Many Ways to Be Deaf: International Variation in Deaf Communities*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press.
- MURPHY, Robert. 2001. *Umlčené tělo*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- NAKONEČNÝ, Milan. 1998. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- NAKONEČNÝ, Milan. 2000. *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- PADDENOVÁ, Carol; HUPHRIES, Tom. 2006. *Inside Deaf Culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- PADDENOVÁ, Carol; HUPHRIES, Tom. 1988. *Deaf in America: Voices from the Culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Bärbel. 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- PLATÓN. 1994. *Kratylos*. Praha: Nakladatelství OIKOYMENH.
- POUL, Jan. 1996. *Nástin vývoje vyučování neslyšících*. Brno: Paido.
- RENOTIÉROVÁ, Marie; LUDÍKOVÁ, Libuše. 2003. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- RIEGER, František. 1863. *Slovník naučný. Díl III*. Praha: I. L. Kober.
- ŘÍČAN, Pavel. 1990. *Cesta životem*. Praha: Panorama.
- SCHMITT, Jean-Claude. 2004. *Svět středověkých gest*. Praha: Vyšehrad.
- SOUKUP, Václav. 2004. *Dějiny antropologie: Encyklopedický přehled dějin fyzické antropologie, paleoantropologie, sociální a kulturní antropologie*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- SOVÁK, Miloš. 1981. *Uvedení do logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- STOKOE, William. 1993. *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. Burtonsville: Linstok Press.
- STÖRIG, Hans. 1991. *Malé dějiny filosofie*. Praha: Zvon.
- STRNADOVÁ, Věra. 1998. *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR.
- TAYLOR, Robert. 1988. *Cultural Ways: A Concise Introduction to Cultural Anthropology*. Long Grove: Waveland Press.

TITZL, Boris. 2000. *Postižený člověk ve společnosti*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

TRUDGILL, Peter. 1985. *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. London: Penguin Books.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

VAN CLEVE, John; CROUCH, Barry. 1989. *A Place of Their Own: Creating the Deaf Community in America*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press.

ČASOPISY

Obzor hluchoněmých

Svépomoc hluchoněmých

GONG

Uživatel stvrzuje svým čitelným podpisem, že si tuto diplomovou práci zapůjčil. Pokud ji použije pro svou práci, prohlašuje, že ji uvede mezi ostatní literaturou a bude ji citovat jako každou jinou práci.

dne	čitelný podpis	použito pro práci (název práce)	název a adresa pracoviště uživatele	bydliště uživatele

dne	čitelný podpis	použito pro práci (název práce)	název a adresa pracoviště uživatele	bydliště uživatele