

Vysoká škola: **Univerzita Karlova v Praze**

Fakulta: **Filozofická fakulta**

Základní součást: **Ústav českého jazyka a teorie komunikace**

Studijní program: **Filologie**

Studijní obor: **Český jazyk**

Disertační práce: **Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu**  
**Czech Language in Deaf Children's Education**

Autor: **Andrea Hudáková**

Vedoucí: **prof. PhDr. Alena Macurová, CSc.**

Rok podání: **2008**

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze 19. 12. 2008

Dovoluji si vyjádřit upřímné poděkování své školitelce prof. PhDr. Aleně Macurové, CSc. Její odborný i lidský přístup pro mě byl při psaní práce významnou podporou.

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>7</b>
<b>KOMUNIKACE LIDÍ S VADOU SLUCHU .....</b>	<b>11</b>
<b>Audioorální komunikace.....</b>	<b>11</b>
Poslouchání.....	11
Mluvení.....	14
Odezírání.....	18
<b>Vizuálněmotorická komunikace .....</b>	<b>22</b>
Český znakový jazyk.....	22
Český znakový jazyk v historii.....	23
Klasifikace sloves – ukázka gramatiky českého znakového jazyka.....	27
Vizualizace mluvené češtiny .....	29
Pomocné fonemické posunky vyvinuté k podpoře odezírání recipientů s vadou sluchu .....	29
Pomocné fonemické posunky vyvinuté k podpoře správné artikulace a výslovnosti mluvčích s vadou sluchu .....	30
Pomocné artikulační znaky.....	31
Prstová abeceda .....	32
Rochesterská metoda a její důsledky .....	36
Sovětská daktylotická metoda .....	39
Česká prstová abeceda .....	40
<b>ČEŠTINA: PRVNÍ, NEBO DRUHÝ JAZYK ČESKÝCH DĚTÍ S VADOU SLUCHU? .....</b>	<b>44</b>
<b>Jak si děti osvojují první jazyk? .....</b>	<b>45</b>
Inside-out teorie osvojování jazyka .....	46
Outside-in teorie osvojování jazyka.....	46
Průběh osvojování prvního jazyka .....	47
Řeč orientovaná na dítě.....	49
Osvojování znakového jazyka.....	50
<b>Čeština prvním jazykem: monolingvismus a monokulturalismus .....</b>	<b>53</b>
Auditivně-orální metoda .....	56
Mateřská reflexivní metoda .....	57
<b>Čeština druhým jazykem: bilingvismus a bikulturalismus .....</b>	<b>60</b>
Švédský bilingvální a bikulturní model .....	63
Bilingvismus a bikulturalismus na našem území v minulosti .....	65
18. a 19. století a 1. polovina 20. století.....	65
2. polovina 20. století .....	69
Bilingvismus a bikulturalismus na našem území v současnosti .....	70
<b>Totální komunikace .....</b>	<b>74</b>
Totální komunikace na našem území.....	76
<b>ČEŠTINA VE ŠKOLÁCH PRO ŽÁKY S VADOU SLUCHU .....</b>	<b>80</b>
<b>Historický průřez metodami výuky prvopočátečního čtení .....</b>	<b>80</b>
Syntetické metody výuky čtení .....	80

Metoda slabikovací .....	80
Metoda genetická a další metody hláskovací .....	81
Analytické a analyticko-syntetické metody výuky čtení .....	84
Metoda normálních slov .....	84
Učebnice čtení pro děti s vadou sluchu v 19. století a v 1. polovině 20. století .....	84
Metoda globální .....	87
Globální čtení ve výuce dětí s vadou sluchu .....	88
Metoda J. Foucamberta .....	89
Metoda analyticko-syntetická zvuková .....	89
<b>Zahraníční zkušenosti s výukou čtení u dětí s vadou sluchu .....</b>	<b>92</b>
Čtení v rámci mateřské reflexivní metody .....	92
Janka a Danka .....	96
SQ4R .....	98
<b>Čeština ve školách pro žáky s vadou sluchu v období od roku 1948 do roku 1990 .....</b>	<b>99</b>
Mateřské a základní školy pro nedoslýchavé, pro žáky se zbytky sluchu a pro neslyšící .....	99
Specifika vzdělávání v základních školách pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu .....	100
Základy řeči pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé (Štejgerle, 1956) .....	107
Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul, Poulová, 1975) .....	110
Střední školy .....	112
<b>Čeština ve školách pro žáky s vadou sluchu v období od roku 1990 do současnosti .....</b>	<b>114</b>
Vzdělávání v základních školách pro žáky s vadou sluchu .....	115
Vzdělávání ve středních školách pro žáky s vadou sluchu .....	117
Učebnice, učební pomůcky a učební materiály pro výuku češtiny .....	119
Plzeňské videoprogramy a pracovní listy .....	119
Učebnice z nakladatelství Septima .....	130
Učebnice, učební pomůcky a učební materiály pro výuku češtiny jako cizího jazyka .....	136
<b>Výsledky výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu (zejména vyučování češtiny) .....</b>	<b>140</b>
Čtenářská gramotnost žáků s vadou sluchu .....	140
Funkční gramotnost .....	142
Funkční gramotnost žáků s vadou sluchu .....	146
Státní maturitní zkouška .....	149
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>155</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>158</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>159</b>
<b>Zdroje, z kterých jsem čerpala přímo .....</b>	<b>159</b>
Tištěné zdroje .....	159
Elektronické zdroje .....	169
Audiovizuální zdroje (videonahrávky) .....	176
Zdroje z přednášek a seminářů .....	176
<b>Zdroje, z kterých jsem čerpala zprostředkovaně .....</b>	<b>177</b>
Tištěné zdroje .....	177
Elektronické zdroje .....	179
<b>ČESKÉ RESUMÉ .....</b>	<b>181</b>

<b>ENGLISH RESUME .....</b>	<b>181</b>
<b>Příloha č. 1 Ukázka z čítanky Sluníčko a z Průvodce k čítance Sluníčko .....</b>	<b>182</b>
Ukázka z lekce č. 15 z čítanky Sluníčko .....	182
<b>Příloha č. 2 Učebnice českého jazyka a čtení pro 1. a 2. ročník ZŠ pro nedoslýchavé a příslušné metodické příručky.....</b>	<b>185</b>
<b>Příloha č. 3 Učebnice českého jazyka a čtení pro 1. stupeň ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu a příslušné metodické příručky.....</b>	<b>186</b>
přípravný ročník.....	186
1. ročník.....	186
2. ročník.....	186
3. ročník.....	186
4. ročník.....	187
5. ročník.....	187
<b>Příloha č. 4 Učebnice českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu.....</b>	<b>188</b>
6. ročník.....	188
7. ročník.....	188
8. ročník.....	188
9. ročník.....	188
<b>Příloha č. 5 Čítanky pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu.....</b>	<b>189</b>
1. ročník.....	189
2. ročník.....	189
3. ročník.....	189
4. ročník.....	189
5. ročník.....	189
6. ročník.....	189
7. ročník.....	190
8. ročník.....	190
9. ročník.....	190

# ÚVOD

Každý rok se u nás narodí několik desítek dětí s velmi těžkou vadou sluchu, další k nim pak přibudou po úrazech a onemocněních v dětském věku. A tak „... pred nami (...) stojí dieťa, ktoré je normálne a často dokonca nadpriemerne inteligentné. Jeho ‚jedinou chybou‘ je, že je nepočujúce. A pred rodinou a školou stojí obrovské dilemma – dokážeme z tohto dieťaťa vychovať napríklad vysokoškolsky vzdelaného odborníka, alebo obmedzíme jeho duševný rozhľad na niekoľko sto zle zaužívaných a len úplne konkrétnych pojmov?“ (Hrubý, 1989, s. 120).

Jedním ze zásadních faktorů (dle některých autorů tím nejdůležitějším) ovlivňujících výchovu a vzdělávání, ale i osobní a pracovní uplatnění každého člověka je průběh osvojování jazyka a kvalita a kvantita komunikace s okolím, a to již od raného věku. Tato skutečnost se stala hlavní ideou koncepce mé disertační práce – práce zabývající se postavením češtiny a dalších komunikačních kódů ve vzdělávání dětí s vadou sluchu. V úvodní kapitole jsou představeny základní způsoby komunikace lidí s vadou sluchu. Následující kapitola pojednává o tom, jak za ideálních podmínek probíhá osvojování jazyka – mluveného i znakového –, a dále jsou popsány dva základní přístupy k výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu: přístup monolingvální a monokulturní a přístup bilingvální a bikulturní; zmíněna je také tzv. totální komunikace, a to jak jako filozofie, tak jako metoda.

V druhé části práce jsem se zaměřila na školní výuku čtení a českého jazyka v našich školách pro žáky s vadou sluchu od roku 1948 dosud. Vlastnímu popisu výchovných a vzdělávacích metod, učebních dokumentů a vybraných učebních materiálů předchází historický průřez metodami výuky prvopočátečního čtení sestavený s důrazem na metody výuky čtení u dětí s vadou sluchu a krátká kapitolka o zahraničních zkušenostech s výukou čtení u dětí s vadou sluchu. Výsledky dosavadních způsobů výchovy a vzdělávání českých dětí s vadou sluchu jsou na konci práce nahlíženy ve světle testů čtenářské gramotnosti a přípravy tzv. státní maturitní zkoušky u žáků s vadou sluchu.

Má práce budiž jakýmsi úvodem do problematiky pro odbornou (včetně studentské), ale i laickou veřejnost, zejména pro rodiče dětí s vadou sluchu. Úměrně tomu jsem se snažila volit vyjadřovací prostředky a podřízena tomu je i struktura práce.<sup>1</sup>

Proč mluvím o lidech s vadou sluchu, a ne o lidech neslyšících, jak je obvyklé? Protože termín neslyšící člověk<sup>2</sup> je bez dalšího upřesnění velmi široký. Někdy tak bývají nazýváni pouze lidé prelingválně neslyšící, jindy lidé s jakoukoli vadou sluchu<sup>3</sup> a někdy jím mohou být označováni dokonce lidé, kteří slyší, ale patří do komunity Neslyšících<sup>4</sup> (viz kap. Čeština druhým jazykem: bilingvismus a bikulturalismus).<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Poznámka k citacím: V citacích zachovávám původní podobu textu, opravuji v nich jen zjevné překlepy. V případě, že autor použil výčet pod sebou, řadím jednotlivé položky výčtu do textu lineárně za sebou a odděluji je od sebe středníkem.

<sup>2</sup> V minulosti též hluchoněmý nebo hluchý.

<sup>3</sup> Z medicínského hlediska rozdělujeme vady sluchu podle doby vzniku na vrozené a získané, podle charakteru na převodní a percepční a podle stupně ztráty sluchu (dle WHO) na lehkou nedoslýchavost (průměrná ztráta ve frekvencích 500, 1000 a 2000 Hz na lepším uchu 26 – 40 dB), středně nedoslýchavost (41 – 55 dB), středně těžké poškození sluchu (56 – 70 dB), těžké poškození sluchu (71 – 90 dB) a velmi závažné poškození sluchu (91 dB a více) (Hrubý, 1998).

<sup>4</sup> Analogicky se zahraničním územ, kde je běžné označení Deaf pro osobu, která svoje neslyšení/nestandardní slyšení nepovažuje za zdravotní handicap, nýbrž za jazykovou a kulturní odlišnost, se i v češtině postupně prosazuje psaní substantiva Neslyšící s velkým počátečním písmenem. Označení neslyšící s malým n pak označuje zdravotní stav, označení Neslyšící s velkým N příslušníka jazykové a kulturní menšiny (o jazykové a kulturní menšině Neslyšících např. Mrzílková, 1996; Hudáková, Myslivečková, 2005). Názory na to, zda slyšící lidé identifikující se s jazykem a kulturou Neslyšících, např. slyšící děti neslyšících rodičů, mohou být členy jazykové a kulturní minority Neslyšících, nejsou jednotné (srov. např. Komárková, 2006; Kosinová, 2008; Redlich, 2008).

<sup>5</sup> O tom, jak těžké je najít vhodné označení pro lidi, kteří špatně slyší, a jak se v tomto označení odrážejí dobové ideologie, se můžeme přesvědčit na příkladu z Finska: „Nejdřív to byli lidé ‚hloupí a němí‘, potom ‚hluchoněmí‘. Pak přišla éra oralismu a z hluchoněmých se stali ‚hluší‘, lidé prosazující orální metodu vzdělávání chtěli totiž zdůraznit, že hluší lidé nejsou němí a mohou se naučit mluvit, používat hlas. Pak přišlo slovo ‚Neslyšící‘. To se udrželo dodnes, ale pravděpodobně v průběhu příštích pěti až deseti let jej nahradí slovo ‚uživatel znakového jazyka‘. Vznikly už dokonce některé spolky, které nemají ve svém názvu slovo neslyšící, ale uživatel znakového jazyka“ (Motežčíková, 2005, s. 22).

Skupina lidí s vadou sluchu je velmi početná a značně heterogenní – jen v České republice takových osob žije na půl milionu,<sup>6</sup> přičemž většinu z nich tvoří lidé se stařeckou nedoslýchavostí (Hrubý, 1999). V této práci se nebudu věnovat všem jejím podskupinám, zaměřím se na děti a žáky všech stupňů škol a z nich zejména na děti a žáky prelingválně neslyšící.

Názory na to, kdo je neslyšící prelingválně, přesněji před nabytím mluveného jazyka, se značně různí. Jednak proto, že není jednota v tom, kde je audiologická hranice pro „hluchotu“, a za druhé proto, že jednotliví logopedi, lingvisté a psycholingvisté se neshodují v tom, kdy je více méně uzavřen vývoj mluveného jazyka u průměrného slyšícího dítěte.<sup>7</sup> Například Andrews a Mason (1986; čerpáno z Banks, Gray, Fyfe, 1990) za prelingválně neslyšící označují děti se ztrátou 70 dB<sup>8</sup> a více na lepším uchu a Banks, Gray a Fyfe (tamtéž) doplňují, že tato hluchota vznikla před osmnáctým měsícem věku. Pulda (1992a; 1992b) jako hranici oddělující prelingvální a postlingvální vadu sluchu udává tři roky věku dítěte. Uden považuje za prelingválně neslyšící to dítě, jehož ztráta sluchu je větší než 90 dB a nastala před třicátým měsícem věku dítěte (Poul, 1972 – 73), a Sovák (1986) dokonce toho, kdo se narodil neslyšící nebo ztratil sluch do věku šesti až sedmi let.<sup>9</sup>

V této práci budou za prelingválně neslyšící považováni ti, jimž od narození nebo od raného dětství jejich sluch neumožňuje rozumět mluvené lidské řeči, a to ani s použitím zesilovací a/nebo kompenzační techniky. Takových osob u nás žije několik tisíc, podle Hrubého (1998) asi 7 600, tj. asi 0,74 ‰ populace (více též Hudáková, Tábořský, 2008).

Ve své práci se zabývám češtinou ve vzdělávání dětí s vadou sluchu. Je to téma, které u nás dosud nebylo komplexně zpracováno, přestože čeština se, po boku tehdy obvyklé němčiny, v našich školách pro žáky s vadou sluchu objevila už roku 1836,<sup>10</sup> a to v tehdy jediné existující škole pro žáky s vadou sluchu v Čechách, v Pražském ústavu pro hluchoněmé.<sup>11</sup> Prvním českým učitelem zde byl Petr Miloslav Veselský. Čeština a němčina byly v tomto ústavu paralelními vyučovacími jazyky téměř sto let, až do roku 1932, kdy bylo zrušeno německé oddělení, v němž tehdy bylo už jen dvanáct dětí (Hrubý, 1999).<sup>12</sup>

<sup>6</sup> V roce 2007 provedl Český statistický úřad mezi českými praktickými lékaři a pediatry dotazníkové šetření za účelem zjištění aktuálního počtu „zdravotně postižených osob“. Zdravotně postiženou byla pro účely tohoto šetření považována „osoba, jejíž tělesné, smyslové anebo duševní schopnosti či duševní zdraví jsou odlišné od typického stavu pro odpovídající věk a lze oprávněně předpokládat, že tento stav potrvá déle než 1 rok. Odlišnost od typického stavu pro odpovídající věk musí být takového druhu či rozsahu, že obvykle způsobuje omezení nebo faktické znemožnění společenského uplatnění dané osoby.“ Mezi 10 287 000 občany ČR bylo napočítáno celkem 74 700 osob se sluchovým postižením, z toho ve věku 0 – 14 let 2 902 osob, ve věku 15 – 29 let 3 835 osob, ve věku 30 – 44 let 4 733 osob, ve věku 45 – 59 let 11 226 osob, ve věku 60 – 74 let 15 205 osob a ve věku nad 75 let 36 684 osob (Helpnet. Aktuálně. Každý desátý občan ČR se řadí mezi osoby se zdravotním postižením (1), © 2008).

<sup>7</sup> Pokud jde o vývoj mluveného jazyka u běžného dítěte bez vady sluchu, uvádí např. Kutálková (2002), že gramatický vývoj mluvené řeči se dokončuje okolo pátého roku věku (srov. Nebeská, 1992) a celkový vývoj mluvené řeči, včetně schopnosti diferencovat hlásky a přesně je vyslovovat, okolo roku sedmého. Nástup do školy je i jinými autory (srov. Uherík, 1990; Hrubý, 1999 aj.) považován pro osvojování jazyka za zlomový. Školní výukou se rozšiřuje slovní zásoba, dítě získává další komunikační kompetence, učí se číst a psát, ale krizová perioda pro osvojování jazyka je již završena a schopnost osvojit si jazyk se na začátku adolescence ztrácí (srov. Nebeská, 1992).

<sup>8</sup> To je v rozporu s klasifikací WHO (výše). Takové sluchové ztráty dnes bývají mnohdy dobře korigovatelné sluchadly a/nebo dalšími kompenzačními pomůckami (Hrubý, 1998).

<sup>9</sup> Sovák (1986, s. 163): „... jestliže dítě ztratí sluch v době, kdy se vyvíjí řeč, ale základní spoje řeči nejsou ještě upevněny, tj. do 6 až 7 let, pak se řeč do té doby nabytá bez speciálně-pedagogické péče ztrácí a dítě se také stává hluchoněmým.“

<sup>10</sup> „Až do roku 1836 vyučování byli všichni chovanci jen v řeči německé přes to, že mnozí z nich pocházeli z rodin úplně českých a po odchodu z ústavu vraceli se opět do českých obcí ke svým rodičům“ (Novák, nedatováno, s. 13); „Nejvyšší gubernium vydalo v roce 1835 výnos, aby chovanci české národnosti vyučování byli český“ (Novák, nedatováno, s. 71).

<sup>11</sup> Přímým pokračovatelem tohoto ústavu je Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v Praze na Smíchově v Holečkově ulici (Hrubý, 1999). Situaci na Moravě, konkrétně v Brně, popisuje Kolář (1933, s. 10): „... zželelo se českých dětí, které až dosud v ústavu výhradně jen německy byly vyučovány. (...) kuratorium vyhovujíc naléhavé potřebě se usneslo, aby české děti hluchoněmé ve své mateřské řeči byly vzdělávány. Školním rokem 1863 – 64 rozdělení byli chovanci v ústavu dle své mateřské řeči a zřízena tu byla zvláštní oddělení česká a německá.“

<sup>12</sup> Konec německého oddělení v Pražském ústavu pro hluchoněmé dle Nováka (nedatováno, s. 51): „... chovanci národnosti německé předání byli do ústavů v Litoměřicích a Čes. Budějovicích, takže od 1. září 1932 stal se náš ústav ryze českým.“ Přestože čeština postupně převzala od němčiny roli vyučovacího jazyka téměř ve všech školách pro žáky s vadou sluchu v Čechách a na Moravě, až do druhé světové války u nás stále existovaly pro děti s vadou sluchu z německy mluvícího prostředí německé třídy a v Litoměřicích a v Šumperku i celé školy (Hrubý, 1999).



I když historie výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu – nejprve v němčině a posléze i v češtině – u nás je poměrně bohatá, povinná školní docházka pro žáky s vadou sluchu byla zavedena až relativně pozdě, roku 1948 (Hrubý, 1999).<sup>13</sup> Současná česká legislativa stanovuje, že „Žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy“ (vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, § 3, odst. 4).<sup>14</sup> Jako individuální integrace je označován stav, kdy je v jedné třídě běžné školy vzděláváno maximálně pět žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Vedle ní existuje ještě skupinová integrace, která spočívá v zřizování speciálních tříd pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami v školách běžného typu.<sup>15</sup> Individuální a skupinová integrace se mohou kombinovat (více Okrouhliková, Hudáková, 2005).

Má práce je zaměřena především na roli češtiny ve vzdělávání prelingválně neslyšících dětí. Vzhledem k tomu, že individuální integraci volí většinou žáci s lehčími vadami sluchu, žáci s postlingválními vadami sluchu a žáci s kochleárním implantátem a že skupinová integrace u žáků s vadou sluchu v České republice zatím není nikde uplatňována, budu se věnovat pouze vzdělávání ve školách pro žáky s vadou sluchu. Takových škol, často komplexů mateřských, základních a někdy též středních škol, je u nás jen sedmnáct<sup>16</sup> a významné procento v nich tvoří právě žáci prelingválně neslyšící.<sup>17</sup>

<sup>13</sup> Podle Malého (1907, s. 8) byla povinná školní docházka i pro děti s vadou sluchu zavedena již roku 1881: „Vysvitá to z výnosu vysokého ministeria kultury a vyučování k c. k. zemské školní radě v Čechách ze dne 6. července 1881 č. 6464, kteréž z říšských zákonů školních dovozuje, že jelikož všechny děti zákonitého stáří (...) školu navštěvovati povinny jsou, mají školního vzdělávání účastnit se též děti, které všemi smysly nadány nejsou, tedy i hluchoněmé a slepé.“ Ovšem, jak konstatuje sám Malý (1907), ještě na začátku 20. století bylo na našem území mnoho dětí s vadou sluchu, které do školy nechodily. Důvodem byl velký nedostatek míst v tehdejších ústavech pro hluchoněmé. Za štěstí pro děti s vadou sluchu považoval Malý (1907) i docházku do běžných škol obecných, kde sice ničemu nerozuměly, ale „Důležitý jest (...) moment pedagogický, že děti navykají ve škole pořádku, poslušnosti, školní kázní a snášenlivosti, že návštěvou školy se zabrání toulkám a s nimi nejednou spojené úhoně tělesné i mravní. (...) Vůbec však co koná škola obecná té doby pro hluchoněmé, jest dle okolností předpravou více méně vydatnou pro další jejich vzdělávání, až přijati budou do ústavů pro hluchoněmé, komu z nich se vůbec dostane toho štěstí.“ V ústavech pro hluchoněmé pak děti pobývaly většinou max. čtyři až pět let. Malý (1907, s. 8) se ptá: „Kdy nadejde doba, že budou pozváni všichni naši hluchoněmí k bohatým hodům, jaké strojí škola národní dětem plnosmyslným vzděláním osmiletým? Kdy pro ně bude založen potřebný počet škol s průměrnou dobou vzdělávání?“

Zavádění osmileté školní docházky vypadalo následovně: V roce 1894 byl J. Kolář z Ivančic pověřen sepsáním osmiletého učebního řádu pro školy pro žáky s vadou sluchu. Řád byl schválen až roku 1900 a teprve „Ve škol. roce 1905 – 06 měla škola v ústavu (v Ivančicích; pozn. A. H.) po prvé všech 8 postupných tříd, v nichž bylo 89 žáků (47 hochů a 42 dívek)“ (Kolář, 1933, s. 32); „V roce 1906 – 7 bylo v ústavu (v Ivančicích; pozn. A. H.) 98 chovanců (53 hochů a 45 dívek). I v tomto roce měl ústav všech osm postupných tříd, čím se stal nejlépe organizovaným ústavem v celém Rakousku, neboť žádný jiný ústav osm postupných tříd samostatných neměl. Všude spojovány byly obyčejně poslední dva ročníky v jednu třídu“ (Kolář, 1933, s. 35).

„Hned po zřízení třetího ústavu českého (v r. 1911 ve Valašském Meziříčí; pozn. A. H.), počalo se jednati o uzákonění povinné návštěvy ústavní školy pro hluchoněmé a jenom válka provedení tohoto úmyslu překazila. (...) Poněvadž převážná většina chovanců pochází z rodin nemajetných, jež nemohou svým dětem potřebné pozornosti věnovati, přicházejí do ústavu chovanci tělesně i duševně nevypělí, jimž způsobuje vyučování (...) značných potíží. Proto zřízeny byly v jednotlivých ústavech pro takové děti zvláštní přípravy po způsobu škol mateřských, kde příhodnými tělesnými i duševními cviky připravovány jsou na vážnou práci ve škole“ (Kolář, 1933, s. 74). Od roku 1929 byly do Pražského ústavu pro hluchoněmé přijímány děti již ve čtvrtém roce věku, „čimž byl dán základ k první mateřské škole v naší republice“ (Novák, nedatováno, s. 45).

<sup>14</sup> Stejný text zůstává i ve znění vyhlášky MŠMT ČR č. 326/2008 Sb. (kterou se mění vyhláška č. 62/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 227/2007), jež by měla platit od 1. 9. 2009.

<sup>15</sup> Počet žáků v takové speciální třídě odpovídá počtu žáků ve třídě speciální školy (Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných).

<sup>16</sup> Aktuální seznam mateřských, základních a středních škol pro děti a žáky s vadou sluchu: Dětský domov a Mateřská škola speciální v **Berouně**; Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené v **Brně**; Střední škola pro sluchově postižené a Odborné učiliště v **Brně**; Mateřská škola, Základní škola a Střední škola pro sluchově postižené v **Českých Budějovicích**; Střední škola, Základní škola a Mateřská škola v **Hradci Králové**; Mateřská škola, Základní škola pro sluchově postižené a Dětský domov v **Ivančicích**; Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené v **Kyjově**; Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené v **Liberci**; Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v **Olomouci**; Střední škola v **Olomouci**; Základní škola pro sluchově postižené a Mateřská škola pro sluchově postižené v **Ostravě**; Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené v **Plzni**; Bilingvní mateřská škola pro sluchově postižené s.r.o. v **Praze**; Gymnázium, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené v **Praze-Ječné ulici**; Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v **Praze-Holečkově ulici**; Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené v **Praze-Výmolově ulici**; Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve **Valašském Meziříčí**.

<sup>17</sup> Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, stanovuje, že v jedné třídě mohou být vzděláváni žáci různých ročníků a jejich počet je čtyři až šest v případě těžkého zdravotního postižení a šest až čtrnáct v případě zdravotního postižení. Nijak blíže nespecifikuje, kdo je považován za žáka se zdravotním postižením a kdo za

Mým cílem je představit čtenářům (většinou bez vady sluchu) metody a způsoby práce používané v našich školách pro žáky s vadou sluchu v širokých souvislostech a zároveň se zvláštním zřetelem k roli češtiny v procesu výchovy a vzdělávání těchto dětí. Pro člověka bez vady sluchu totiž není výchova a vzdělávání dítěte s vadou sluchu nic samozřejmého – mj. také proto, že „Slyšící lidé musí vynakládat mimořádné úsilí na rozptýlení zakořeněných stereotypů o hluchotě. Jejich vlastní zkušenosti – které považovali za jisté – se jim snaží vnutit chybný názor, že neslyšící žijí v neustálém zoufalství z osobní ztráty“ (O totální komunikaci II, s. 17).

žáka s těžkým zdravotním postižením. Od 1. 9. 2009 by však měl být změněn počet žáků ve třídě (viz tab. č. 1) a těžké sluchové postižení specifikováno jako postižení, „které žákovi znemožňuje nebo závažným způsobem omezuje rozumění mluvené řeči i při využití kompenzačních pomůcek a zrakové kontroly“ (Vyhláška MŠMT ČR č. 62/2007 Sb., kterou se mění vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, čl. I, odst. 2, bod 1b). Poznámka: Podle vyhlášky MŠMT ČR č. 62/2007 Sb. měly uvedené změny platit od 1. 9. 2007, vyhláška MŠMT ČR č. 227/2007 posunula datum platnosti na 1. 9. 2008 a vyhláška MŠMT ČR č. 326/2008 na 1. 9. 2009.

Míra podpůrných opatření	Stupeň a druh zdravotního postižení	Stupeň vzdělávání	Počet žáků ve třídě nebo studijní skupině	
			Nejnižší	Nejvyšší
Vysoká	Těžké sluchové postižení	Předškolní	5	7
		Základní – I. st.	5	7
		Základní – II. st.	5	7
		Střední a vyšší odborné	5	7
Střední	Sluchové postižení středně těžké	Předškolní	7	10
		Základní – 1. – 2. roč.	9	12
		Základní – 3. – 9. roč.	10	12
		Střední a vyšší odborné	7	9

Tab. č. 1 Počet žáků ve třídách škol pro žáky s vadou sluchu od 1. 9. 2009

## KOMUNIKACE LIDÍ S VADOU SLUCHU

Lidé s vadou sluchu mohou komunikovat mnoha způsoby. V podstatě se ale vždy jedná o různé kombinace vizuálněmotorické komunikace, vázané či nevázané na mluvený jazyk dané oblasti, a mluveného jazyka. Ten může mít podobu audioorální nebo písemnou. Psaní a čtení se budu věnovat v kapitole Čeština ve školách pro žáky s vadou sluchu, nyní se zaměřím na audioorální a vizuálněmotorickou komunikaci osob s vadou sluchu. Volbou způsobu komunikace je výrazně ovlivněna podoba výchovných a vzdělávacích programů pro děti s vadou sluchu. Na ně zacílím svou pozornost v kapitole Čeština: první, nebo druhý jazyk českých dětí s vadou sluchu?

### Audioorální komunikace

Pro naprostou většinu dospělých lidí na Zemi je nejpřirozenějším způsobem mezilidské komunikace vnímání jazyka sluchem (auditivně) a jeho produkování hlasem modulovaným ústní dutinou a v ní umístěnými artikulačními orgány (orálně). Od nich, už ve velmi útlém věku, tento způsob komunikace zcela samozřejmě a neuvědoměle přebírají jejich děti. Tak je to v populaci slyšících lidí. Jak je to, pokud dítě slyší špatně nebo neslyší vůbec?

Pravděpodobně bychom nenašli výchovný a vzdělávací směr pro děti s vadou sluchu, který by neobsahoval trénink slyšení a mluvení. Jednotlivé programy se však mezi sebou výrazně liší, a to zejména metodikou, vahou, kterou těmto dovednostem přikládají, pořadím, v jakém je procvičují, a způsobem, jakým je kombinují s dalšími způsoby komunikace. Ve většině programů bývá výuka audioorální komunikace nazývána rehabilitací a skládá se ze tří složek: sluchového tréninku, řečového tréninku a tréninku odezírání (srov. např. Holmanová, 2002; Novák, 1994; Roučková, 2006).

### Poslouchání

*„Důležitou složkou dorozumívacího procesu, po stránce genetické tou hlavní, je sluchové vnímání“* (Sovák, 1978, s. 5). Pod tento názor by se – jak v současnosti, tak v minulosti – podepsalo mnoho lékařů a učitelů dětí s vadou sluchu.

Vlastní řečové produkci slyšícího dítěte vždy předchází období, kdy dítě vnímá zvuky kolem sebe a postupně se jim učí rozumět. Stejně pořadí dodržuje i většina programů pro děti s vadou sluchu počítajících s procvičováním audioorální komunikace. Nejdříve bývá dítě zapojováno do sluchového tréninku a až poté bývá zahájen nácvik mluvení. Téměř všechny z těchto programů zdůrazňují důležitost raného – nejlépe neonatologického – screeningu sluchových vad a neprodleného začátku užívání kompenzačních pomůcek, u nás v současné době nejčastěji digitálních sluchadel a kochleárních implantátů.<sup>18</sup> Většina odborníků se totiž shoduje na tom, že první roky života, kdy je mozek neobyčejně přizpůsobivý a plastický, jsou pro rozvoj řeči dítěte s vadou sluchu nenahraditelné.

Celoplošný screening vad sluchu u novorozenců se v České republice zatím neprovádí, i když se jedná o technicky i finančně relativně nenáročnou záležitost (Giebel, 2. 11. 2005; srov. Křesťanová, 2007) a např. v Chorvatsku, v Polsku, v Rakousku (Spurná, Macková, 2007; srov. Marn, 2. 11. 2005), ve většině států USA nebo na Slovensku (od roku 2006) je už samozřejmostí (Křesťanová, 2007). Je pravda, že v posledních několika letech neonatologický screening sluchových vad zavádí mnohé porodnice v ČR, ale vždy pouze na základě nadšení a zájmu vedoucích pracovníků konkrétního pracoviště (Křesťanová, 2007).

<sup>18</sup> K 25. 4. 2008 bylo v ČR 323 dětí s kochleárním implantátem (Kabelka, 25. 4. 2008). Více o kochleárních implantátech např. Hrubý, 1998b; Holmanová, 2002; Hronová, Hudáková, 2005.

Zhruba před dvaceti lety byl průměrný věk přidělení sluchadla u tehdejších frekventantů základních škol pro žáky s vadou sluchu čtyři roky (Potměšil, 1988), dnes je nižší, např. u klientů Střediska rané péče Tamtam byl v roce 2005 přibližně dvacet jedna měsíců (Jungwirthová, 26. 11. 2005), ale mohl by být ještě nižší. Ideálně by měla být dítěti s vrozenou vadou sluchu sluchadla přidělena nejpozději do šesti měsíců věku, ale možné by to bylo už v prvním měsíci života (Křesťanová, 2007; srov. Watson, 2001; Beattie, 2006).<sup>19</sup>

K sluchovému tréninku neboli sluchové výchově či reedukaci sluchu<sup>20</sup> bývají v různých programech používány jak přirozené zvuky a zejména lidská řeč, tak zvuky „umělé“, dnes hlavně tzv. Orffovo instrumentarium (Novák, 1994), běžné hudební nástroje a v poslední době také počítačové programy. V minulosti se k těmto účelům používaly i zvony, sirény a podobné zdroje zvuku. Žáci je poslouchali pomocí nejrůznějších, z dnešního pohledu mnohdy bizarních sluchových pomůcek, jako byly např. zesilovače se sluchátkem spojené s vibrátorem a kontrolním světlem, tyče v ústech, jimiž žáci vnímali rezonanci při mluvení druhých osob, nebo zvukové trubice přivádějící zesílené zvuky k uchu, na lebku či na zuby dítěte (Janotová, 1978).

Jedny z nejstarších zmínek o sluchovém tréninku ve vzdělávání dětí s vadou sluchu pocházejí od lékaře Jeana Gasparda Itarda, jenž v letech 1800 – 1830 pracoval v pařížském ústavu pro hluchoněmé. Hodnocení výsledků reedukace sluchu je téměř vždy diskutabilní, protože jen málokterý „sluchový trenér“ ve svých poznámkách uvádí stav sluchu u žáků vstupujících do reedukace.<sup>21</sup> Čím jsou zdroje starší, tím obtížnější je zaujmout k výsledkům objektivní stanovisko. Nevíme sice, jaké vady sluchu měli Itardovi žáci, ale je nám známo, že „Brzy poznal, že učení ‚slyšet‘ není jen záležitost sluchové citlivosti, ale inteligence a vůle“ (Janotová, 1978, s. 17). Považuji za velmi smutné, že tento tři sta let starý názor je – podle mých zkušeností – u některých odborníků, zejména učitelů dětí s vadou sluchu stále aktuální. Považoval by soudný člověk za otázku inteligence a vůle nevidomého člověka „umění číst černotisk“?

Poslední dvě desetiletí 19. století, období bezprostředně po Milánském kongresu, byla ve vzdělávání žáků s vadou sluchu ve znamení tzv. sluchového hnutí (Janotová, 1978).

Jedním z jeho čelních představitelů byl profesor ušního lékařství Viktor Urbantschitsch, který se domníval (podobně jako výše zmíněný Itard), že „sluchovou gymnastikou dosáhne fyzického zlepšení orgánů hlemýžďě, nacházejících se v ‚letargii z nečinnosti‘“ (Heese, 1953, s. 20; citováno dle Janotová, 1978, s. 20). Jeho současník, také lékař, Friedrich Bezold, s názory, že se sluchovými cvičeními zvyšuje výkon orgánu, nesouhlasil a „... zastával názor, že se pacient pomocí sluchových cvičení učí zbytků sluchu využívat a že psychickou kombinací slov a vět nedostatečně slyšených může dojít k zlepšení rozumění“ (Janotová, 1978, s. 20).<sup>22</sup> Proto při sluchovém tréninku doporučoval, na rozdíl od některých svých předchůdců, začínat ne hláskami, ale nácvikem poslouchání a porozumění celým slovům, protože u poslechu izolovaných hlásek nelze používat myšlení k doplňování slyšeného do smysluplných celků (Janotová, 1978) neboli nelze zapojit

<sup>19</sup> Jako první jsou každému malému dítěti s vadou sluchu přidělena kvalitní sluchadla. Pokud se po několika měsících (většinou zhruba po půl roce) jejich používání zdá, že výsledky s nimi nejsou dobré, začíná se uvažovat o kochleárním implantátu. U dětí ohluchlých se často přistupuje přímo ke kochleární implantaci (více např. Kabelka, 25. 4. 2008).

<sup>20</sup> I když sluchová cvičení provázejí celou historii vzdělávání neslyšících (viz např. Krahulcová, 1996; 2002; Pulda, 1992a; 1992b, Poul, 1987a; 1987b; 1996 a zejména Hrubý, 1999), samotný termín reedukace sluchu pochází až ze začátku 20. století (Janotová, 1978). U dětí s prelingvální vadou sluchu mluví někteří autoři o edukaci sluchu (srov. Novák, 1994).

<sup>21</sup> Výjimkou byl například Toynbee: „Toynbee J. podal v Anglii r. 1860 zprávu o 3 případech, kdy se podařilo sluchovými cvičeními zlepšit slyšení těch dětí, které měly takové zbytky sluchu, že slyšely i slova. Toynbee stanovil totiž definici vokálního sluchu: dítě musí být schopno rozlišovat sluchem jednu samohlásku od druhé, ještě než se s ním začnou dělat sluchová cvičení. Toynbee se také zmiňoval o zlepšení hlasu, k němuž došlo u hluchoněmých po sluchových cvičeních“ (Whetnall, Fry, 1971; cit. dle Janotová, 1978, s. 19).

<sup>22</sup> K tomu dva názory: „Většina neslyšících a nedoslýchavých dětí má užitečné zbytky sluchu; tato skutečnost je známa celá desetiletí (Bezold & Siebennan 1908; Goldstein 1939; Urbantschitsch 1982)“ (Holmanová, 2002, s. 10; bližší specifikace zdroje není v práci uvedena). „Dost' dlho pretrvával názor, že prakticky všetci sluchovo postihnutí majú zachované aspoň akési sluchové zvyšky, ktoré možno pri použití dokonalých slúchadiel a zlepšených metódach tzv. sluchového tréningu efektívne využiť. Rozvoj fyziológie a patofyziológie sluchu s histologickými rozbormi sluchovej dráhy mŕtvych nepočujúcich túto domnienku popreli“ (Hrubý, 1989, s. 117).

druhou signální soustavu (Sovák, 1978). V historii vzdělávání osob s vadou sluchu mají oba právě popsané přístupy ke sluchovému tréninku, tzv. mechanický i tzv. psychický,<sup>23</sup> své tábory stoupenců.

Názory odborníků nejsou a nikdy nebyly jednotné ani v tom, zda se má sluchový trénink provádět **unisenzoricky**, jen posloucháním, nebo **multisenzoricky**, posloucháním doplněným o zrakové vnímání, tj. odezírání (viz níže) a případně také taktilní vnímání. Například „Švédský lékař Erik Wedenberg, který uveřejnil práci o reedukaci sluchu u neslyšících a nedoslýchavých dětí v r. 1951, se ve své metodice reedukační práce liší od multisenzoriálního přístupu většiny pracovníků v této problematice. Speciální práce s dítětem začíná cvičením sluchu mluvením do ucha. Používá slova, vybraná podle jejich formantů vzhledem k audiogramu dítěte. (...) Sluchadlo dostává dítě teprve po zácviku přímého mluvení do ucha“ (Janotová, 1978, s. 23).

Další sporným bodem je případná koordinace sluchových cvičení s nácvikem mluvení (alespoň v některých ohledech a v některých časových úsecích). Někdy jsou tyto dvě aktivity úzce propojeny, jindy zcela odděleny a ještě jindy dlouhodobě jedno cíleně předchází druhému, většinou sluchový trénink cvičením mluvním.<sup>24</sup>

U nás první myšlenky o sluchovém tréninku publikoval v roce 1859 J. A. Purkyně. Stalo se tak poté, co navštívil Pražský ústav pro hluchoněmé, aby tamějším žákům změřil sluch (Janotová, 1978). O téměř čtyřicet let později, v roce 1897, publikuje Karel Malý, ředitel téhož ústavu, naši první metodiku reedukace sluchu v knize Děti hluchoněmé, nedoslýchavé jakož i poruchami řeči stížené ve škole obecné. Doporučuje, aby „cvičení sluchu předcházelo cvičení artikulované řeči, aby se mluvidla napřed oblomila“ (Malý, 1897, s. 109; citováno dle Janotová, 1978, s. 25). „Ústa učitelova mají být ve stejné výšce s uchem dítěte, dítě nemá mít možnost odezírat, ani cítit pohyby těla učitelova; vzdálenost úst od ucha se řídí dle potřeby. (...) Vlastní cvičení začíná samohláskami, souhlásky cvičí buď samostatně, nebo se samohláskou v pořadí P, T, V, B, J, K, L, Ž, Z, D, R, N, Ř, Ť, Ď, G, Ň, Š, S, F, CH, Č, C, H; napřed jako otevřenou slabiku, nebo slovo s otevřenými slabikami, potom slova se souhláskami na konci, rovněž v určitém pořadí. Pak následuje procvičování vět a teprve po nich slova, kde jsou shluky hlásek“ (Janotová, 1978, s. 26).

V současné době u nás sluchový trénink provádějí děti s vadou sluchu většinou už od okamžiku diagnostikování sluchové vady.<sup>25</sup> Cvičení jsou prováděna převážně multisenzoricky, u dětí s dobrými výsledky později i unisenzoricky. Metodika u uživatelů sluchadel a u uživatelů kochleárních implantátů je v podstatě shodná (srov. např. Holmanová, 2002; Svobodová, 2005; Pulda 1992a; 1992b; 1999; Janotová, 1996a).

Cvičení začínají detekcí zvuku/zvuků, pokračují přes diskriminaci zvuků a následně jejich identifikaci až k porozumění mluvené řeči (srov. Pulda, 1999; Roučková, 2006 aj.). K procvičování můžeme použít mnoha okolních zvuků ze svého okolí, Holmanová (2002) například uvádí zvuky mytí nádobí, vysavače, sekačky na trávu, ťukání na dveře, kašláni, pláč, štěkání psa, bouchání kladivem, zvuk moře. Ve fázi detekce má dítě zvuk postřehnout a hledat jeho zdroj. Při diskriminaci je úkolem dítěte odlišit od sebe dva nebo více zvuků, přičemž zpočátku je možno pracovat s nápovědou v podobě předmětů či obrázků korespondujících se slyšenými zvuky.<sup>26</sup> Následuje stádium identifikace, přesného pojmenování konkrétního zvuku. I zde zpočátku používáme uzavřený okruh možných odpovědí v podobě obrázků či předmětů, později ho měníme za polouzavřenou množinu zvuků (např. zvuků v domácnosti) a ideálem je poznat jakýkoli známý zvuk bez nápovědy. Obdobně pokračujeme u lidské řeči. Cílem cvičení je rozumět (nejlépe bez odezírání) mluvenému jazyku, u nás mluvené

<sup>23</sup> Neboli „strategie od celku k částem či od částí k celku“ (Pulda, 1999, s. 43).

<sup>24</sup> Dle Puldy (1999) se jednotlivé přístupy k sluchovému tréninku (u Puldy k sluchové výchově) dále liší tím, zda upřednostňují individuální sluchovou výchovu v rodině, nebo v malé skupině v předškolních a školních zařízeních, a v tom, zda preferují strukturované, nebo nestrukturované programy sluchové výchovy.

<sup>25</sup> Pokud člověk ohluchne v pozdějším věku, může u něj řečová rehabilitace probíhat také. Dokonce je to žádoucí (více Stradová, 2001b).

<sup>26</sup> „Diskriminací rozumíme schopnost rozlišovat slovní jednotky od sebe navzájem podle jejich fonematických znaků. Diskriminace napomáhá rozumění, ale obráceně též rozumění usnadňuje diskriminaci“ (Edelsberger, 1978, s. 37 – 38).

češtině, vnímat ho komplexně, včetně prozodických jevů. Důležité je, aby si dítě, pokud to jde, uvědomovalo také svůj hlas, aby poslouchalo samo sebe.<sup>27</sup>

## Mluvení

Existuje mnoho názorů na to, jak, kdy a proč by se děti s vadou sluchu měly učit mluvit. Řečová výchova nebo řečový či trénink (často zkráceně logopedie) jsou součástí snad všech programů výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu. Role vlastního mluvení se v jednotlivých programech pohybuje na obou pólech osy „zcela okrajová záležitost – ústřední bod“ a nejčastěji někde mezi nimi. Jednotlivé přístupy se mezi sebou liší také v tom, zda při výuce postupují analyticky, tj. od vyšších celků (nejčastěji od slov či krátkých vět) k jednotlivým hláskám, či synteticky, tj. od samostatných hlásek k slovům a větným celkům. Někdy je tento postup koordinován s analytickým vs. syntetickým postupem při nácviu odezírání a/nebo poslouchání a/nebo čtení a/nebo psaní (viz níže v textu), v jiných případech nikoli.

Podle Svačiny (1973) je základní spor veden o to, zda při výuce mluvené řeči používat **metody konstruktivní** (nebo také syntetické; pozn. A. H.), nebo **metody globální**, mateřské, též metody celků (nebo také analytické; pozn. A. H.). Výrazným představitelem metod konstruktivních byl dle Svačiny (1973) J. Vatter (1842 – 1916). Podle něj výuka řeči měla probíhat tak, že „*Učitel rozdělil slovo na jednotlivé hlásky a snažil se naučit žáky artikulovat přesně tyto izolované fonémy v domněni, že jen tak lze docílit jadrné řeči. (...) Tento přímo hlemýždí postup se opíral hlavně o zásadu od lehčího k těžšímu, neboť hláskové prvky byly považovány za jednoduché a snadné*“ (Svačina, 1973, s. 1). Úskalím této metody bylo, že „*Při takovém výcviku řeči žák ve snaze, aby hlásky vyzněly přesně, navykal si artikulovat je s nadměrnou intenzitou. Následkem toho při pronášení slov a vět nestačil s dechem. Přerušoval je a při nabírání nového vkládal mezi jednotlivé slabiky i hlásky různé sluchově nepříjemné pazvuky, jež činily jeho řeč pomalou, těžkopádnou a hlavně nesrozumitelnou*“ (Svačina, 1973, s. 1 – 2). A navíc „*Při výběru cvičných slov se nepřihlíželo k tomu, mají-li význam pro denní styk žáka s mluvícím prostředím. Důraz se kladl na artikulační snadnost. Takový postup nedával uspokojivé výsledky*“ (Svačina, 1973, s. 2).

Podle Svačiny (1973) „*Není tudíž divu, že již B. M. Hill (1805 – 1874) prosazoval myšlenku, aby při vyučování řeči u neslyšících se postupovalo přirozeněji, tj. podobně jako ji život vytváří u plnosmyslných. Během doby podle této myšlenky byla reformována výuka řeči neslyšících. Razily si cestu tzv. metody celků, metody mateřské, globální*“ (Svačina, 1973, s. 2). A tak byly i u nás zavedeny moderní metody vyučování žáků s vadou sluchu, resp. na většině ústavů/škol to bylo vyučování řeči podle Malischovy metody hlavních celků (využíval spontánního napodobování na základě odezírání, nestačilo-li to, pak použil vnímání hmatem) a na některých podle belgické globální metody Hillový, v níž bylo základem pro řečový vývoj čtení a psaní (Svačina, 1973; srov. kap. Mateřská reflexivní metoda).

Jak bylo řečeno výše, v některých programech výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu je mluvení nahlíženo jako výlučný prostředek komunikace. V 18. století byl výrazným propagátorem tohoto názorového proudu Samuel Heinicke, zakladatel Lipského ústavu pro hluchoněmé (srov. Hrubý, 1999 aj.). V početném zástupu jeho následovatelů bylo a je i mnoho českých a moravských učitelů dětí s vadou sluchu.<sup>28</sup> Zde

<sup>27</sup> Podrobně o reedukaci sluchu dětí s vadou sluchu Janotová, 1996a a zejména Pulda, 1999.

<sup>28</sup> Např.: „*Výchova hlasité řeči u všech těžce sluchově postižených dětí, které jsou k tomu schopny, je (...) hlavním úkolem pedagogiky sluchově postižených*“ (Pulda, 1999). Jak velký důraz na mluvení (resp. většinou zejména na nácviu artikulace) klade naše současné školství pro žáky s vadou sluchu, můžeme ilustrovat mj. na dvou porevolučních publikacích, které se obšírněji věnují vzdělávání a komunikaci těchto žáků: V Puldově publikaci *Surdopedie* se zaměřením na raný a předškolní věk (1992a) zabírá kapitola *Výchova a výuka slovní řeči* (nutno podotknout, že obsahuje i pasáže o sluchovém tréninku a o odezírání) 58 stránek z celkem 143, tj. více než třetinu. V knize *Komunikace sluchově postižených* (Krauhlová, 2002) čítá kapitola *Orální řeč neslyšících* dokonce 121 stran z celkem 304 (počítáno včetně příloh), z toho na detailní popis tvoření jednotlivých hlásek připadá plných 88 stran, tj. téměř třetina. Tak zvanou řečovou

můžeme pravděpodobně najít příčinu toho, že pro vzdělávání českých dětí s vadou sluchu je signifikantní směšování učebnic českého jazyka, logopedických cvičebnic mluvené češtiny a slabikářů (resp. učebnic prvopočátečního čtení) (srov. Janotová, 1990; Novák, nedatováno aj.). První učebnice sestavil ve spolupráci s lékařem Amerlingem už první český učitel dětí s vadou sluchu P. M. Veselský, ale ty se nedochovaly (Janotová, 1990).<sup>29</sup> První dochované české učebnice sestavil Václav Kořátko a podrobněji je o nich pojednáno v kapitole Učebnice čtení pro děti s vadou sluchu v 19. století a v 1. polovině 20. století.

Janotová (1990, s. 10) zdůvodňuje enormní zájem lékařů, logopedů a surdopedů o mluvenou řeč následovně: *„Ve výkladech o významu sluchu se dozvídáme, že sluchem přijímá člověk informace o dění v okolí, že sluch má význam (...) pro podporu emocionální vazby na okolí a především, že sluch má význam pro vývoj řeči u jedince a tedy i pro rozvíjení jeho psychiky. Je tedy pochopitelné, že dějiny péče o neslyšící (...) jsou obrazem toho, že předmětem zájmu všech, kteří se sluchově postiženým věnovali, bylo budování jejich řeči. Znalost mluvené (zvukové) řeči má význam nejen pro kontakt sluchově postižených s populací slyšících, ale je důležitým předpokladem pro rozvíjení schopnosti číst, pro výchovu ke čtenářství a tím pro možnost dalšího vzdělávání. Řeč jedince se sluchovou vadou vždy byla a i v současné době je často užívána jako ukazatel pro hodnocení celé osobnosti sluchově postiženého“* (v originále jsou některé pasáže podtrženy; pozn. A. H.). Hlubší analýzu, zaměřenou zvláště na tzv. vnitřní řeč, již může slyšící člověk i člověk s vadou sluchu získat podle některých názorů jen skrze osvojení mluvené řeči, uvádím v poznámce pod čarou.<sup>30</sup>

Dále bývá nutnost tzv. řečové výchovy bývá většinou zdůvodňována tzv. zapojením dítěte s vadou sluchu do společnosti (srov. socializace in Sovák, 1986). V tomto kontextu Janotová (1990) jako nejméně významnou označuje polohu hlasu, za závažnější považuje rytmus, za ještě podstatnější melodii a za klíčovou pokládá artikulaci mluvího s vadou sluchu. Právě na tu se obvykle „v práci s dítětem s vadou sluchu“ upíná největší pozornost. S tímto názorem ostře kontrastuje názor Šupáčkův (1972, s. 122; odvolává se na starší podobné názory v pracích Seman, 1926; Seman, 1955 a Sedláček, 1956): *„V našich školách pro děti s vadami sluchu se při výchově řeči věnuje stále neúměrně mnoho námahy nácvičování artikulace a zanedbává se nacvičování hudebních faktorů řeči, které jsou pro její srozumitelnost mnohem důležitější než vlastní artikulace,“* přestože *„K soustavnému nácvičování hudebních faktorů řeči (na rozdíl od nácvičování artikulace; pozn. A. H.) lze při použití sluchadel u malých dětí užít i nevelké sluchové zbytky v hlubokých tónech sluchového pole...“* (Šupáček, 1972, s. 122). Podobně Svačina (1973) zdůrazňuje, že kromě nácvičování artikulace je velmi důležité nacvičovat správný hlasový projev.

Šupáček (1972, s. 120) zdůrazňuje, že *„Zapojení neslyšícího dítěte do společnosti (...) nevázne pouze na tom, že dítě ostatním špatně rozumí. Ještě závažnější je skutečnost, že okolí nerozumí řeči neslyšícího dítěte buď vůbec, nebo jen velmi málo, protože řeč neslyšících je velmi špatně srozumitelná. Ve srovnání s normální*

---

výchovu u dětí s vadou sluchu se zabývají téměř všechny publikace zaměřené na výchovu a vzdělávání těchto dětí, útlou monografii na toto téma napsala Vaněčková (1996b). Velmi podrobně je „řečová výuka“ probrána také např. v starší monografii Svačinové (1973).

<sup>29</sup> Veselský byl učitelem na českém oddělení Pražského ústavu pro hluchoněmé v letech 1836 – 1841, tj. převážně v době, kdy zde byl ředitelem abbé Mücke, zastánce „metody řeči hlasité“. *„Veselský v zásadě řídil se názory Mückeho, hlavním cílem bylo mu naučit své žáky mluvit. Veselskému však připadl významný úkol v dějinách vyučování hluchoněmých, aby on první hledal cestu a způsob, jak postupovat při artikulaci českých hlásek a slov, aby první zakusil obtíže a těžkosti vyslovování české mluvy a při cvičení složitého českého skloňování a časování“* (Novák, nedatováno, s. 70). Za tím účelem Veselský sestavil první české učebnice a pomůcky, ale kvůli svým politickým názorům poměrně brzy školu opustil a všechny své pomůcky zničil.

<sup>30</sup> *„Neméně důležitá v procesu slyšení je součinnost s analyzátořem motorickým. Podle Pavlova (...) řeč, zvláště ona kinestetická podráždění, jdoucí od orgánů řeči do mozkové kůry, jsou druhými signály, signály signálů. To znamená, že artikulací pohyby při mluvení jsou signálem současně nejen pro osobu poslouchající – zde zvukovým, nýbrž i pro osobu mluvící – zde kinestetickým. (...) Pavlov považoval tyto signály od mluidel za základní složku řeči. A právě tyto pocity z pohybů mluidel, signalizované do kůry mozkové, jsou velmi důležité pro výstavbu, udržování a rozvíjení řeči, jak ukazuje denní zkušenost. Vždyť na př. člověk, aby lépe rozuměl čtenému textu, říká si v knize, aby lépe pochopil danou otázku, opakuje si ji pro sebe ještě jednou, při počítání si usnadňujeme práci tichým nebo hlasitým říkáním úkolů, student se učí lépe, když se učí nahlas apod. I v procesu odezírání řeči je spolumlvení důležitým faktorem pro porozumění, když si odezírající napomáhá tím, že vlastními mluidly – bezděčně – opakuje viděné pohyby osoby mluvící, čímž si podstatně podpořil diskriminační proces pro nezatelné znaky zvukové“* (Sovák, 1978, s. 12 – 13).

řeči je výrazně změněna ve všech svých zvukových kvalitách – má zkreslenou a nesprávně se pohybující melodii, porušený rytmus, pomalé tempo, přehnanou dynamiku, tvrdou a porušenou výslovnost.“ Tuto tezi Šupáček (1989) potvrdil ve výzkumu z roku 1986, v němž sedm čtrnáctiletých až patnáctiletých žáků pražských škol pro žáky se zbytky sluchu a pro nedoslýchavé<sup>31</sup> předříkávalo nahlas vybrané věty a slova osmičlenným skupinkám náhodně vybraných sedmnáctiletých studentů jednoho z pražských gymnázií. Posluchači na mluvčí neviděli.<sup>32</sup> Výsledky dosažené v té části testu, kdy žáci s vadou sluchu vyslovovali náhodné věty a slyšící gymnazisté jejich subjektivní srozumitelnost posuzovali výběrem ze dvou možností: rozuměl jsem, nerozuměl jsem, hodnotí Šupáček (1989, s. 198) jako „velmi slabé, u většiny vybraných hovoriacích zostávali takmer nulové.“ V obdobném subtestu, kdy žáci s vadou sluchu produkovali běžné konverzační věty, byly výsledky sice lepší („z hodnôt takmer nulových na 40, 50, ale i na 70 %“, tamtéž), ale nejsrozumitelněji vyslovovali žáci s vadou sluchu izolované slabiky. Šupáček (1989, s. 199) to komentuje takto: „Za normálnych pomerov je najlepšie rozumieť celým vetám.<sup>33</sup> U nepočujúcich je v ich reči relatívne najlepšie rozumieť izolovaným slabikám – teda tam, kde zrozumiteľnosť závisí predovšetkým od artikulácie. Tam, kde sa – hlavne vo vetách – začnú uplatňovať prozodické, hudobné faktory, zrozumiteľnosť nepočujúceho hovoriaceho rapídne klesá“ (srov. výše s výsledky tzv. konstruktivních/syntetických metod výuky řeči u Vattera). V běžné komunikaci se slyšícími lidmi, kvůli které se mluvený jazyk děti s vadou sluchu učí, se „bohužel“ izolované slabiky nepoužívají.

Při vlastním nácviku výslovnosti je nutno dítě vést ke koordinaci orgánů dýchacích, fonačních (hlasivek) a artikulačních. Tomu odpovídají i přípravná cvičení. Podrobný popis vyvozování českých hlásek u dětí s vadou sluchu přináší nejnověji Janotová (1990)<sup>34</sup> a Krahulcová (1996, 2002).<sup>35</sup> Zajímavé je, že se neshodují v pořadí osvojování, tj. v artikulační náročnosti hlásek. Vyvozování probíhá většinou individuálně, téměř vždy u zrcadla. Základem je princip nápodoby, kdy se dítě s vadou sluchu snaží kopírovat činnost mluvních orgánů logopeda. Většina vjemů je zrakových, někdy jsou doplněny o vjemy taktilní nebo taktilněvibrační, a pokud to je možné, o vjemy zvukové. Kromě nápodoby logoped používá i mechanické pomůcky, sondy, špachtle a vlastní ruce.<sup>36</sup>

Aby logoped dítěti co nejvíce přiblížil, co má dělat, a aby mu při mluvení umožnil zpětnou vazbu, používají se dále různé optické a/nebo vibrační indikátory zvuku a řeči, s-indikátor, f-indikátor, r-indikátor, indikátory znělosti, nosovosti atd. (Janotová, 1990). Stále častěji se k vizualizaci mluvené řeči jak logopeda, tak samotného dítěte s vadou sluchu používají nejrůznější počítačové programy (srov. Holmanová, 2002).

V publikacích Janotové (1990) i Krahulcové (1996, 2002) je pro logopeda ke každé hlásce připojen podrobný popis jejího vyvozování (u Krahulcové včetně předartikulačních cvičení), jemuž předchází její artikulační charakteristika, doplněná příslušným vertikálním předozadním řezem ústní dutinou při artikulaci.

<sup>31</sup> K dělení a pojmenování škol pro děti a žáky s vadou sluchu před rokem 1990 a po něm viz níže.

<sup>32</sup> Výzkum z roku 1986 byl vlastně opakováním staršího výzkumu (Šupáček, 1972), v němž promluvy čtrnácti žáků „učňovské školy pro neslyšící“, z toho pěti „neslyšících“, sedmi „se sluchovými zbytky“ a dvou „těžce nedoslýchavých“ byly hodnoceny 168 posluchači (studentkami střední zdravotnické školy a vojáky základní vojenské služby) „nezacvičenými do poslechu řeči neslyšících osob“. Výzkum z roku 1986 potvrdil výsledky výzkumu předchozího.

<sup>33</sup> „Při rozumném slovu nemusí totiž posluchač rozeznat všechny hlásky a může chybějící doplnit podle smyslu a zvukového dojmu ze slova. Podobně při posluhání celých vět mohou některá méně důležitá slova vypadnout a smysl věty se neporuší“ (Šupáček, 1972, s. 127).

<sup>34</sup> Postup vyvozování hlásek podle Janotové (1990): [a, á] → [e, é] → [i, í] → [o, ó] → [u, ú] → [ou] → [au] → [eu] → [p] → [b] → [m] → [t] → [d] → [n] → [ř] → [k] → [g] → [f] → [v] → [s] → [z] → [c] → [š] → [ž] → [č] → [j] → [ch] → [h] → [l] → [r] → [ř].

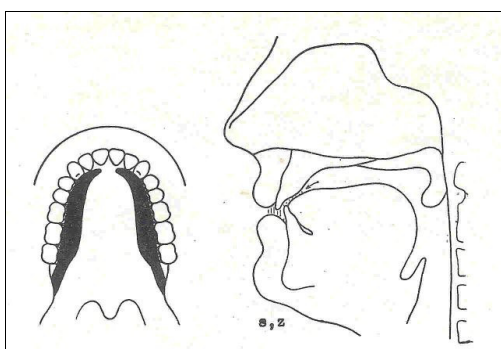
<sup>35</sup> Postup vyvozování hlásek podle Krahulcové (2002): [a, á] → [e, é] → [i, y, í, ý] („Samohlásky ‚i‘, ‚í‘, ‚y‘, ‚ý‘ jsou přední vysoké, úzké...“ Krahulcová, 2002, s. 123; srov. odpovídající obrazový materiál na obr. č. 2) → [o, ó] → [u, ú] → [p] → [b] → [m] → [f] → [v] → [t] → [d] → [n] → [ř] → [d] → [ř] → [s] → [z] → [c] → [š] → [ž] → [č] → [r] → [ř] → [l] → [j] → [k] → [g] → [h] → [ch].

<sup>36</sup> Stavínohová (5. 6. 2008): „Z diskuse s kolegy jsem zjistila a hned si v praxi ověřila, že dítě kolem 6. roku je nejlépe psychicky vybaveno učit se nové hlásky. Pro učitele je nejdůležitější získat si jeho důvěru, posadit si ho na klín, dítě by mělo učitele obejmout, pak dokáže přijmout i nepřijemnosti spojené s artikulací. Je to pravda. Při artikulaci někteří učitelé nedokážou dát svoje vlastní ruce dítěti do pusy, používají sondy a špachtle, ale ruce jsou nejcitlivější, práce se stává intimní záležitostí a na psychickém nastavení dítěte stojí její úspěšnost. Kdo to nedokáže, neměl by vůbec artikulaci učit.“

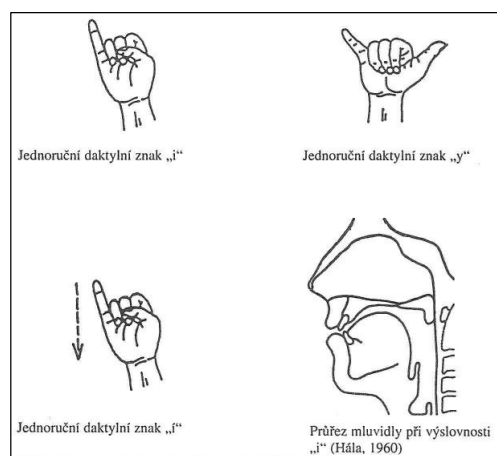


Pojednání o každé z hlásek je uzavřeno výčtem možných chyb při artikulaci a způsobů jejich nápravy a seznamem (u Krahulcové výrazně delším) cvičných slov a textů (u Janotové nazvaných grafická forma; autorka podle svých slov čerpá ze slovní zásoby malých dětí s vadou sluchu, tak např. u hlásky [u] najdeme slova umí a sůl, u hlásky [i] boty a pipi; upozorňuje na asimilaci hlásek, proto např. k hlásce [š] uvádí slova šála, košile, koš, nůž a tužka). Obdobné publikace vycházejí i pro vyvozování nebo úpravu hlásek u dětí slyšících (srov. např. Balášová, 1995).

V jednom aspektu se však práce Janotové a Krahulcové výrazně liší. Zatímco Janotová doplňuje výše uvedený výčet u každé hlásky jejím palatogramem (obr. č. 1),<sup>37</sup> Krahulcová připojuje ke každé hlásce „jednoruční daktylní znak“ (obr. č. 2).<sup>38</sup> Zde vidím problém, protože prstová abeceda je vázána na grafémy (viz níže). Učit děti, jež nemají zpětnou akustickou vazbu, vyslovovat v češtině tak, jak se píše, mi připadá přinejmenším sporné. Je naším cílem, aby po mnoha letech dřiny naše děti s vadou sluchu s velkým úsilím produkovaly mluvenou češtinu v podobě, již nikdo ze slyšících Čechů, ani při naprosto dokonalé výslovnosti dětí s vadou sluchu, nebude rozumět, protože se bude s „běžnou češtinou“ rozcházet v základních foneticko-fonologických charakteristikách?<sup>39</sup>



Obr. č. 1 Tvoření hlásek s, z (Janotová, 1990, s. 47)



Obr. č. 2 Tvoření hlásky i (Krahulcová, 2002, s. 113)

Musím bohužel souhlasit s výše uvedeným názorem Janotové (1990), že děti s vadou sluchu jsou často svým okolím, zejména učiteli, ale i rodiči, hodnoceny jen podle úrovně své mluvené řeči. Na rozdíl od ní však stáv, kdy celou osobnost člověka s vadou sluchu redukuje na jednu dílčí dovednost, a to navíc na tu, k níž má malé nebo nulové fyziologické předpoklady, nepovažuji za přirozený a nezvratný.<sup>40</sup> Navíc před rokem 1990 byla mluvená řeč pro většinu dětí s vadou sluchu jediným pojítkem se světem. A tato situace v mnohých školách pro žáky s vadou sluchu přetrvává i dnes. Tento fakt vyznívá přímo hrozivě, vezmeme-li na vědomí

<sup>37</sup> Palatogram je otisk jazyka při artikulaci konkrétní hlásky na horní patro (Janotová, 1990).

<sup>38</sup> Podobnou strukturu a prvky mají i některé zahraniční logopedické příručky pro výuku řeči u dětí s vadou sluchu (srov. Lubé, 1991; čerpáno z Neslyšící dítě se učí mluvit, InfoZpravodaj, 1994). Mlčky předpokládám, že průřez mluvidly, palatogram i obrázky znaků prstové abecedy jsou určeny jen logopedům a že do jejich „čtení“ nejsou nuceny děti, v době vyvozování hlásek předškolního, maximálně mladšího školního věku. O tom, co vše se musí naučit „čist“ české děti s vadou sluchu, více v kapitole Učebnice z nakladatelství Septima.

<sup>39</sup> Někteří odborníci si zřejmě vůbec neuvědomují rozdíl mezi znaky prstové abecedy odpovídajícími grafémům a hláskami: „Daktylní forma řeči: Je to soustava, kterou vytváříme pohyby a postavením prstů pravé ruky. Daktylní značky odpovídají jednotlivým písmenům (...). V době, kdy neslyšící dítě neovládá artikulovanou řeč ani odezírání, lze použít daktylní formy řeči jako dočasné náhrady za mluvení. Učitel opisuje hláskovou strukturu slova značkami prstní abecedy, které za sebou plynou stejně jako hlásky při mluvení“ (Poul, 1987a, s. 99).

<sup>40</sup> Obdobně odmítavě se k hodnocení osob s vadou sluchu pouze na základě jejich dovedností mluvit vyjadřuje Laueremann (1986 – 87, s. 75): „Neslyšící bývají po stránce rozvoje osobnosti zpravidla hodnoceni podle toho, do jaké míry zvládnou orální řeč a dovedou ji využívat. Tento přístup považují za poněkud zjednodušený. Ostatně nikdo by si asi nedovolil hodnotit osobnost cizince podle toho, do jaké míry ovládá češtinu.“

výsledky výzkumů zkoumajících dovednost dětí s vadou sluchu odezírat (viz níže) a v této kapitole popsanou míru srozumitelnosti jejich mluvené řeči pro běžného, neškoleného posluchače.<sup>41</sup>

## Odezírání

Neslyšící lidé se musejí při komunikaci mluvenou řečí spoléhat výlučně na odezírání, tj. na informace získané zrakem. Avšak většina lidí s vadou sluchu alespoň částečně slyší. Tito lidé při audioorální komunikaci kombinují informace, které slyší a zároveň vidí, tj. které odezírají.

Mezi výchovnými a vzdělávacími programy pro děti s vadou sluchu bychom jen velmi těžko hledali takový, v kterém odezírání není obsaženo. To platí jak pro programy monolingvální a monokulturní, tak pro programy bilingvální a bikulturní (viz níže). V mnoha edukačních programech pro děti a žáky s vadou sluchu zaměřených zejména na komunikaci v mluveném jazyce dokonce trénink odezírání zaujímá jedno z klíčových postavení, ale jsou i takové směry, které jakékoli vizuální informace doprovázející mluvenou řeč, tedy i odezírání, považují za rušivý prvek odvádějící pozornost od vnímání a zpracovávání informací přijímaných sluchem, a proto odezírání nedoporučují, někdy dokonce zakazují.<sup>42</sup>

Odezírání je velmi složitý psychický proces, mnohonásobně náročnější než poslouchání mluvené řeči.<sup>43</sup> K odezírání musí mít člověk vrozené nadání, talent. Tréninkem se dá odezírání do určité míry – v rámci vrozených předpokladů – zlepšit, ale nedá se naučit (srov. např. Hrubý, 1999; Holmanová, 2002 a zejména Strnadová, 2001a; 2008a). Neexistuje žádný vztah mezi biologickým stavem – neslyšením a předpoklady k odezírání (Potměšil, 1988). Mnozí slyšící lidé umí, aniž by to věděli, odezírat mnohem lépe než lidé s vadou sluchu. A jak bude dále v textu objasněno, ani ten, kdo umí odezírat opravdu excelentně, nemůže se v komunikaci na odezírání spoléhat, protože jím nikdy nezíská stejné množství informací jako člověk, který stejně sdělení poslouchá.

Přestože sluchem jsme v češtině schopni rozlišit přes třicet hlásek, zrakem rozeznáme pouze jedenáct tvarů úst, tzv. **mluvních obrazů** neboli kinémů (Strnadová, 2001a).<sup>44</sup> Pět mluvních obrazů patří samohláskám, přičemž délku samohlásek nelze odezírat.<sup>45</sup> Zbylých šest kinémů přísluší souhláskám sdruženým do skupin podle místa artikulace.<sup>46</sup> Čím hlouběji v ústní dutině se souhlásky tvoří, tím méně jsme schopni je odezírat a konsonanty palatální, velární a laryngální nelze odezírat vůbec.<sup>47</sup> Kromě toho je třeba zdůraznit, že existují tzv. falešné kinémy, např. když se chystáme promluvit, nadechneme se a otevřeme ústa, aniž bychom cokoli vyslovili, vypadá náš mluvní obraz jako při hlásce [a, á]; zavření úst na konci promluvy může zase vypadat shodně s mluvním obrazem pro hlásky [p, b, m]. Dále musíme mít na mysli, že každý člověk má svůj specifický „ústopis“, že mluvní obrazy jednotlivých hlásek jsou ovlivněny mluvními obrazy hlásek sousedních, takže „jejich ‚společný‘ mluvní obraz pak vypadá jinak než samostatný mluvní obraz každé z nich“ (Strnadová, 2001a, s. 27), a že „Mluvní obraz téže hlásky vypadá jinak na začátku, jinak uprostřed a opět jinak na konci skupiny slov“ (Strnadová, 2001a, s. 27). Tyto a další skutečnosti odezírání velmi komplikují.

<sup>41</sup> Odborníci-učitelé svým žákům s vadou sluchu rozumí až dvacetkrát lépe než náhodně vybraní posluchači (Šupáček, 1989).

<sup>42</sup> V historii vzdělávání dětí s vadou sluchu se v našich zemích výuce odezírání většinou věnovala velká pozornost (srov. např. Malý, 1940; Svačina, 1936; Janotová, 1996b; Janotová, 1999).

<sup>43</sup> Zatímco slyšící člověk potřebuje k porozumění mluvenému projevu asi 25 % mentálního času (brain time), neslyšící člověk odkázaný na odezírání bez jakékoli sluchové podpory celých 100 % (Cornett, 1969; čerpáno z Pulda, 1992a). Obdobně Lauermann (1986 – 87, s. 81): „Připomínám, že odezírání je proces, kdy mozek vybírá ze zásoby známých pojmů slova, která by se mohla hodit na příslušné pohyby úst, a dosazuje je zpětně do souvislostí. Neslyšící dítě odezírá nedostatečně proto, že nemá potřebnou zásobu pojmů orální řeči a velmi obtížně zpracovává předané informace, neboť odezírání zcela vyčerpalo jeho duševní kapacitu.“

<sup>44</sup> Krahulcová (2002) rozlišuje kinémů dvanáct: pět pro samohlásky a sedm pro souhlásky.

<sup>45</sup> Kinémy samohlásek dle Strnadové (2001a): 1. [a, á]; 2. [e, é]; 3. [i, í]; 4. [o, ó]; 5. [u, ú].

<sup>46</sup> Kinémy souhlásek dle Strnadové (2001a): 6. [p, b, m]; 7. [v, [f]; 8. [t, d, n]; 9. [s, z, c]; 10. [š, ž, č, ř]; 11. [l, r].

<sup>47</sup> Neodezítelné souhlásky dle Strnadové (2001a): [tʃ]; [dʃ]; [ŋ]; [j]; [k]; [g]; [h]; [ch]. Krahulcová (2002) za neodezítelné označuje pouze souhlásky [h], [ch] a velární [ŋ]. Souhlásky [tʃ], [dʃ], [ŋ] řadí ke kinému [t, d, n]. Jako samostatné kinémy uvádí [j] a [k, g].

Co z mluvené řeči můžeme tedy vidět zrakem? Strnadová (2001a) a Hrubý (1999) udávají, že zrakem jsme schopni rozlišit zhruba jednu třetinu z toho, co bylo řečeno. Naproti tomu Janotová (1990), vycházejíc z frekvence českých hlásek, jak je udávají Ludvíková a Kraus (1966), je výrazně optimističtější: Sečteme-li vesměs snadno odezřitelné samohlásky (okolo 40 % promluv), dobře odezřitelné bilabiální a labiodentální souhlásky (přibližně 20 % souhlásek) a podle Janotové relativně dobře odezřitelné souhlásky alveolární (asi 55 % souhlásek), dospějeme k tomu, že více méně dobře můžeme odezírat až 85 % řečeného. A konečně podle Krahulcové (2002) lze velmi dobře odezírat samohlásky a ze souhlásek je možno identifikovat zrakem asi třetinu.

Za nejpřesnější považuji odhad Strnadové (2001a), jenž je podepřený dlouholetou osobní praxí v odezírání bez jakékoli sluchové opory. Podle ní jakousi oporu při odezírání tvoří samohlásky, které jsou celkem dobře viditelné a vzájemně rozlišitelné, avšak pro pochopení významu slov a promluv mají zcela zásadní význam souhlásky. Přitom část z nich nelze zrakem identifikovat vůbec a u zbylých se musí odezírající člověk rozhodnout, kterou ze souhlásek se stejným mluvním obrazem mluvčí vyslovil.

I když z historie známe příklady, kdy byla výuku odezírání založena na odezírání izolovaných hlásek (Potměšil, 1986), v současnosti asi většina odborníků zastává přístup celostní: „V odezírání řeči nejde však o odezírání jednotlivých hlásek, neboť hláskové pohyby navzájem splývají a artikulační výraznost jejich je měnlivá, nýbrž o odezírání mluvních celků, o odezírání celostní...“ (Sovák, 1978, s. 11).

Své mluvní obrazy tedy mají i celá slova a promluvy. Jako příklad uvádím kiném pro slovo holka, který začíná samohláskou [o], pokračuje souhláskou [l] nebo [r] (obě mají stejný mluvní obraz) a končí samohláskou [a]: [O<sup>l,r</sup> A]. Hlásky [h] a [k] nejsou zrakem postřehnutelné.

Kromě hlásek vnímáme sluchem v mluvené řeči i jevy prozodické. Zatímco intonaci, sílu a barvu hlasu odezířit nelze, tempo a rytmus řeči odezřitelné jsou. Příliš pomalé nebo rychlé tempo, slabikování nebo nepřirozené segmentování řeči odezírání velmi znesnadňuje. Křik a šepot mění mluvní obrazy (srov. Strnadová, 2001a).

Z předchozích údajů je zřejmé, že odezírání je v podstatě hádání ve velmi rychlém tempu a s velmi malým počtem potřebných informací. Náповědou pro odezírajícího člověka může být mj. neverbální vizuální chování mluvčího, mimika, gestikulace, postoj těla (srov. Strnadová, 2001a). Ovšem některé programy zaměřené na vzdělávání dětí s vadou sluchu považují za nepřipustné, aby odezírající dítě bylo odváděno od sledování pohybů úst k neverbálnímu vizuálnímu chování mluvčího, a proto doporučují všem vychovatelům dítěte vyvarovat se těchto – často neuvědomělých – vizuálněmotorických projevů.

Odezírající člověk přijímá zrakové obrazy a v paměti k nim hledá už známé ekvivalenty. Proto je pro něj velkým ulehčením, pokud zná téma a kontext komunikace. Tím se mu velmi zúží okruh výběru. Ještě důležitější je znalost odezíraného jazyka. Některé vzdělávací programy se snaží naučit děti s vadou sluchu mluvený jazyk výlučně na základě sluchového vnímání zbytky sluchu (ne každý je ale má) a odezírání. Strnadová (2001a) – a já s ní souhlasím – tvrdí, že to není možné, protože nelze odezírat jazyk, který dostatečně neznám. Znalost jazyka ale neznamená, jak se často domnívají laici, ale i mnozí učitelé dětí s vadou sluchu, pouze bohatou slovní zásobu.<sup>48</sup>

Jak umějí odezírat české děti s vadou sluchu? Odpověď na tuto otázku najdeme v Potměšilově výzkumu (1988) prověřujícím dovednost odezírat u téměř poloviny všech tehdejších frekventantů škol pro žáky s vadou sluchu na území České republiky. Žáci odezírali bez zvukové podpory<sup>49</sup> izolovaná slova vybraná z jejich

<sup>48</sup> „Rozsáhlá slovní zásoba je podmínkou úspěšné demutizace neslyšících. Otevírá mu cestu do společnosti, dává velkou šanci mluvené řeči před posunkovou a je nepostradatelným základem pro úspěšné odezírání“ (Poul, 1987a, s. 104).

<sup>49</sup> Vyloučení zvukové podpory při prověřování dovednosti odezírat, je důležité. Při běžné komunikaci mluvenou řečí je totiž za odezírání často mylně považováno kombinované vnímání mluvené řeči sluchem a zrakem. Tuto skutečnost potvrzuje Hrubý (1999), když referuje o výzkumu, v němž měli učitelé škol pro žáky s vadou sluchu v ČR začátkem posledního desetiletí minulého století subjektivně určit, kteří z jejich žáků při běžné školní výuce, tj. s akustickými kompenzačními pomůckami, odezírají hůře a kteří lépe. Paralelně s tím si autoři

učebnic českého jazyka,<sup>50</sup> tedy slova, jejichž odezírání jistě mnohokrát trénovali. Pouze 20 % nejlepších žáků odezřelo 71 – 100 % testovaných slov, tzn. jen každý pátý žák základních škol pro žáky s vadami sluchu, pro něž byl v té době trénink odezírání jednou z priorit, odezřel bez potíží. Alarmující je, že stejný počet žáků ve výzkumu neodezřel ani 30 % slov, tzn. že minimálně pětina žáků neuměla odezřít vůbec. Zbylých 60 % odezřelo s potížemi. Výsledky byly srovnatelné mezi dívkami a chlapci. Překvapující je, že nebyl pozorován vztah mezi klasifikací v předmětech matematika a český jazyk a úrovní dovednosti odezřít.

Výsledky uvedeného výzkumu odpovídají zahraničním údajům, které udávají, že pouze asi 30 % lidí s vadou sluchu má jazykové znalosti postačující k porozumění běžné mluvené řeči prostřednictvím odezírání (Jacobs, 1982; čerpáno z Strnadová, 2001a).

Experiment uskutečněný v USA (Vernon, Andrews, 1990; čerpáno z Strnadová, 2001a) porovnával dovednost odezřít u studentů s vadou sluchu, kteří byli ve svém životě na odezírání odkázáni a byli v něm proto od dětství trénováni, s jejich slyšícími vrstevníky, kteří se odezřít nikdy neučili. Slyšící studenti odezřeli mnohem více než studenti s vadou sluchu. Nejlepší výsledek byl 26 % správně odezřené mluvené řeči, studenti s vadou sluchu odezřeli méně než 5 % řečeného. I když o pokusu nemám žádné bližší informace, je zřejmé, že děti s vadou sluchu neměly odezřené obrazy s čím „v hlavě“ porovnávat, protože se ve škole místo jazyka a věcných poznatků o světě učily odezřít.

Dovednost odezřít bývá často uváděna do souvislosti s inteligencí.<sup>51</sup> Na tento vztah se zaměřil další český výzkum provedený na přelomu 80. a 90. let minulého století. Bylo v něm dokázáno, že neexistuje žádná korelace mezi inteligenčním kvocientem zjišťovaným v neverbálním tzv. Ravenově testu a dovedností odezřít (Kracíková, Potměšil, 1990).

Neexistuje ani souvztáhnost mezi dovedností mluvit a odezřít (Marschark, 1997; čerpáno z Strnadová, 2001a), ani mezi věkem dítěte při přidělení prvního sluchadla a dovedností odezřít (Potměšil, 1988).

Je pochopitelné, že tak psychicky náročnou a unavující činnost, jakou odezírání beze sporu je, lze vydržet jen pár minut, Lauermann (1986 – 87), sám nedoslýchavý, uvádí maximálně dvacet minut, Hrubý (1999) půl hodiny. Aby vůbec k odezírání mohlo dojít, je třeba dodržet jistá pravidla. Výběr z nich uvádím v poznámce pod čarou.<sup>52</sup>

---

výzkumu od učitelů vyžádali údaje o ztrátách sluchu (v dB, podle audiogramů) těchto žáků. Jednoznačně lépe „odezřeli“ žáci s většími zbytky sluchu. Kdo neslyšel, většinou byl označen za špatně odezřajícího.

<sup>50</sup> Pro žáky prvního stupně byla slova vybrána vždy z učebnic pro nižší postupný ročník. Pro žáky 6. ročníku a vyšších byl sestaven jen jeden soubor slov k odezírání, a to ze slov z učebnice pro 5. ročník. Slova artikulovala profesionální herečka a probandům byla přehrávána z videozáznamu na barevnou televizní obrazovku. Po vyřčení slova měl proband vždy čtyřikrát tak dlouhý čas na to, aby odezřené slovo zopakoval nebo ukázal v libovolném vizuálněmotorickém kódu. Pokud tak učinil správně, bylo takové slovo započítáno jako správně odezřené.

<sup>51</sup> „Významná je skutečnost, že schopnost odzerať súvisí s intelektovou úroveňou odzerajúcej osoby“ (Uherík, 1990, s. 111).

<sup>52</sup> Zásady, které je nutno dodržovat při komunikaci s odezřajícím člověkem (převzato z Hudáková, 2005, s. 44; graficky upraveno; již dříve obšírně zpracováno v Strnadová, 2001a; nejnověji o odezírání Strnadová, 2008a):

- „Přiměřená (cca 1 – 2 m) vzdálenost mezi mluvčím a odezřajícím člověkem. Na velkou vzdálenost odezřající člověk ‚nedohledně‘ na jemné pohyby úst mluvčího, při velmi malé vzdálenosti nemá zase odezřající člověk možnost vidět ‚celé pohyby rtů‘ mluvčího, o pohybech jeho těla, postoji, gestikulaci a mimice ani nemluvě.
- Mluvčí stojí čelem k odezřajícímu člověku, udržuje s ním neustálý oční kontakt.
- Přibližně stejná výšková úroveň hlavy mluvčího a odezřajícího člověka (oba sedí, oba stojí, mluvčí ‚sedí na bobku‘ u ležícího odezřajícího člověka apod.).
- Přiměřené (...) osvětlení místnosti.
- Za mluvčím není žádný oslňující zdroj světla (lampa, slunce v okně apod.).
- Než mluvčí začne mluvit, upozorní na to odezřajícího člověka vizuálně (navázáním očního kontaktu, zamáváním apod.) nebo hmatem (dotykem na rameno či paži).
- Upřesnění tématu před začátkem hovoru a upozornění na změnu tématu vždy v jeho průběhu.
- Odezřající člověk o probírané problematice ‚něco ví‘.
- Pečlivá (ne však přehnaná) artikulace mluvčího, případně namalovaná ústa rtěnkou.
- Přirozené tempo a rytmus řeči mluvčího (ne drmolění, příliš pomalá mluva, skandování apod.) a mimika, gestikulace a pohyby mluvčího (ne přehnané, ne strnulé).
- Mluvčí používá přirozený (ne příliš strohý, ne příliš košatý) jazyk odpovídající situaci (jinak mluvíme doma při večeři a jinak při přednášení referátu na vědecké konferenci).
- Pokud mi odezřající člověk neporozumí, zopakují stejnou informaci znovu, zvolím ale jiná slova a větné konstrukce.

Odezírání je pro mnoho lidí s vadou sluchu jedinou cestou k porozumění ostatním lidem. Lidé, kteří na odezírání spoléhají, si někdy objednávají služby tzv. **vizualizátora mluvené češtiny** (Dingová, 2005),<sup>53</sup> který to, co říká „běžný“ mluvčí, vyslovuje tak, aby člověku s vadou sluchu co nejvíce usnadnil odezírání. Zatím mně není známo, že by u nás působil vizualizátor mluvené češtiny ve vzdělávání žáků s vadou sluchu.

---

*Faktory, které odezírání komplikují, až znemožňují (uvedeny jsou jen ty, které nejsou porušením výše uvedených zásad pro odezírání):*

- *Hluk, šumot, puštěné rádio nebo televize.*
- *Dialogu se účastní více osob než mluvčí a odezírající člověk.*
- *Mluvčí je pro odezírajícího člověka neznámý/nový.*
- *Mluvčí má „nestandardní výslovnost“, protože je cizinec nebo má nějakou vadu řeči.*
- *Mluvčí nebo odezírající člověk je cizinec, popř. Čech s nedostatečnou znalostí češtiny.*
- *Mluvčí má vadu chrupu (popř. zubní protézu), vousy nebo knír zakrývající rty nebo jejich část.*
- *Mluvčí má v ústech žvýkačku nebo jinou překážku (sliny, jídlo, cigaretu apod.).*
- *Křik nebo šepot mluvčího.*
- *Mluvčí je nervózní, spěchá apod.*
- *Odezírající člověk je v psychické nepohodě, ve stresu, bojí se.*
- *Odezírající člověk je unavený.*
- *Odezírající člověk má nekorigovanou oční vadu, popř. má sundané brýle.“*

<sup>53</sup> O vizualizaci češtiny nejnověji Horáková, 2008; Stmadová, 2008b; Mirovská, Dingová, 2008

## Vizuálněmotorická komunikace

Není pochyb o tom, že komunikace, při níž sdělení produkujeme pohyby různých částí těla a vnímáme očima, je pro osoby s vadou sluchu smyslově zcela přístupná. Avšak již od počátků vzdělávání lidí s vadou sluchu vedou odborníci ostré diskuse o používání systémů vizuálněmotorické komunikace ve vzdělávání a výchově těchto osob.

V historii i v současnosti můžeme najít výchovné a vzdělávací programy pro děti s vadou sluchu, které jakoukoli vizuálněmotorickou komunikaci odmítají, programy, které zahrnují vizuálněmotorické systémy vizualizující mluvený jazyk (viz kap. Vizualizace mluvené češtiny), i programy, v nichž má své místo národní znakový jazyk neslyšících lidí. V některých programech najdeme pouze jeden vizuálněmotorický komunikační systém, v jiných několik. Každý výchovný a vzdělávací program pro děti s vadou sluchu je unikátní. Jedinečnost je dána mj. právě tím, jak, v jaké fázi a proč zařazuje/nezařazuje vizuálněmotorické systémy komunikace a jak je kombinuje spolu navzájem a/nebo se způsoby audioorální komunikace.

## Český znakový jazyk

Může být komunikace, při níž se nemluví (nevydávají se zvuky), stejně hodnotná jako komunikace mluvenou řečí? Dlouhou dobu se o takovou komunikaci zajímali pouze odborníci zabývající se vzděláváním a komunikací lidí s vadou sluchu a ti se domnívali, že vizuálněmotorická komunikace se komunikací audiovizuální rovnat nemůže.

Zlom nastal před téměř padesáti lety, když v roce 1960 publikoval Američan William Stokoe první lingvistickou analýzu amerického znakového jazyka, v níž dokázal, že americký znakový jazyk má atributy přirozeného jazyka, zvláště arbitrárnost a dvojitě členění (Encyklopedický slovník češtiny, 2002; dále v pracích Macurové aj.). O pět let později Stokoe vydal první slovník amerického znakového jazyka sestavený na lingvistických principech (Bímová, 2003; Okrouhliková, Slánská Bímová 2008 aj.).

Jestliže je přirozeným a plnohodnotným jazykem americký znakový jazyk, není důvod pochybovat o tom, že stejné vlastnosti mají i ostatní znakové jazyky.<sup>54</sup> Výzkumy prováděné v rámci nového vědního oboru lingvistika znakových jazyků, který se postupně rozšířil i mimo území USA, a tak bylo analyzováno množství dalších národních znakových jazyků, např. znakové jazyky používané v severní Evropě (Macurová, 2005),<sup>55</sup> prokázaly srovnatelnost mluvených a znakových jazyků, co se týče struktur, funkcí, osvojování i zpracování v operační a v dlouhodobé paměti (Encyklopedický slovník češtiny, 2002). V podstatě stejné jsou i typy stratifikace znakových jazyků: geografická, sociální a funkční (srov. Homoláč, 1998; Hudáková, Táborský, 2008).

Dále bylo mnohokrát popsáno, že specifické struktury znakových jazyků jsou odvozeny od jejich vizuálněmotorické existence v trojrozměrném prostoru.<sup>56</sup> Významy jsou ve znakových jazycích nesený

---

<sup>54</sup> Znakový jazyk je „Souhrnný název pro různé nevokální jaz. užívané menšinovými komunitami neslyšících různých národů (v ČR český z. j., ve VB britský z. j., USA americký z. j. apod.)“ (Encyklopedický slovník češtiny, 2002, s. 194).

<sup>55</sup> Nejnovější a nejkompaktněji pojatou publikací o historii výzkumů znakových jazyků ve světě a českého znakového jazyka napsala Macurová (2008).

<sup>56</sup> Někteří autoři rozlišují prostor topografický a prostor syntaktický. Topografický prostor je „zmenšeninou“ reálného světa (např. při popisu školní třídy rozmístuje mluvčí popisované předměty ve svém znakovacím prostoru přesně tak, jak jsou – vzhledem k jeho aktuálnímu postavení v popisované třídě – rozmístěny ve skutečnosti, tzn. stojí-li mluvčí u zadní zdi popisované třídy, tak jeho topografický prostor tvoří tabule na celé stěně před ním, vlevo před ní učitelův stůl, po celé levé stěně okna a pod nimi parapet, uprostřed pravé stěny dveře, vedle nich vlevo umyvadlo, nad ním vpravo polička na konvičku na květiny, na stěně vpravo ode dveří řada magnetických tabulí, nad nimi papírové plakáty, vzadu za mluvčím knihovničky a pod ním od oken ke stěně s nástěnkami koberec). Naproti tomu syntaktický prostor je prostor existující pouze v jazyce, na reálném světě je nezávislý a umístění referentů je do značné míry na libovůli mluvčího (např. při líčení volejbalového zápasu mluvčí umístí divčí družstvo vpravo a chlapecké vlevo). Ovšem mluvčí – jehož umístění v prostoru je ve znakových jazycích vždy základem „organizace znakovacího prostoru“ – musí dodržovat jistá gramatická pravidla o umístění „ty“ (bývá umístěno proti „já“), první „on/ona/ono“ (vpravo od „já“), druhé „on/ona/ono“ (vlevo od „já“) atd. Toto gramatikalizované prostorové uspořádání subjektů

manuálními a nemanuálními nosiči. **Manuální komponenty** znakových jazyků – místo artikulace, tvar, pozice a pohyb ruky nebo rukou – nesou hlavně lexikální významy a **nemanuální komponenty** – mimika, pozice a pohyb hlavy a horní části trupu – bývají většinou považovány za nosiče převážně gramatických významů (Encyklopedický slovník češtiny, 2002; srov. např. Macurová, 2001c). Nejmenší jednotkou znakového jazyka nesoucí význam je znak. Ve znacích jsou komponenty (převážně manuální) uspořádány simultánně. Simultánně jsou komponenty (manuální a nemanuální nosiče významů) uspořádány i v jednotkách vyšších jazykových rovin (Encyklopedický slovník češtiny, 2002). Neboli zatímco v mluvených jazycích jsou jazykové jednotky produkovány a vnímány pouze lineárně (za sebou), v znakových jazycích je vždy několik jazykových – manuálních a/nebo nemanuálních – jednotek produkováno a vnímáno simultánně (zároveň).<sup>57</sup> Přitom ale musí být dodrženo závazné pořadí určitých jazykových jednotek, tzn. i když je znakový jazyk simultánní, je zároveň sekvenční (Bímová, 2005), resp. simultánnělineární.<sup>58</sup>

Vedle znakového jazyka používají někteří lidé s vadou sluchu jiný vizuálněmotorický komunikační kód – znakovaný národní jazyk, u nás **znakovanou češtinu**. Tento umělý vizuálněmotorický komunikační systém, v kterém jsou vizuálněmotorické jazykové jednotky řazeny lineárně (Encyklopedický slovník češtiny, 2002), se snaží o vizualizaci mluvené češtiny. K tomu využívá znaků vypůjčených z českého znakového jazyka, specifických znaků vytvořených přímo pro znakovanou češtinu, popř. dalších prostředků vizualizace češtiny, jako jsou pomocné fonemické posunky a/nebo prstová abeceda. Přináší tak vizuálněmotorické informace o lexikálních významech velké části slov obsažených v česky pronesených promluvách, gramatické významy však zhusta opomíjí nebo předává v různé míře a úplnosti (srov. Hronová, 2005; příklad projevu ve znakované češtině je obsažen v kap. Plzeňské videoprogramy a pracovní listy). Osoby převádějící sdělení z mluvené češtiny do znakované češtiny a obráceně se nazývají **transliterátoři znakované češtiny** (Dingová, 2005).<sup>59</sup>

## Český znakový jazyk v historii

Navzdory tomu, že lingvistický výzkum českého znakového jazyka byl zahájen až poměrně nedávno (konkrétně roku 1993 v týmu pod vedením profesorky Aleny Macurové na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Ústavu českého jazyka a teorie komunikace),<sup>60</sup> existence znakového jazyka na našem území sahá hluboko

komunikace a subjektů a objektů, o nichž se v komunikaci referuje nebo k nimž se odkazuje, je využíváno v mnoha strukturách znakových jazyků, např. při flexi sloves (viz kap. Klasifikace sloves – ukázka gramatiky českého znakového jazyka) (o prostoru v českém znakovém jazyce více Macurová, 2001a; Macurová, Bímová, 2001).

<sup>57</sup> „Simultánnost (produkce a recepce) znakového jazyka je možné nahlížet z různých úhlů pohledu – a typově je značně různorodá. Simultánně existují už subkomponenty manuálních složek znaků (slov' znakového jazyka), simultánně lze produkovat a vnímat manuální a nemanuální nosiče, v proudu ukazování bývá využíváno možnosti artikulovat simultánně (zároveň oběma rukama) dva původně jednoruční znaky“ (Macurová, 2001a, s. 95).

<sup>58</sup> Sekvenčnost/lineárnost při produkci znakového jazyka musí být dodržena jak v rámci znaku, tak v rámci vyšších jazykových rovin. Například znak MÁMA (fotografie převzaty z Hudáková, Táborský, 2008) v českém znakovém jazyce musí být artikulován rukou od ucha



k ústům. Pokud bychom změnili směr pohybu a znak artikulovali od úst k uchu



výsledkem by byl sled pohybů beze smyslu (podobně jako sled písmen amám). Příkladem lineárnosti znakového jazyka ve vyšších jazykových rovinách může být třeba závazné pořadí znaků při otázce. K charakteristickým rysům znakových jazyků více např. Macurová, 1994b; 1994c; 1997; 2001; 2002; Macurová, Homoláčová, Ptáček, 1997; Bímová, 2002; Bímová, 2005; Kuchařová, 2005; Okrouhliková, Slánská Bímová, 2008. Přímo k simultánnosti v českém znakovém jazyce např. Motejízková, 2007; Macurová, Vysuček, 2005; Tikovská, 2006; Nováková, Tikovská, 2008.

<sup>59</sup> K znakované češtině více např. Komorná, Kotvová, 2008; Mirovská, 2008; Strnadová, 2008b; Mirovská, Dingová, 2008.

<sup>60</sup> V době zahájení výzkumu znakového jazyka se nynější Ústav českého jazyka a teorie komunikace jmenoval Katedra českého jazyka. V roce 1996 byl na tomto pracovišti otevřen tzv. mezioborový doplněk určený pro studenty oboru Český jazyk a literatura. Ti měli místo některých bohemistických disciplín do studijního plánu zařazeny předměty Český znakový jazyk, Dějiny hluchoty, Současné problémy komunity neslyšících apod. (Mareš, © 2005). Následně byl roku 1997 akreditován bakalářský studijní obor Čeština v komunikaci neslyšících a ve školním roce 1998 – 1999 do něj byli přijati první studenti. V roce 2004 – 2005 pak bylo otevřeno navazující magisterské studium tohoto oboru (Mareš, © 2005). Od založení oboru jsou integrální součástí akademické obce také studenti a pedagogové s vadou sluchu.

do historie (Bímová, 2005). Je proto přirozené, že se k němu – zejména v souvislosti se vzděláváním dětí s vadou sluchu – v minulosti vyjadřovali mnozí lékaři, pedagogové, rodiče těchto dětí i laici. Bohužel tento jazyk většinou sami neovládali a vesměs nebyli vzděláni v lingvistice, a tak názory na český znakový jazyk<sup>61</sup> byly téměř vždy výsledkem srovnání českého znakového jazyka s češtinou. Zcela logické je, že z takových porovnávání založených na etnocentrickém stanovisku „považujícím charakteristické rysy vlastního jazyka za zjevně nadřazené“ (Salzmann, 1997, s. 174) vycházel český znakový jazyk jako jazyk méněcenný, primitivní, agramatický a neschopný plnit funkce přirozeného jazyka.<sup>62</sup>

Nové pohledy na český znakový jazyk a na komunikaci a na výchovu a vzdělávání dětí s vadou sluchu obecně se začaly objevovat v 80. letech minulého století (viz kap. Totální komunikace). Za zásadní lze podle mého považovat článek L. Lauermanna **Význam a možnosti znakové řeči neslyšících** (1986 – 87). Autor v něm podal definici českého znakového jazyka jako přirozeného komunikačního systému, systému s určitými pravidly a systému schopného reflektovat abstraktní pojmy: „Pokud budu mluvit o znakové řeči, mám na mysli přirozený komunikační prostředek neslyšících, sloužící k dorozumívání neslyšících v jejich etnickém společenství. Nebudu mít tedy na mysli tzv. znakovou češtinu (...) nebo jiný umělý systém, využívající znaků znakové řeči“ (s. 73). „Znakovou řeč tvoří určitá dohodnutá soustava znaků, které podle určitých pravidel vyjadřují jisté symboly reálného nebo abstraktního světa. (...) Součástí komunikace znakovou řečí je orální řeč, odezírání, prstová abeceda a mimika“ (s. 75 – 76).<sup>63</sup>

Lauermann (1986 – 87) navíc upozornil na rozdíl mezi znakovým jazykem (nazývá ho znaková řeč) a znakovou češtinou,<sup>64</sup> na regionální a generační rozrůzněnost českého znakového jazyka a dokonce na existenci jevu, který dnes nazýváme specifické znaky: „... existují i znaky, které lze v orální řeči vyjádřit pouze obširným popisem. Existuje např. znak, který vyjadřuje myšlenku. ‚Souhlasím, ale pouze proto abych měl od

---

Paralelně s pedagogickou činností samozřejmě pokračuje výzkum českého znakového jazyka a komunikace lidí s vadou sluchu obecně. Dnes se na výzkumu podílejí jak pedagogové, tak i první absolventi oboru: viz seriál *Poznáváme český znakový jazyk* v časopise *Speciální pedagogika*, články v časopisech *Naše řeč*, *Slovo a slovesnost*, *Čeština doma a ve světě* (zde pak mj. monotematické dvojčíslo 2-3/2002 věnované komunikaci osob s vadou sluchu) atd., seminární, bakalářské a diplomové práce oboru Čeština v komunikaci neslyšících, publikace z České komory znakového jazyka a mnohé další publikace. Jmenovitě (viz seznam Použitých zdrojů): Červinková, Faltínová, Homoláč, Hronová, Hudáková, Komorná (Poláková), Kosinová (Komárková) Macurová, Motejzlková, Myslivečková, Nováková, Okrouhlíková, Petříčková, Servusová, Slánská Bímová, Šebková, Šuchová (Kuchařová), Táborský, Tikovská, Vysuček aj.

<sup>61</sup> V minulosti se používaly termíny posunková řeč, posunčina, posuňková řeč (Řeháková, 1990).

<sup>62</sup> Pro ilustraci uvádím několik názorů vzešlých z porovnávání mluveného a znakového jazyka: „Posunková řeč je řečí v obrazech. Při tvoření posunků se vychází z pozorování věcí, kdy si vytkne neslyšící vždy nejvýznamnější znak předmětu, kterým se daný předmět odlišuje od předmětů jiných. Pak předmět označuje jen posunkem pro tento rozlišující znak. Posunkováním může hluchoněmý označit vše, co vidí na předmětech, může označit předmět, jeho vlastnosti, činnost, poměr místní, číslo, čas, může označit stav, některou duševní činnost, pokud ji provázejí vnější známky, např. pláč. Abstraktní pojmy není schopen vzdělaný neslyšící v posuncích vyjádřit. Posunková řeč neslyšících je pak agramatická, neslyšící klade jednotlivá slova za sebe bez skloňování“ (Malý, 1997; citováno z Řeháková, 1990, s. 88); „Posunková řeč je zjevem optickým, protože vychází ze zrakového vnímání okolí a obrací se zpět ke zraku. Posunková řeč je na nižším stupni vývoje než řeč zvuková, je tedy vhodná k projevům nižším. V posunkové řeči nejsou věty uspořádány jako v řeči zvukové, nevyskytují se tu pády, rod, podmět ani přísudek, skloňování ani časování. Znaková řeč neukazuje vzájemný vztah slov a její další nevýhodou je větší pomalost proti řeči mluvené. Vedle těžkopádnosti je další nevýhodou posunků jejich malá přesnost a značná nejasnost, často tu nelze rozeznat, kdy jde v řeči o symboly a kdy ne. Mnoho slov se nedá posunkem vyjádřit přímo, ale jen opisem“ (Svačina, nedatovaný rukopis citovaný v Lacinová, 1984; zde citováno z Řeháková, 1990, s. 88); „Základným a zásadným rozdielom je predovšetkým to, že orálna reč je jazykový (verbálny) komunikačný systém, oproti tomu posunková reč je nejazykový (nonverbálny) systém. Jazykové symboly (slová, výrazy, vety...) sú zo semiotického hľadiska znaky konvenčnej povahy a úplne abstraktné. (...) Posunky evidentne nemajú povahu abstraktných symbolov, zdôrazňujú alebo naznačujú istú vlastnosť označovanej skutočnosti (...). Majú teda vždy určitú mieru názornosti (konkrétnosti), a preto podstatne menej vedú k zovšeobecnenému poznaniu a abstrakcii než jazykové symboly orálnej reči. Nie sú tiež schopné úplne adekvátne postihnúť ani vyjadriť celkom zovšeobecnené poznanie, abstraktné pojmy apod. Orálna reč má naopak vždy konkrétnu podobu prirodzeného materinského jazyka, ktorý sa počujúce dieťa spontánne a bez osobitého učebného úsilia naučí a s ním si aj osvojí jazykový komunikačný princíp. Nepočujúce deti túto prirodzenú cestu prakticky nepoznajú“ (Štejgerle, 1989, s. 190 – 191); „... posunková reč (...) nie je dostatočnou oporou pre náležitý a pomerne rýchly rozvoj abstraktného myslenia. A bez toho nie je mysliteľné ani vyššie vzdelanie“ (Štejgerle, 1989, s. 191); „... posunková reč je koniec koncov odvodeninou od komunikačných princípov orálnej reči, avšak nahradením jazykových symbolov (...) názornými pohybovými znakmi sa stáva z jazykového komunikačného prostriedku nejazykový komunikačný prostriedok“ (Štejgerle, 1989, s. 191 – 192); K rozdílu mezi českým jazykem a českým znakovým jazykem nejnověji Servusová, 2008.

<sup>63</sup> Lauermann (1986 – 87) sice nerozlišoval termíny jazyk a řeč, z citace však jasně vyplývá, že ač používal označení znaková řeč, měl na mysli znakový jazyk.



tebe pokoj. V podstatě tě ignoruji“ (Lauermann, 1986 – 87, s. 76).<sup>65</sup> V neposlední řadě poukázal na to, jak náročné je pro dospělého člověka naučit se český znakový jazyk,<sup>66</sup> což jistě svědčí o tom, že není tak primitivní, jak deklarují jeho odpůrci.

Lauermannovu článek ale předcházela jiný zlomový text: článek slovenského jazykovědce Jozefa Mistríka **Posunková řeč bohatá** (1985). Mistrík v něm jasně formuloval názor, že znakový jazyk není chudší nebo horší než jazyk mluvený: „Dostáva sa do konfrontácie reč ľudí, ktorí vládnu iba vizuálnymi prostriedkami, a reč ľudí, ktorí nielen vidia, ale aj počujú. Pri tejto konfrontácii často vzniká falošný uzáver, že posunková reč, ktorej oproti orálnej reči chýba zvuková zložka, musí byť v komunikácii chudobnejšia. Podčiarkujem ešte raz, že matematika je falošná. (...) Materinská reč nepočujúcich je dokonalá a bohatá“ (Mistrík, 1985, s. 64).

Za velmi významné se z historického hlediska jeví vydání **Frekvenčního slovníku posunkovej reči** (Csonka, Mistrík, Ubár, 1986).<sup>67</sup> Podstatné je, že se na jeho vzniku podíleli lingvisté. O dva roky později vyšel český **Slovník znakové řeči** (Gabrielová, Paur, Zeman, 1988),<sup>68</sup> ale ani jeden z jeho autorů lingvista nebyl.

Díky změně politických poměrů v roce 1989 a cenově stále dostupnější a zároveň dokonalejší reprodukční a audiovizuální technice vzniklo v posledních letech relativně velké množství učebních pomůcek a slovníků tištěných,<sup>69</sup> elektronických<sup>70</sup> či videoslovníků.<sup>71</sup> Jde většinou o překladové slovníky český jazyk- znakovaná čeština, případně český jazyk-český znakový jazyk, ale téměř všechny nesou v názvu termín znaková řeč. Existují slovníky všeobecné i tematicky zaměřené. Společným charakteristickým rysem většiny těchto pomůcek a slovníků je, že je tvoří více či méně poučení laici, a proto porušují mnoho lexikografických zásad (více Bimová, 2003; Wagnerová, 2004; Okrouhliková, Slánská Bimová, 2008; Okrouhliková, 2008). Přitom ve světě existují velmi dobré tištěné i elektronické překladové slovníky, kterými bychom se mohli inspirovat.<sup>72</sup> Prvním překladovým slovníkem mezi češtinou a českým znakovým jazykem umožňujícím vyhledávání – kromě doposud výhradně používaných alfabetycky řazených seznamů českých slov – také podle

<sup>64</sup> „Znaková čeština je dosud nepublikovaný pojem, kterým označují způsob tlumočení znakové řeči, jak ho používají naši profesionální tlumočníci... Znaková čeština v podstatě pomocí znaků doslovně překládá orální češtinu“ (Lauermann, 1986 – 87, s. 77).

<sup>65</sup> O specifických znacích v českém znakovém jazyce Motejková, 2003; Vysuček, 2003; 2004; 2008b; 2008c.

<sup>66</sup> „Zvládnutí znakové řeči neslyšících je poměrně obtížné a trvá řadu let. (...) Základním znakům se lze poměrně snadno naučit v příslušném kurzu, jinak však zvládnutí znakové řeči vyžaduje častý a pravidelný kontakt s neslyšícími, především s jejich dospělou populací“ (Lauermann, 1986 – 87, s. 79).

<sup>67</sup> Frekvenčný slovník posunkovej reči „Obsahuje takmer 700 najfrekventovanejších posunkov, ktoré potrebuje človek pri posunkovom dorozumievaní. Je to slovná zásoba, ktorá predstavuje 80 % konkrétnej reči. Výber sa uskutočnil na základe štatistického spracovania jedného milióna slov zo súvislých, štylisticky rôznorodých textov. (...) V slovníku sa v abecednom poradí uvádzajú najfrekventovanejšie slová vzaté z práce Jozefa Mistríka *Frekvencia slov v slovenčine* (Bratislava 1969) bez ohľadu na to, že na niektoré z týchto slov posunková reč nemá osobitě posunky. Popri slovenských slovách sa v slovníku uvádzajú aj české ekvivalenty“ (Csonka, Mistrík, Ubár, 1986, s. 5). Pokud znak v slovenském znakovém jazyce existuje, je zobrazen na fotografii s dokreslenými šipkami znázorňujícími pohyb a doplněn slovním popisem provedení znaku. Vlastní slovníkové části předcházejí kapitoly Z histórie starostlivosti o nepočujúcich, Gramatika posunkovej reči (s podkapitolkami Gramatika slov, Gramatika vět a Gramatika textu), Poznámky k technike posunkovania a Poznámky k usporiadaniu slovníka.

<sup>68</sup> Slovník znakové řeči obsahuje 3000 hesel a podle Řehákové (1990) byly zahájeny práce na druhém dílu. K jeho vydání však nikdy nedošlo.

<sup>69</sup> Např. Brožík, Masník, Kurcová, od 1999; Mrzilková, Ostatková, 1993; Potměšil, 2002; 2005; 2006; Růžičková; 1997; 2000; 2001; Slovník znaků křesťanských pojmů pro neslyšící, 2001; Lachman, Daněk, 1996; Obrázkové kartičky se znaky pro neslyšící, 2007; Pexeso. Znaková řeč/reč, nedatováno.

<sup>70</sup> Např. Dingová, Dvořáková, Faltinová, Okrouhliková, Servusová a kol., 2005; Horáková, 2005; Znakový výkladový slovník pro oblast zdravotnictví Rakouský znakový jazyk-Český znakový jazyk; Ticho. cz.: Znakovka. cz; Jorda, Dingová a kol., 2007; Kurz české znakové řeči I., II., III., IV., 2002 – 2006; Langer a kol., 2006; Langer a kol., 2007; Langer, Ptáček, Dvořák, 2004; Lexikologie pro základní školy, 2003; Nováková, 2008; Potměšil, 1992; 2002; 2005a; 2005b; Ptáček, Buberle, 1997; Ptáček, Kotvová, 1998; Šuchová a kol., 2007; Taktiní znakový jazyk pro hluchoslepé, 2006; Terminologie pro počítače, internet, tvorbu webových stránek a typografii v českém znakovém jazyce, 2003; Vysuček, Motejková, 2003; Znakový výkladový slovník elektrotechnických pojmů: Vidím, co neslyším, 2007; Zvířátka v českém znakovém jazyce, 2005.

<sup>71</sup> Kubicová a kol., 1991 – 1992; Potměšil a kol., 1989; Procházková a kol., 1992; Základní slovník znakové řeči, 1994; Znakový jazyk Základní kurz, 1991; Slovník znaků křesťanských pojmů pro neslyšící, 2001.

<sup>72</sup> Například internetový překladový slovník finština-finský znakový jazyk/finský znakový jazyk-finština (Kuurojen, © 2003) nebo tištěný britský slovník (Brien, D. [ed.], 1992).

vybraných parametrů českého znakového jazyka<sup>73</sup> je **Slovník znakového jazyka – terminologie z období těhotenství, porodu a péče o novorozence** (2005),<sup>74</sup> na jehož vzniku se výraznou měrou podíleli pracovníci, studenti a absolventi Ústavu českého jazyka a teorie komunikace.

Od slovníků zpět k postupné emancipaci českého znakového jazyka. Za jeden z mezníků v přístupu pedagogů žáků s vadou sluchu k znakovému jazyku lze podle mého názoru považovat skripta pro vysokoškolské studenty oboru surdopedie<sup>75</sup> obsahující devadesátistránkovou kapitolu **Vizuálně pohybové jazyky neslyšících** (Řeháková, 1990). Řeháková není lingvistka a čerpala převážně z česky psaných zdrojů. Proto je pochopitelné, že text obsahuje množství přinejmenším diskutabilních tvrzení, ale zároveň přináší mnoho do té doby nevidaných pohledů na vizuálněmotorickou komunikaci lidí s vadou sluchu. Nesporným kladem Řehákové je, že kromě literatury čerpá také ze své několikaleté praxe pedagožky ve středním odborném učilišti pro žáky s vadou sluchu v Praze a ze své aktivní znalosti českého znakového jazyka.<sup>76</sup>

Pozoruhodný je rozsah a členění textu věnujícího se do té doby většinou opovrhovanému způsobu komunikace osob s vadou sluchu. Řeháková (1990) se vizuálněmotorickou komunikací lidí s vadou sluchu zabývá např. v kapitolách Vizuálně pohybové komunikační systémy neslyšících jako jazyk, Shodné rysy, Rozdílné rysy zvukových a vizuálně pohybových jazyků, Počátky vizuálně pohybového dorozumívání neslyšících,<sup>77</sup> Tvoření nových znaků, Osvojování znakové řeči u neslyšícího dítěte, Vlastní znakový jazyk z gramatického hlediska, Zkušenosti z výuky vizuálně pohybových jazyků pro slyšící, Dokumentace vizuálně pohybových jazyků, Pomůcky ke grafickému znázornění znaků,<sup>78</sup> Technika správného ukazování, Hledání vhodné zásoby k dokumentaci ve znakové češtině,<sup>79</sup> Úvodní poznámky k teorii převodu do vizuálně pohybových jazyků, Využití vizuálně pohybových jazyků ve vzdělávání neslyšících.

Za přínosné lze jistě považovat, že Řeháková (1990) zavádí rozlišení lingvistických termínů jazyk a řeč a v návaznosti na to stanovuje novou terminologii: vlastní znakový jazyk neslyšících (dnes nazývaný český znakový jazyk)<sup>80</sup> a znakovaný jazyk, resp. znakovaná čeština.<sup>81</sup> Zcela v souladu s dnešními názory řadí znakové jazyky – s poukazem na výzkumy amerického znakového jazyka – k jazykům přirozeným a znakované jazyky k systémům umělým. Jako zastřešující termín pro tzv. vlastní znakový jazyk neslyšících a znakovanou češtinu používá označení vizuálně pohybové jazyky neslyšících.

<sup>73</sup> Další elektronické slovníky český jazyk-český znakový jazyk/český znakový jazyk-čeština, v nichž se dá mj. vyhledávat pomocí vybraných parametrů českého znakového jazyka: Langer a kol., 2006; Langer a kol., 2007.

<sup>74</sup> Původní název Slovník český jazyk-český znakový jazyk/český znakový jazyk-čeština – terminologie z období těhotenství, porodu a péče o novorozence zadavatel bez vědomí tvůrců dodatečně změnil.

<sup>75</sup> I když už v roce 1973 je v předmluvě k Svačinově publikaci používán termín surdopedagogika, podle Janotové (1990) se ve studiu speciální pedagogiky na Univerzitě Karlově surdopedie od logopedie oddělila až v roce 1983. Předpokládám, že v té době se tak událo i na Univerzitě Palackého v Olomouci, druhé vysoké škole v České republice, kde bylo před rokem 1989 možno speciální pedagogiku studovat. Dodnes je v ČR podle mých informací výběr surdopedické specializace podmíněn absolvováním specializace logopedické.

<sup>76</sup> Z textu je zřejmé, mj. z množství pokusů o zápis překladu mezi českým jazykem a českým znakovým jazykem, že český znakový jazyk – alespoň do jisté míry – ovládá. Z osobního jednání s autorkou během mých studií na Ped FF UK v Praze vím, že ovládá izolované znaky, souvislý projev v českém znakovém jazyce jsem u ní nikdy neviděla.

<sup>77</sup> Z fylogenetického hlediska.

<sup>78</sup> Řeháková v tomto textu poprvé použila některé značky pro zápis českého znakového jazyka – inspirovala se čtyřmi slovníky, např. slovníky Gestuno (1979) a Hendzel (1986). Po zahájení výzkumu českého znakového jazyka v Ústavu českého jazyka a teorie komunikace se notací znakových jazyků zabývali Macurová, 1996; Beneš, 2003; Stratil, 2004; Okrouhlíková, 2008.

<sup>79</sup> Jde o úvahy, jak sestavit heslář překladového slovníku český jazyk-český znakový jazyk.

<sup>80</sup> Vlastní znakový jazyk neslyšících: „*souhm pohybových a mimických výrazových prostředků a vyjadřovacích způsobů převážně vnímaných vizuálně, které v podmínkách společenského bytí vytvářely obvykle skupiny neslyšících. Vlastní znakový jazyk neslyšících má svoji gramatickou strukturu nezávislou na mluveném jazyce. U nás se užívá obvykle k neformální komunikaci mezi neslyšícími*“ (Řeháková, 1990, s. 93); „*Složkami komunikace vlastním znakovým jazykem je kromě vlastních znaků neslyšících i mimika, prstová abeceda, orální řeč a odezírání, komunikační postoj vyjádřený pohyby těla*“ (Řeháková, 1990, s. 94).

<sup>81</sup> Termín znakovaná čeština používal už Laueremann (1986 – 87). Podle Řehákové (1990, s. 94) jsou „*Ve znakovaném jazyce (...) postupně vytvářeny vizuálně pohybové signály pro frekventovaná slova a slovní spojení mluveného jazyka; využívá se při tom vlastních znaků neslyšících a odezírání mluvené řeči. Znakovaný jazyk přejímá v zásadě gramatický systém mluvené řeči svého okolí.*“ Soustavněji je u nás podle ní rozvíjen od začátku osmdesátých let a jako první o něm jako o samostatném dorozumívacím systému publikovala Řeháková v třídílném seriálu Poznámky ke znakové řeči v časopise Otázky defektologie (1985 – 86a, 1985 – 86b, 1985 – 86c).

Jako jedna z prvních u nás vyslovila názor, že český znakový jazyk má gramatiku zcela nezávislou na češtině a že má „... více společných znaků s vlastními znakovými jazyky neslyšících jiných národů než s národním jazykem mateřské země“ (Řeháková, 1990, s. 78). Zcela novou informací také bylo tvrzení, že „Ontogeneze znakové řeči probíhá obdobnými stadii jako řeč mluvená, značně rychleji u neslyšících dětí neslyšících rodičů než slyšících rodičů“ (Řeháková, 1990, s. 79).

Zajímavé jsou úvahy, které Řeháková (1990) vede nad znakovanou češtinou: „Znakovaný jazyk je – ve srovnání s vlastním znakovým jazykem neslyšících – bohatší i složitější, avšak styčných bodů v mezinárodním měřítku má méně“ (s. 78); „Mnozí neslyšící znakované češtině rozumějí, i když ji sami neužívají. Někteří neslyšící si však stěžují, že znakované češtině nerozumějí“ (s. 95); „V kurzech tlumočnicků vizuálně pohybového jazyka je vyučována znakovaná čeština, rovněž v kurzech pro učitele škol pro sluchové postižené“ (s. 96). Pokud bychom připustili používání vizuálněmotorické komunikace ve školách pro žáky s vadou sluchu, pak by to podle ní byla právě znakovaná čeština. Tento postoj je v kontextu celého textu poněkud překvapující, mj. protože Řeháková (1990, s. 97) sama důrazně upozorňuje: „Navíc – a to je velmi důležité – jen velmi těžko lze vnucovat určitému společenství kód jeho vyjadřovacího jazyka.“

Posledním bodem, kterým se při letném popisu práce Řehákové (1990) budu zabývat, je její zařazení českého znakového jazyka k polysyntetickým jazykům: „Znakový jazyk neslyšících lze celkem jednoznačně zařadit do typu polysyntetického. Toto zařazení má význam pro poznání zákonitostí tohoto jazyka“ (Řeháková, 1990, s. 80).<sup>82</sup> Polysyntetické jazyky „slova neskloňují a nečasují. Typické pro tyto jazyky je tvoření slov skládáním“ (Řeháková, 1990, s. 80).<sup>83</sup>

Zde se velmi jasně ukazuje, jak každý cizí jazyk poměrujeme podle svých měřítek. Řeháková a další, jejichž mateřským jazykem je na flexi bohatá čeština, v českém znakovém jazyce flexi postrádají. Naopak např. američtí lingvisté považují americký znakový jazyk – ve srovnání s angličtinou – za flexivní,<sup>84</sup> přičemž flexe v americkém znakovém jazyce je založena převážně na simultánnosti (Servusová, 2000).

## Klasifikace sloves – ukázka gramatiky českého znakového jazyka

Jedním z alespoň částečně popsaných gramatických jevů v českém znakovém jazyce je flexe sloves. Níže popsaná klasifikace sloves je založena na tom, jak se jednotlivá slovesa proměňují ve výpovědi a jak je při těchto tvarových proměnách využito simultánnosti a inkorporace (Macurová, Bímová, 2001), neboli na tom, zda sloveso disponuje/nedisponuje tvary pro vyjádření významu osoby a čísla, zda vyjadřovaný děj lokalizuje/nelokalizuje a zda se s ním pojí/nepojí klasifikátor (Macurová, 2001a). Macurová a Bímová (2001) v českém znakovém jazyce vydělují tři skupiny sloves: prostá, shodová a prostorová (srov. Macurová, 2001a; Bímová, 2006).

**Slovesa prostá** existují pouze v citátovém tvaru, osobu a číslo nevyjadřují změnou svého tvaru. Jejich argumenty (v pozici podmětu nebo přímého či nepřímého předmětu) je nutno vyjádřit lexikálně, tj. samostatným znakem pro jméno nebo zájmeno (Macurová, Bímová, 2001). Ovšem i prostá slovesa se mohou v kontextu proměňovat: stejně tak jako všechna ostatní slovesa v českém znakovém jazyce umějí simultánně (převážně nemanuálně) vyjadřovat různé okolnosti děje (v češtině je vyjadřujeme většinou

<sup>82</sup> „Mezi polysyntetické jazyky zařadil znakový jazyk neslyšících u nás poprvé Csonka (1986)“ (Řeháková, 1990, s. 81). Odkaz Csonka (1986) podle seznamu použité literatury v Řeháková (1990) patří k publikaci CSONKA, Š., MISTRÍK, J., UBÁR, J. *Frekvenční slovník posunkové řeči*. Bratislava : SPN, 1986.

<sup>83</sup> Tvoření slov v českém znakovém jazyce dle Řehákové (1990): rychlík = RYCHLE + VLAK, asfalt = NALÉVAT + ROVNĚ, řidič = AUTO + MUŽ, redaktor = PÍŠE + TISKNE (v originále jsou všechny příklady zapsány jako rychlík = znak „rychle“ + znak „vlak“; já používám zápis vysvětlený v kap. Rochesterská metoda a její důsledky).

<sup>84</sup> Rozdíly ve vnímání bohatosti/chudosti flexe ve znakových jazycích jsou jistě dány také jinými vlivy, jako je např. vzdělání osob, které jazyk posuzují (Řeháková není lingvistka, Servusová čerpala z lingvistických studií), či tím, na jaké prvky znakového jazyka se posuzující člověk zaměřil (oproti analýzám amerického znakového jazyka Řeháková zcela jistě neuvažovala nemanuální prvky projevu v českém znakovém jazyce).

samostatným příslovcem) a/nebo aspekt (Macurová, Bímová, 2001). Mezi prostá slovesa patří v českém znakovém jazyce podle Macurové a Bímové (2001) např. MÍT RÁD, PAMATOVAT SI, LÍBIT SE, DĚKOVAT, INFORMOVAT a POMÁHAT. Podle Macurové (2001a) mohou některá prostá slovesa inkorporací tvaru ruky podávat další informace o svém objektu, např. KOUŘIT-CIGARETU, KOUŘIT-DÝMKU, KOUŘIT-DOUTNÍK, KOUŘIT-VODNÍ DÝMKU, KOUŘIT-JOINT.

**Slovesa shodová**<sup>85</sup> vyjadřují své argumenty změnou svého tvaru, tj. flexí. Maximálně k tomu využívají gramatického prostoru (Macurová, Bímová, 2001; viz výše gramatikalizované uspořádání znakovacího prostoru, tj. umístění „já“, „ty“, první „on/ona/ono“, druhé „on/ona/ono“ atd.). Gramatické významy osoby a čísla subjektu a objektu vyjadřují pomocí tzv. inkorporace místa artikulace a změnou pohybu v horizontální linii,<sup>86</sup> příp. ještě změnou orientace dlaně (Macurová, Bímová, 2001). Mezi shodová slovesa patří v českém znakovém jazyce podle Macurové a Bímové (2001) např. DÁT, DISKRIMINOVAT, KRITIZOVAT, KRMIT, NABÍZET, NADÁVAT, NUTIT, ODPOVÍDAT, DÍVAT SE, NAVŠTĚVOVAT.<sup>87</sup>

**Slovesa prostorová**<sup>88</sup> významy osoby a čísla sama nevyjadřují a jejich argumenty je nutné vyjadřovat jménem nebo zájmenem, ale ve sdělení se proměňují – podávají informace o umístění (lokalizaci) děje nebo stavu, o pohybu objektu (předmětu)<sup>89</sup> a často také o prostředku (to činí inkorporací změněného tvaru ruky) (Macurová, Bímová, 2001). Logicky mezi tento typ sloves patří i slovesa vyjadřující pohyb v prostoru (v češtině odlišovaná prostorovými předponami: přiletět, odletět, přeletět...) a slovesa označovaná v češtině jako slovesa zvrtná. „Slovesa tohoto typu jsou tedy nejméně stabilní (mohou být artikulována na různých místech, různými tvary ruky a s různým pohybem) a v maximální možné míře využívají charakteristické rysy znakového jazyka – jeho existenci v prostoru a jeho simultánnost“ (Macurová, Bímová, 2001, s. 293). Mezi prostorová slovesa patří v českém znakovém jazyce podle Macurové a Bímové (2001) např. HOLIT (SE),<sup>90</sup> KLEPAT, KRVÁCET, MÍT-OBVAZ, MÍT-PIHY, OPEROVAT, POTIT SE, STŘÍLET, ŘÍZNOUT SE, ZABÍJET, MÝT (SE), HÁDAT SE a slovesa vyjadřující pohyb v prostoru odvozená od sloves BĚŽET, JET, JÍT, SKÁKAT, STĚHOVAT SE.

Rozdíly v tvaru ruky dále vykazuje v českém znakovém jazyce např. sloveso běžet ve spojení ČLOVĚK-BĚŽÍ, KUŇ-BĚŽÍ, KOČKA-BĚŽÍ, SLON-BĚŽÍ, SLEPICE-BĚŽÍ atd. (Macurová, Bímová, 2001; srov. o klasifikátorech Macurová, Vysuček, 2005; Tikovská, 2006; Motejízková, 2007; Nováková, Tikovská, 2008).

Na závěr kapitoly si dovoluji upozornit, že na pozadí současných znalostí je zarážející, jaké dezinformace o znakových jazycích obsahují některé seriózní lingvistické publikace vydané v relativně nedávné době: „Mezi umělé jazyky patří ‚znaková řeč hluchoněmých‘“ (Sochrová, 1996, s. 7); „Od parajazyka je ovšem třeba odlišovat znakový jazyk, resp. znakové jazyky hluchoněmých, které jsou modelovány do určité míry podle toho kterého přirozeného jazyka“ (Čermák, 1997, s. 17); „Znaková řeč je vlastně případem extrémně ustáleného gestikulacího kódu. Jednotlivé znaky, které se vytvářejí kombinací poloh ruky a prstů, nahrazují písmena, číslice nebo i slova“ (Černý, Holeš, 2004, s. 154).

<sup>85</sup> Dříve se shodová slovesa nazývala také směrová slovesa (Macurová, Bímová, 2001).

<sup>86</sup> Například JÁ-VRÁTÍM-TOBĚ (pohyb rovnoběžně se zemí od podmětu k předmětu) a TY-VRÁTÍŠ-MNĚ (pohyb rovnoběžně se zemí od předmětu k podmětu) se v českém znakovém jazyce liší počátkem a koncem artikulace, ostatní parametry se nemění (Macurová, Bímová, 2001).

<sup>87</sup> Poslední dvě slovesa spolu s místem artikulace a pohybem mění i orientaci dlaně (Macurová, Bímová, 2001).

<sup>88</sup> V odborné literatuře se vyskytují také termíny slovesa lokalizační, slovesa pohybově-lokalizační a slovesa klasifikátorová (Macurová, Bímová, 2001).

<sup>89</sup> Pohyb není omezen jen na horizontální linii (Macurová, Bímová, 2001).

<sup>90</sup> Každý ze znaků HOLIT SE-BŘITVOU, HOLIT SE-STROJKEM, HOLIT SE-ŽILETKOU je artikulován jiným tvarem ruky – tvar ruky vyjadřuje prostředek. Navíc HOLIT SE-V PODPAŽÍ, HOLIT SI-TVÁŘ, HOLIT SI-NOHY atd. je artikulováno pokaždé na jiné lokalizaci (Macurová, Bímová, 2001). V případě nezvratného slovesa HOLIT vypadá artikulace znaku obdobně, ale znak není lokalizován na podmětu, nýbrž na předmětu (Macurová, Bímová, 2001).

## Vizualizace mluvené češtiny

Vizualizaci mluvené češtiny nelze oddělit od způsobů vizualizace jiných mluvených jazyků.

### Pomocné fonemické posunky vyvinuté k podpoře odezírání recipientů s vadou sluchu

Běžně mluvenou komunikaci vnímáme sluchem, a pokud máme možnost mluvčího vidět, tak i zrakem. Čím hůře člověk slyší, tím více je nucen spoléhat se na zrak. Vnímání mluvené řeči zrakem, odezírání, bývá někdy velmi nepřesně nazýváno „čtení ze rtů“ (lips reading). Jak bylo objasněno výše, analogie mezi čtením a odezíráním je zcela lichá. Oproti čtení, kde vidíme všechna písmena (vizuální znaky), máme při odezírání vstupní informace velmi kusé. Právě proto je jedním z ústředních témat historie vzdělávání dětí s vadou sluchu vymyšlení umělých vizuálněmotorických systémů, které mají odezírání usnadnit tím, že doplní informace zrakem při běžném mluvení obtížně postřehnutelné nebo úplně neviditelné.

Patrně nejnámějším a nejrozšířenějším pomocným fonemickým (náznakovým) posunkovým kódem<sup>91</sup> je systém **Cued Speech**.<sup>92</sup> Podle Hrubého (1999) byl adaptován na téměř padesát mluvených jazyků včetně češtiny.<sup>93</sup> V současnosti se prý ve světě zkouší použitelnost Cued Speech při učení lidí s vadou sluchu cizím jazykům (Krahulcová, 2002). U nás by možná připadalo v úvahu využití Cued Speech při výuce angličtiny, ale nevím o tom, že by se o to někdo pokoušel.

Cued Speech vytvořil v 60. letech 20. století (srov. Krahulcová, 2002; Hrubý, 1999; Pulda, 1992a; 1992b) Američan Orion Cornett, který si byl vědom nástrah a problémů při odezírání, ale zároveň chtěl, aby byly děti s vadou sluchu vychovávány a vzdělávány prostřednictvím mluveného jazyka. Cornettova představa byla taková, že když budou okolo dítěte s vadou sluchu, i když nekomunikují přímo s ním, všichni používat mluvený jazyk doplněný o Cued Speech, bude mu mluvená řeč přístupná stejně jako dítěti slyšícímu, takže jazykový vývoj takto vychovávaných dětí s vadou sluchu – prostřednictvím mluvené řeči – bude probíhat obdobně jako u dětí slyšících (Krahulcová, 2002).

Zrakové vjemy z odezírání, zcela nedostatečně reprezentující mluvený jazyk, doplnil Cornett systémem tvarů, postavení a umístění ruky (Cue). Základní myšlenkou systému Cued Speech je tak kombinace dvou vizuálních informací: kinémů a znaků tvořených rukou (Cue). Každý znak Cued Speech doplňuje zhruba tři souhlásky, a to zásadně takové, které patří ke třem různým kinémům.<sup>94</sup> Například souhlásky [p], [b], [m] tvoří jeden kiném, ale každá z nich patří do jiného znaku Cued Speech. Jen kombinací odezírání (kinémů) a znaků Cued Speech lze určit, kterou souhlásku mluvčí pronesl. Bez informací získaných z odezírání by bylo sdělení kódované znaky Cued Speech naprosto nesrozumitelné.

Vedle specifických tvarů rukou pro souhlásky (Cue) hraje v systému Cued Speech důležitou roli tzv. systém lokalizace samohlásek. Tento systém, v němž má každá se samohlásek své místo v okolí obličeje, umožňuje velmi významně zvýšit rychlost „práce rukou“ při používání Cued Speech a tím ji přiblížit k rychlosti běžného mluvení (srov. Szepankowski, 1988). Díky systému lokalizace samohlásek je totiž možno kombinací

<sup>91</sup> Termíny pomocné fonemické posunky a pomocné fonemické posunkové kódy jsou převzaty od Hrubého (1999). Krahulcová (2002) používá termín fonemické metody.

<sup>92</sup> Termín Cued Speech se většinou do češtiny nepřekládá. Pokud ano, pak jako doplněné odezírání, doplněná artikulovaná řeč, doplňovaná řeč, ruční doplňky apod. (Krahulcová, 2002).

<sup>93</sup> Pro češtinu Cued Speech dle Hrubého (1999) upravila I. Emmerová. Není mně ale známo, že by se systém Cued Speech u nás kdy ve vzdělávání dětí a žáků s vadou sluchu používal.

<sup>94</sup> Se souhláskami, které nemají svůj mluvní obraz, protože je nelze odezírat, se počítá jako s jedním z mluvních obrazů (srov. Rupert, 1989).

kinému (souhlásky i samohlásky), znaku Cued Speech (souhlásky) a umístění tohoto znaku v prostoru v okolí obličeje (samohlásky) vyjadřovat celé slabiky.<sup>95</sup>

Názory na přínosnost Cued Speech jsou různé. Evans (2001) vzpomíná studie s malým počtem respondentů, kanadskou (Ling, Clarke, 1975) a australskou (Nicholls, 1979), z nichž vyplývá, že děti s vadou sluchu odezíraly po několika letech používání Cued Speech lépe, a to i tehdy, když mluvčí momentálně Cued Speech nepoužíval. Hrubý (1999) si naopak myslí, že dítě s vadou sluchu zvyklé na Cued Speech může dobře odezírat lépe pouze tehdy, když mluvčí Cued Speech aktuálně používá. A vzhledem k tomu, že Cued Speech většina lidí neovládá, vidí v Cued Speech riziko izolování jejich uživatelů od všech lidí, mimo nejbližší sociální prostředí člověka s vadou sluchu uvyklé Cued Speech používat, tj. rodinu a případně školu. Já osobně se domnívám, že Cued Speech může být, obdobně jako další vizuálněmotorické kódy vázané na mluvený národní jazyk, dobrým pomocníkem pro některé postlingválně ohluchlé osoby.

## **Pomocné fonemické posunky vyvinuté k podpoře správné artikulace a výslovnosti mluvčích s vadou sluchu**

Mluvení je dalším z pilířů mnoha výchovných a vzdělávacích programů pro děti s vadou sluchu. Učit se mluvit v jazyce, který neslyším nebo slyším špatně, je aktivita velmi obtížná, a tak není divu, že učitelé a logopedi od nepaměti vymýšlejí nejrůznější umělé systémy, které by dětem s vadou sluchu kompenzovaly nedostatečnou sluchovou percepci a tím jim nácvik vlastní mluvní produkce usnadnily.

Mezi nejstarší předchůdce dnešních vizuálněmotorických systémů podporujících mluvení u dětí s vadou sluchu patřila pravděpodobně Péreirova (1715 – 1780) daktylogie „*repräsentující fonetické kvality mluvené francouzštiny*“ (Evans, 2001, s. 28). Podle Eriksona (1998) obsahovala tři typy znaků tvořených prsty rukou: znak pro každé písmeno, znaky pro kombinace písmen a znaky pro hlásky. Všech přibližně osmdesát znaků se používalo dohromady a vždy byly doprovázeny mluvenou řečí. Zajímavé je, že Péreire nevyučoval odezírání (Erikson, 1998).

Na konci 19. století vytvořil A. M. Bell, otec A. G. Bella, systém Visible Speech (Bell, 1895; čerpáno z Evans, 2001) znázorňující artikulační pohyby při mluvené řeči. V té době vytvořil jiný Američan, E. Lyon, na základě prstové abecedy používané v Rochesterské škole (viz níže) „*systém založený na zkratkovitých znacích rukou*“ znázorňujících nikoli písmena, ale hlásky (Evans, 2001, s. 28). Později byl ovlivněn Visible Speech, a tak vznikla Lyonova Phonetic Finger Alphabet se sto dvaceti „*konfiguracemi*“ rukou, z nichž každá znázorňovala jednu hlásku. Vzhledem ke své složitosti ale neměla Phonetic Finger Alphabet velké praktické využití (Evans, 2001).

Přibližně ve stejné době vznikla v Dánsku tzv. Forchhammerova metoda,<sup>96</sup> neboli Mund-Hand systém (systém ústa-ruka).<sup>97</sup> Tato soustava poloh, postavení, tvarů a pohybů jedné ruky v prostoru před hrudníkem znázorňuje běžně neviditelné pohyby mluvidel, např. pohyby jazyka, otevření/uzavření hlasové štěrbiny či činnost patrového oblouku (Krauhlová, 2002).

Podle Svačiny (1936) „*zvláštní prstovou abecedu, která podporovala a doplňovala artikulovanou řeč,*“ (Krauhlová, 2002, s. 251) vymysleli i bratři řádu sv. Gabriela. Podle Krauhlové (2002) se tento systém jmenoval fonodaktylogie. Zajímavý název má také jiný systém publikovaný v roce 1970 ve Švédsku: Phonemtransmitting Manual System (Schulte, 1970; čerpáno z Krauhlová, 2002).

---

<sup>95</sup> Ukázka simultánní produkce mluvené angličtiny a Cued Speech např. na YouTube. Cued Speech. V ukázce vystupuje mj. tvůrce Cued Speech Orion Cornett.

<sup>96</sup> Metoda byla pojmenována podle svého tvůrce, ředitele Kodaňského ústavu pro hluchoněmé.

<sup>97</sup> Hrubý (1999) pojednává o Forchhammerově metodě a o Mund-Hand systému jako o dvou rozdílných fonemických posunkových kódech. Naproti tomu Evans (2001) tvrdí, s odkazem na Forchhammera (1903), že systém Mouth-Hand, který své použití našel výlučně v Dánsku, vytvořil dr. Forchhammer. Také Krauhlová (2002) považuje Forchhammerovu metodu a Mund-Hand systém za totožné.

## Pomocné artikulační znaky

Domnívám se, že není náhoda, že vznik Visible Speech, Phonetic Finger Alphabet, Mund-Hand systém a jistě mnoha dalších národních a lokálních soustav usnadňujících dětem s vadou sluchu výuku mluvení spadá do období na přelomu 19. a 20. století. Příomou příčinu vidím v usnesení Milánského kongresu z roku 1880, v němž bylo řečeno, že mluvená řeč má mít ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu stěžejní postavení (viz kap. Čeština: první, nebo druhý jazyk českých dětí s vadou sluchu?).

Trend užívání pomocných fonemických posunkových kódů podporujících výuku artikulace a výslovnosti se brzy projevil i u nás: Od roku 1926 se ve škole pro žáky s vadou sluchu v Praze-Výmolově ulici začaly používat tzv. pomocné artikulační znaky (Krauhlová, 2002) a odtud se postupně rozšířily do celého Československa. Pokud vím, v zahraničí se neprosadily. U nás je podle mých osobních zkušeností umění téměř všichni dospělí absolventi speciálních škol pro žáky s vadou sluchu a mnozí pedagogové je stále užívají (Najmanová, 2004). Pozoruhodné je, že v učebních materiálech z minulého století pro pedagogy žáků s vadou sluchu ani v příslušných učebních dokumentech nejsou pomocné artikulační znaky vůbec zmiňovány (srov. Poul, 1987a).

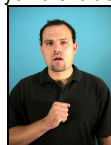
V tomto systému pomocných fonemických posunků má každá hláska svůj pomocný artikulační znak,<sup>98</sup> který mluvčího upozorňuje na správnou polohu mluvidel (jazyka, tvaru úst), na specifiku výdechového proudu (pocit tepla, chladu, nárazu, měkkého hlasového začátku), na chvění mluvidel při tvoření znělých souhlásek a podobně (Krauhlová, 2002).

Oproti výše zmíněným zahraničním systémům využívají pomocné artikulační znaky kromě vnímání zrakově důsledně vnímání taktilní a vedou děti s vadou sluchu též k uvědomování proprioceptivnímu.<sup>99</sup> Při tzv. vyvozování hlásek (viz kap. Mluvení) nejdříve dítě s vadou sluchu vnímá hmatem výdechový proud či vibrace na přesně vymezených místech na těle, obličeji či hlavě druhého mluvčího (tj. logopeda, učitele nebo rodiče) a teprve poté se snaží „ze svého těla vyprodukovat“ stejné vibrace či stejný výdechový proud, tj. správně vyslovit vyučovanou hlásku. Při vlastním mluvení si dítě navíc pomáhá tvary ruky v přesně daných lokalizacích, jež mu pomáhají uvědomit si postavení a činnost mluvidel. Učení probíhá na základě nápodoby.<sup>100</sup>

<sup>98</sup> Kvantita vokálů není v pomocných artikulačních znacích zohledněna. Krátký i dlouhý vokál mají společný jeden pomocný artikulační znak.

<sup>99</sup> Propriocepce = vnímání postavení a napětí svalů a kostí při pohybu, zde při artikulaci.

<sup>100</sup> Vybrané příklady postupu při vyvozování hlásek za pomoci pomocných artikulačních znaků (čerpáno z Krauhlová, 2002 a Hudáková,



2008; fotografie převzaty z Hudáková, 2008): Při výslovnosti hlásky [a], s níž se při vyvozování mluvené řeči obvykle začíná, jsou ústa široce otevřená, čelisti svírají tak velký úhel, že dítě snadno vidí druhému mluvčímu do ústní dutiny, v níž klidně leží uvolněný jazyk. Hlasivky, které dítě ale vidět nemůže, vibrují. Pomocný artikulační znak vypadá tak, že ruka mluvčího je dlaní volně položena na hrudník (na obr. je varianta s tvarem ruky odpovídajícím písmenu A z jednoruční prstové abecedy), kde lze snadno odhmatávat vibrace hlasivek. Podle situace a podle zvyklostí školy, resp. té osoby, která vyvozování provádí, může být ruka položena výše, třeba až přímo na hrtanu. V první fázi vyslovuje [a] spolu s pomocným artikulačním znakem „zkušební mluvčí“. V druhé fázi stále vyslovuje tento mluvčí, ale na hrudníku má místo své ruky ruku dítěte. Teprve v okamžiku, kdy dítě pochopí, že „lechtání“ na dlaní spolu s charakteristickým postavením mluvidel je to, co po něm druhá osoba požaduje, přichází fáze vlastního vyslovování neslyšícího dítěte. Děti, u kterých je hláska už bezpečně vyvozena, používají pomocné artikulační znaky pouze na svém těle.



Při výslovnosti [j] je čelistní úhel tak malý, že dítě druhému mluvčímu do ústní dutiny nevidí, a tak nemůže tušit, že je potřeba určitou část jazyka přitlačit na tvrdé patro. Tuto informaci, spolu s tím, že [j] je hláska znělá, dítěti opět zpřístupní pomocný artikulační znak. Při výuce [j] držíme během vyslovování palec dítěte pod svým krkem, zhruba v místech, kde se jazyk v ústech vyklenuje k hornímu patru. Tím dítěti zároveň naznačujeme, že je potřeba „vyvinout tlak nahoru“ a že je hláska znělá – vibruje. Pak zkouší [j] vyslovit samo dítě a pomocný artikulační znak artikuluje na svém těle.

Přestože se pomocné artikulační znaky v našich školách pro žáky s vadou sluchu opravdu hojně používaly a mnohde používají dodnes, jedinou ucelenou písemnou informaci o jejich podobě a užití na území České republiky jsem našla v publikaci Krahulcové-Žatkové z roku 1996, tj. více než sedmdesát let od jejich vzniku.<sup>101</sup> Logopedi a pedagogové v jednotlivých školách pro žáky s vadou sluchu si pomocné artikulační znaky patrně předávají osobně z generaci na generaci. Zde spatřuji příčinu toho, že v každé škole mají pomocné artikulační znaky jinou podobu a také využití. Víím, že dnes se v některých školách nepoužívají vůbec, někde jen v mateřských školách, jinde jen na logopedii, v jiných školách vždy, když je potřeba upravit výslovnost (pak se může začínat opět od odhmatávání na těle zkušenějšího mluvčího) a v ještě jiných běžně během vyučování. Rozdílly jsou i mezi jednotlivými učiteli stejných škol.

Pomocné artikulační znaky pomáhají vyslovovat, logické by tedy bylo, kdyby se pomocí nich žáci s vadou sluchu učili mluvit tak, jak to opravdu činí slyšící Češi, např. [spjef]. Ve všech našich školách, které pomocné artikulační znaky používají, je ale podle mých zkušeností běžné, že se děti učí „vyslovovat grafémy“, např. zpěv (srov. Krahulcová, 2002).

I když jsou pomocné artikulační znaky určeny primárně k podpoře mluvení, mnohým dětem a dospělým lidem s vadou sluchu pomáhají také při odezírání. Je pravděpodobné, že sleduje-li člověk s vadou sluchu mluvčího, který mluvení doplňuje pomocnými artikulačními znaky, probíhá u něj aktivace proprioceptivního vnímání a při tomto „vyslovování v duchu“ na základě propriokeyze si lépe uvědomuje, co mluvčí říká. Aktivaci vyslovování můžeme sledovat i u mnohých dětí s vadou sluchu, které při odezírání spoluartikulují s mluvčím (srov. Křupalová, 2000). Oproti pomocným fonemickým posunkům vyvinutým k podpoře odezírání recipientů s vadou sluchu (viz výše) má každá hláska vlastní znak, tudíž je komunikace s použitím pomocných artikulačních znaků srozumitelná i bez souběžné artikulace, tzn. i bez odezírání.

Pomocné artikulační znaky jsou u nás při vyučování dětí s vadou sluchu velmi rozšířeny (pravděpodobně více ve školách, které před rokem 1991 vzdělávaly děti neslyšící a děti se zbytky sluchu), jsou sice vázány na mluvený národní jazyk, ale zároveň jsou recipientům s vadou sluchu smyslově velmi dobře přístupné. To je asi důvod, proč je lidé s vadou sluchu někdy používají i k intrakulturní komunikaci. Dokonce se domnívám, že v českém znakovém jazyce plní některé funkce, které v americkém znakovém jazyce zastává prstová abeceda (viz kap. Rochesterská metoda a její důsledky).

## Prstová abeceda

Psaná forma mluveného jazyka je součástí snad všech výchovných a vzdělávacích programů pro děti s vadou sluchu a nedílným elementem komunikace lidí s vadou sluchu obecně. Její výhody oceníme zejména při komunikaci, kdy s partnerem nejsme v přímém osobním kontaktu. Ovšem při dorozumívání „tváří v tvář“ může být konverzace s papírem a tužkou v ruce nepohodlná, nepřírozená, pomalá a pro malé děti i technicky



Obdobně u [n] dítě nahmatává bříšky ukazováku a prostředníku vibrace na nosním chřípí, což mu signalizuje nosovost. Při výslovnosti [ŋ] je třeba ve vertikální rovině velmi rychle rozkmitat jazyk. Kmity jazyka znázorníme rychlým kmitáním prstů ruky směřujícím palcem k ústům a orientované dlaní dolů.

V uvedených příkladech se pomocný artikulační znak provádí jednou rukou. Při vyvozování některých hlásek se postupuje tak, že dominantní ruka zpřístupňuje artikulaci a druhá ruka zároveň na hrudníku, na krku nebo na hlavě odhmatává vibrace. Tento postup můžeme využít např. při vyvozování [u]: zatímco dominantní ruka je v pěsti s vytrčeným malíčkem směřujícím přímo proti „malým kulatým rtům“, druhá ruka položená na hrudníku, na krku nebo na hlavě odhmatává vibrace. V okamžiku, kdy dítě hlásku už bezpečně ovládá, odhmatávání vibrací už není potřeba a dítě si pomáhá pouze pomocným artikulačním znakem prováděným dominantní rukou.

<sup>101</sup> Této práci podle Krahulcové (2002) předcházela nepublikovaná diplomová práce Mirovské a Řehákové (1992).



nezvládnutelná. V takovém případě si můžeme pomoci převedením písmen abecedy z grafické podoby do podoby vizuálněmotorické, tj. využití prstové abecedy.<sup>102</sup>

Kapitulu o prstové abecedě pojmu poněkud obšírně. Mám k tomu dobrý důvod: Na příkladu jednoho způsobu komunikace lidí s vadou sluchu mj. ukáži, jak rozdílné, a často přímo protichůdné, názory výchovu a vzdělávání dětí s vadou sluchu už od samých počátků provázejí. Dále jaký vliv má na komunikaci lidí s vadou sluchu politika, jaké problémy způsobuje nejednotná terminologie a jak se způsoby komunikace lidí s vadou sluchu vzájemně ovlivňují.

Prstová abeceda je stejně jako znakový jazyk vizuálněmotorické povahy, ale zatímco znakový jazyk je simultánní a zcela nezávislý na okolním mluveném jazyce (viz kap. Český znakový jazyk), vychází prstová abeceda z mluveného jazyka, resp. jeho písemné formy, a je lineární.

Z podstaty prstové abecedy vyplývají její četné výhody i nevýhody. Za pozitivum lze jednoznačně považovat její smyslovou přístupnost lidem s vadou sluchu. Prstová abeceda může takovému člověku pomoci při komunikaci mluveným jazykem, při produkci i při percepci, tj. jako doplněk při odezírání. Stoupenci prstové abecedy dále vyzdvihují snadnou osvojitelnost produkce i percepce relativně malého počtu formalizovaných a ustálených poloh a postavení prstů jedné nebo obou rukou vyjadřujících jednotlivá písmena abecedy. Tuto vlastnost oceňují zejména lidé ohluchlí, zvyklí komunikovat v mluveném jazyce, ale existují dokonce celé edukační směry pro děti s vadou sluchu založené právě na komunikaci prstovou abecedou, resp. tzv. daktylní řečí.<sup>103</sup>

Jiní lidé naopak namítají, že naučit se plynule jednotlivá písmena, „ukazovat“ i „číst“, je velmi náročné a že to zpomaluje a celkově deformuje případné současné mluvení, ať už je tiché, nebo hlasité. Členům této názorové skupiny navíc vadí rozdíly mezi tím, co vyslovujeme (hláskami), a tím, co „ukazujeme“ (grafémy).<sup>104</sup> Za negativum prstové abecedy bývá někdy dále považováno krátké trvání zobrazení sdělení – a to ještě po malých segmentech – a z toho vyplývající velké požadavky kladené na postřeh, dovednost analýzy a syntézy sdělení až na úroveň písmen a vysoké nároky na paměť produktora a zejména recipienta.<sup>105</sup>

V neposlední řadě někteří autoři upozorňují na fakt, že prstovou abecedu umí používat pouze úzká skupina osob a mimo ni jsou její uživatelé izolováni.<sup>106</sup> S tímto názorem si dovolím polemizovat. Je totiž velmi nepravděpodobné, že by mohl reálně existovat někdo, kdo by komunikoval výlučně prstovou abecedou, neuměl komunikovat jinak, a byl na ni tedy zcela odkázán. Minimálně psát a číst by každý uživatel prstové abecedy umět měl. Navíc mám opakovanou osobní zkušenost, že prstová abeceda, konkrétně tzv. česká

<sup>102</sup> Další názvy pro prstovou abecedu jsou daktylní abeceda, daktylotika či prstnice (Krahulcová, 2002). O prstové abecedě podrobněji nejnověji Hudáková, 2008 a Vysuček, 2008a.

<sup>103</sup> „V původním pojetí je daktylní řeč považována za běžný komunikační systém, při kterém se účastníci rozhovoru dorozumívají řečí, která je tvořena prstovou abecedou, a jsou zde respektována slova a věty v jejich původní stavbě“ (Potměšil 1992, s. 10; srov. Krahulcová, 2002).

<sup>104</sup> „A pokiaľ ide o daktylickú reč, tú tiež treba posudzovať triezvo s uplatnením skúseností z rýchleho čítania a z rýchlej zvukovej reči: v žiadnom jazyku na svete sa nehovorí písmenkovanou rečou – ináč sa píše a ináč sa číta. Rozdiely medzi týmito dvoma formami sú najmä na exponovaných miestach – na začiatkoch slov, pri frekventovaných hláskách, prípadne spojeniach hlások (...). Daktylická reč je reč písmenkovaná, a tá je kontrastná s orálnou rečou“ (Mistrík, 1985, s. 64).

<sup>105</sup> Lze si však položit otázku, jak samotní uživatelé znakového jazyka vnímají slova a promluvy artikulované prstovou abecedou. Je to pro ně vždy převedení psané formy mluveného jazyka do vizuálněmotorické podoby, nebo (alespoň u některých mluvčích a u některých slov a promluv) globální vizuálněmotorická jednotka, u níž spojitost s jejím původem už nepocítují?: „... although some alphabetic gestures are iconic, most of them are arbitrary in appearance. To construct a word, hand gestures are executed in sequence (...) whereas signs involve the simultaneous expression of meaning, manual alphabets are highly sequential, involving the execution of alphabetic units in sequence to produce a word. As we explain shortly, this fundamental difference in structural properties is not merely distinctive in terms of origin, it is fully exploited for meaning in sign languages.“ [... i když jsou znaky prstové abecedy pro některá písmena ikonické, mnoho jich je při vlastním provedení arbitrárních. Při vytváření slov musíme dodržovat posloupnost tvarů ruky. (...) zatímco znaky vyjadřují význam simultánně, prstová abeceda je vysoce sekvencní, při zobrazování slov jednotlivé znaky prstové abecedy následují za sebou. Když však prstovou abecedu produkujeme rychle, není tento základní strukturální rozdíl příliš zřetelný a prstová abeceda je plně využitelná pro myšlení v znakovém jazyce.] (Padden, Gunsauls, 2003; přeložila A. H.). Podobně v české odborné literatuře: „Podobně jako při globálním čtení nebo při globálním odezírání nevnímají malé děti v počátečním období daktylní značky jednotlivých hlásek jednu po druhé, ale vnímají celý útvar jako neučleněný celek, vnímají jen jakýsi obrys celku“ (Poul, 1987a, s. 121).

<sup>106</sup> „Znaky prstové abecedy nejsou obecně známy a v komunikaci je dovedou používat pouze sluchově postižené děti, jejich rodiče a profesionálové pro tuto oblast“ (Krahulcová, 2002, s. 220).

dvouruční abeceda, patří k repertoáru obvyklých dětských her na našem území. Tak jako umějí mnohé školní děti „šifrovat“ prostřednictvím Morseovy abecedy, umí leckteré z nich používat i prstovou abecedu.<sup>107</sup>

Termín prstová abeceda je – podobně jako termín znakový jazyk – zavádějící, protože ve skutečnosti existuje mnoho národních prstových abeced a navíc mezinárodní prstová abeceda, vycházející z americké prstové abecedy. Prstové abecedy mohou být **jednoruční** (artikulované jednou rukou) nebo **dvouruční** (artikulované dvěma rukama; též nazývané obouruční či bimodální; srov. Krahulcová, 2002).<sup>108</sup>

Obdobně jako prstová abeceda, tedy prsty rukou těsně před tělem, se produkují také některé fonemické posunkové kódy. Též funkce prstové abecedy a systémů vázících se k hláskám může být někdy obdobná: pomoc při produkci a/nebo percepci (odezírání) mluvené řeči. Některé prameny dokonce všechny vizuálněmotorické kódy, jež mohou provázet mluvenou řeč, označují souhrnně jako prstovou abecedu. Například Padden a Gunksauls (2003) dělí prstové abecedy na symboly pro písmena (tzn. prstové abecedy) a symboly/značky pro zvuky, resp. fonémy (tzn. pomocné fonemické posunkové kódy).

Dějiny prstových abeced sahají hluboko do minulosti. Krahulcová (2002) za jejich historický základ považuje prstové znaky pro číslice na hracích známkách starých Egypťanů, Řeků a Římanů. Padden a Gunksauls (2003) uvádějí, že existují důkazy, že se v antickém Řecku a Římě používal k psaní písmen nejen papír, ale také tělo a ruce. V 8. století našeho letopočtu anglosaský mnich Saint Bede the Venerable navrhl pro potřeby tichých náboženských řádů systém „*reprezentující písmena prsty*“ (Plann, 1997; čerpáno z Padden, Gunksauls, 2003; srov. Potměšil, 1992; Krahulcová, 2002; Evans, 2001). Ve spisu *Loquela per digitos* (Prstomluva) popsal tři prstové abecedy: jednoruční, dvouruční a smíšenou<sup>109</sup> (Krahulcová, 2002). Kromě prstové abecedy prý používali mniši během doby, kdy nesměli mluvit, i znaky (srov. Padden, Gunksauls, 2003).

Až do středověku byly prstové abecedy pravděpodobně používány pouze slyšícími lidmi. První zprávy o využití prstové abecedy u lidí s vadou sluchu se vztahují až k počátkům vzdělávání špatně slyšících nebo neslyšících potomků šlechticů v 16. století ve Španělsku. Používal ji nejspíše i první známý učitel lidí s vadou sluchu, Španěl Pedro Ponce de Leon (1508 – 1584) (srov. Evans, 2001; Krahulcová, 2002).

Roku 1593 byla posmrtně publikována kniha jiného Španěla, Melchora de Ybery, obsahující prstovou abecedu s dvacet jedním písmenem (Potměšil, 1992). Podle stejného zdroje to byla první známá prstová abeceda určená k výuce a ke komunikaci lidí s vadou sluchu. S tímto tvrzením se rozcházejí Padden, Gunksauls (2003) a Erikson (1998), podle nichž byla Yberova abeceda určená pro mnichy k utišování nemocných nebo umírajících lidí a lidí, kteří vlivem nemoci nemohli mluvit. Výhodou prstové abecedy prý bylo i to, že komunikace nešla odposlouchávat a že z ní nebyly žádné záznamy – svědectví pro budoucnost. Za vůbec první známé vyobrazení prstové abecedy považuje Erikson (1998) dřevorezbu uveřejněnou v roce 1579 v Benátkách v knize *Cosmy Rosselia Thesaurus Artificiosae*, kterou později Ybera modifikoval.

Jak uvádějí Padden a Gunksauls (2003), první knihou vztahující se k vzdělávání lidí s vadou sluchu byla Bonetova publikace *Reduccion de las Letras, y Ate Para Ensenar a Hablar los Mudos*<sup>110</sup> z roku 1620, v níž byla otištěna rytina jedné ze starších jednoručních prstových abeced (Evans, 2001) – Bonet ji pojmenoval *Abecedario demonstrativo* (Krahulcová, 2002). Z názvu knihy lze usuzovat, že tato prstová abeceda byla ve

<sup>107</sup> Prstová abeceda je patrně rozšířená nejen mezi českými dětmi – srov. např. s videoukázkami z televizních pořadů určených dětem bez vady sluchu YouTube. Sign language alphabet from Sesame street (on-line); YouTube. Sesame Street – Signing Alphabet (on-line); YouTube. WeeHands – The Alphabet Song (on-line).

<sup>108</sup> Potměšil (1992) a Krahulcová (2002) uvádějí ještě prstové abecedy smíšené. Myslí tím obouruční prstové abecedy, které některá písmena artikuluje jen jednou rukou? Pak by asi neexistovaly žádné „čistě“ dvouruční abecedy.

<sup>109</sup> Podle Krahulcové (2002) si prstové abecedy v té době vymýšleli také učenci, kteří sice nebyli vázání mlčenlivostí, ale nechtěli, aby někdo nezasvěcený zaslechl jejich výroky. Erikson (1998) uvádí, že z podobných důvodů používali prstovou abecedu také amsterdamská obchodníci s diamanty.

<sup>110</sup> Krahulcová (2002) název překládá *Zjednodušení zvuků a umění naučit němě mluvit*. Roku 1890 byla kniha přeložena do angličtiny pod názvem *Simplification of the Letters of the Alphabet and Methods of Teaching Deaf Mutes to Speak* (Zjednodušení písmen abecedy a metody výuky řeči u hluchoněmých) (Evans, 2001).

skutečnosti pomocnými fonemickými posunků. Tomu nasvědčuje i tvrzení Padden a Gunsauls (2003), že Bonet používal prstovou abecedu k soukromé výuce mluvené řeči a čtení u žáků s vadou sluchu v jedné rodině, kde zároveň žili slyšící sourozenci a rodiče dětí s vadou sluchu. Chtěl, aby „prstovou abecedu“ používali i členové rodiny dítěte s vadou sluchu, aby se dítě mohlo dívat na jejich komunikaci a tím se bezděčně učit (Evans, 2001).

Proti mé domněnce o tom, že Bonetem zveřejněné prstová abeceda byla ve skutečnosti pomocnými fonemickými posunků, může stát tvrzení Krahulcové (2002), že Bonetova prstová abeceda se později pod označením španělská prstová abeceda používala při vyučování osob s vadou sluchu ve většině tehdejších ústavů pro žáky s vadou sluchu. Ovšem i zde se lze tázat: jednalo se opravdu o prstovou abecedu, tj. vizuálněmotorický systém ztvárňující grafémy? Podle Potměšila (1992) byla Bonetova abeceda v 18. století upravena Péreirou pro francouzštinu. Ovšem Péreirův systém byl prokazatelně vázán na fonémy, ne na grafémy (viz výše). Dostáváme se k zásadní otázce: znázorňovaly vizuálněmotorické systémy užívané v počátcích vzdělávání lidí s vadou sluchu písmena, nebo sloužily jako fonemicko-posunková pomůcka k lepší artikulaci hlásek?

Výraznou a významnou osobou v historii vzdělávání osob s vadou sluchu byl Francouz abbé Charles Michel de l'Épée (1712 – 1789). Tento kněz založil v roce 1770 v Paříži vůbec první školu pro žáky s vadou sluchu na světě a v ní vyvinul tzv. francouzskou metodu vzdělávání lidí s vadou sluchu (Hrubý, 1999; viz kap. Čeština druhým jazykem: bilingvismus a bikulturalismus). Dle Potměšila (1992) při tom použil i španělskou abecedu z roku 1620 upravenou svým současníkem Péreirou. Krahulcová (2002) upřesňuje, že španělskou prstovou abecedu používal, „... ale připouštěl, že sice pozvolna navádí neslyšící k mluvení, ale nevede je k myšlení, nepřispívá k chápání a tvoření pojmů“ (Krahulcová, 2002, s. 218). Otázkou zůstává, zda se jednalo o prstovou abecedu, nebo o Péreirovy pomocné fonemické posunků.

Roku 1817, poté, co navštívil pařížský ústav pro hluchoněmé, založil Američan Thomas Hopkins Gallaudet spolu s francouzským žákem de l'Épéeovy školy Laurentem Clercem v USA v Hartfordu v Connecticutu školu pro žáky s vadou sluchu (Erikson, 1998), v níž uplatnili francouzskou metodu. Komunikovalo se zde nejen francouzským znakovým jazykem, ale také jednoruční prstovou abecedou, kterou Padden a Gunsauls (2003) nazývají americkou manuální abecedou.<sup>111</sup>

„Evropská“ prstová abeceda se po svém exportu do Spojených států amerických těšila velké přízni (viz níže), avšak v Evropě se nad ní stahovala mračna. V 1. polovině 19. století byly v Evropě zakládány tzv. seminární školy, tj. třídy při učitelských seminářích, kde byly vyučovány děti slyšící a děti s vadou sluchu. Prstová abeceda se zde nepoužívala, aby se děti s vadou sluchu snažily s ostatními dětmi dorozumívat hlasitou mluvenou řečí a odezíráním (Krahulcová, 2002).<sup>112</sup> Prstová abeceda postupně mizela i ze škol pro děti s vadou sluchu, kde se učilo tzv. orálně (viz kap. Čeština prvním jazykem: monolingvismus a monokulturalismus), protože se soudilo, že brzdí rozvoj odezírání.<sup>113</sup> Ačkoli se mezi některými učiteli dlouho udržovalo přesvědčení, že prstová abeceda napomáhá rozvoji řeči a myšlení, byla během 19. století z většiny evropských škol vyřazena (Krahulcová, 2002).

Špatné časy pro prstovou abecedu přetrvaly i po Milánském kongresu v roce 1880. Ze vzdělávání osob s vadou sluchu však nikdy zcela nevyvymizela a v USA a v SSSR se v jisté době dokonce stala stěžejní komunikační formou dětí a žáků s vadou sluchu (viz kap. Rochesterská metoda a její důsledky a kap. Sovětská daktylotická metoda). Roku 1963 bylo na mezinárodním kongresu Světové federace neslyšících

<sup>111</sup> Produkce americké prstové abecedy je k nahlédnutí např. na YouTube. American Sign Language Alphabet (A to Z).

<sup>112</sup> Krahulcová (2002) bohužel neuvádí, zda se děti s vadou sluchu a bez ní vzdělávaly společně v jedné třídě, nebo společně v jedné škole, ale v oddělených třídách.

<sup>113</sup> Ani ve školách, které nepraktikovaly tzv. orální způsoby vzdělávání, neměla prstová abeceda pevné místo. Dokonce přímo v pařížském státním ústavu pro hluchoněmé ji roku 1866 nahradil A. Blanchet daktylografií, vepisováním jednotlivých písmen do dlaně. Změnu zdůvodňoval jednotou psané formy „na papíře“ i „v prostoru“ podpořenou hmatovým vnímáním (Krahulcová, 2002).

přijato usnesení o mezinárodní prstové abecedě, za jejíž základ byla zvolena americká prstová abeceda. **Mezinárodní prstovou abecedu** pak mnoho zemí, včetně ČSSR (Lauermann, 1986 – 87), přijalo za základ pro své národní prstové abecedy (Potměšil, 1992).<sup>114</sup>

Většina nám známých národních prstových abeced je tedy patrně modifikací Yberovy prstové abecedy, jež byla přenesena do Francie, odtud do USA a skrze mezinárodní prstovou abecedu do dalších zemí. Logicky jsou všechny tyto prstové abecedy jednoruční, při produkci je aktivní paže ohnuta, loket směřuje k zemi, ruka je přibližně ve výši ramene, dlaň směřuje k příjemci sdělení.

Kromě jednoručních prstových abeced existuje také několik prstových abeced dvouručních. Nejznámější z nich je britská dvouruční prstová abeceda,<sup>115</sup> v které jsou těsně před tělem, zhruba ve výši pasu, jednotlivá písmena znázorňována „přikládáním“ různých konfigurací prstů aktivní ruky do dlaně a vnitřní strany prstů pasivní ruky.<sup>116</sup> Její základ bychom našli ve spisu *Digit Lingua* z roku 1698 (Evans, 2001).<sup>117</sup> Přes britský znakový jazyk se britská prstová abeceda přenesla i do komunit lidí s vadou sluchu na Novém Zélandu a v Austrálii (Padden, Gunksauls, 2003). Potměšil (1992, s. 7) sice tvrdí, že „*V současné době je daktylní abeceda využívána v Anglii ve své jednoruční verzi a slouží při výchově a vzdělávání dětí stejně jako pomůcka při běžné komunikaci,*“ avšak od lidí s vadou sluchu, kteří ve Velké Británii žijí nebo tam v nedávné době studovali, vím, že dvouruční verze se stále používá mnohem více.

### **Rochesterská metoda a její důsledky**

Ve škole pro žáky s vadou sluchu v Connecticutu, kterou začátkem 19. století na základě svých francouzských zkušeností založili Gallaudet a Clerc, měly své místo znakový jazyk i prstová abeceda. Stejně tomu bylo téměř až do konce století v ostatních amerických školách pro tyto žáky (Padden, Gunksauls, 2003).

Zásadní zvrat nastal, když v roce 1876 učitel z newyorské školy pro neslyšící Zenas Westervelt otevřel školu pro děti s vadou sluchu, v které se experimentálně vyučovalo výlučně prstovou abecedou.<sup>118</sup> O dva roky později Westervelt svou novou metodu vzdělávání dětí s vadou sluchu, v které byl znakový jazyk zcela vyloučen a veškerá komunikace ve třídě i mimo ni, mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem se uskutečňovala jen prostřednictvím prstové abecedy, oficiálně představil učitelům ostatních škol pro žáky s vadou sluchu. Stalo se tak na konferenci o vzdělávání učitelů (Padden, Gunksauls, 2003). Metoda se mezi nimi začala těšit velké oblibě a postupně se rozšířila do dalších amerických škol pro žáky s vadou sluchu. Jedna z nich, škola, jež se tímto způsobem významně zasadila o vymýcení znakového jazyka z vyučování dětí s vadou sluchu, sídlila ve městě Rochester – odtud označení Rochesterská metoda (Padden, Gunksauls, 2003).

Rochesterská metoda vychází lidem s vadou sluchu vstříc svou vizuálněmotorickou povahou, je ale třeba mít stále na paměti, že se jedná o metodu monolingvální. Krauhlová (2002) dokonce uvádí, že ve školách, kde se tato metoda uplatňuje<sup>119</sup>, jsou děti mezi osmým a dvanáctým rokem rozděleny na dvě skupiny. V první skupině se komunikuje čistě audioorálně a až ve druhé skupině, kde jsou děti, které by jen na základě

<sup>114</sup> Svě prstové abecedy mají i jazyky, které nepoužívají latinu. Existuje prstová abeceda ruská, korejská, hebrejská, řecká, thajská, indická, japonská a mnohé další (srov. Carmel, 1982 aj.).

<sup>115</sup> Kromě britské prstové abecedy se ve Velké Británii používá ještě skotská prstová abeceda. Obě jsou dvouruční, ale nejsou totožné (Carmel, 1982).

<sup>116</sup> Podobným způsobem je artikulována i Lormova abeceda, již v komunikaci používají osoby s duálním postižením sluchu a zraku, proto občas bývají tyto dvě abecedy některými laiky – zcela mylně – zaměňovány.

<sup>117</sup> Erikson (1998) však uvádí, že současná britská prstová abeceda pochází z roku 1652 od Johna Wallise (více Hudáková, 2008).

<sup>118</sup> Alexander Graham Bell, kterého Westervelt pozval do své školy, aby se mu pochlubil se svými úspěchy, konstatoval: „*Prof. Westervelt [has] made absolute demonstration of the fact that children who are born deaf can be taught the English language without the use of signs or gestures. This is particularly gratifying to me as well as to all others who are interested in this subject. I think the use of the sign language will go entirely out of existence very soon.*“ [Profesor Westervelt přesvědčivě demonstroval fakt, že angličtina u dětí, které se narodily neslyšící, může být vyučována bez použití znaků nebo gest. To je potěšující pro mě i pro ostatní, kteří se o tuto problematiku zajímají. Myslím, že znakový jazyk velmi brzy přestane zcela existovat.] (Scouten, 1942, s. 15; citováno z Padden, Gunksauls, 2003; přeložila A. H.).

<sup>119</sup> Krauhlová (2002) píše v přítomném čase. Není jasné, zda takové dělení bylo uplatňováno i v počátcích Rochesterské metody.

audioorální komunikace nedosahovaly odpovídající úrovně vzdělání, je audioorální komunikace podporována používáním prstové abecedy.

Nevím, zda ke značném rozšíření Rochesterské metody po celém území USA přispěly také závěry Milánského kongresu (1880), nebo zda zde zapůsobily jiné vlivy, ale jisté je, že v určité době byla v amerických školách pro děti s vadou sluchu velmi populární. Znakový jazyk však ze vzdělávání amerických dětí s vadou sluchu nikdy zcela nevyvymizel, jeho důležitost naopak během následujícího století opět narůstala a Rochesterská metoda se ze škol pro děti s vadou sluchu postupně vytrácela. Ačkoli se ji některé školy snažily znovu zavést, v 60. letech 20. století od toho povětšinou upustily (Padden, Gunksauls, 2003).<sup>120</sup>

Rochesterská metoda sice narazila na protesty studentů a učitelů a znakový jazyk v USA časem znovu získal zásadní postavení ve vzdělávání lidí s vadou sluchu, ale více než sedmdesát let trvající experiment s Rochesterskou metodou výrazně formoval místo americké prstové abecedy v americkém znakovém jazyce (American Sign Language: ASL). Díky ní používají mluvčí ASL prstovou abecedu celkově mnohem více než uživatelé jiných znakových jazyků (Padden, Gunksauls, 2003).<sup>121</sup>

Ve výzkumu, který uskutečnili Padden a Gunksauls (2003), připadalo na prstovou abecedu 12 – 35 % projevů v ASL. Nejméně 70 % případů použití prstové abecedy se týkalo podstatných jmen (přičemž překvapující bylo, že byl téměř vyrovnaný počet jmen obecných a vlastních, přestože se traduje, že prstová abeceda se používá především pro vlastní jména: geografické názvy, jména lidí, odborné a speciální termíny).<sup>122</sup> Dále následovala přídavná jména a slovesa. Ostatní slovní druhy<sup>123</sup> tvořily dohromady velmi malé procento (tamtéž).<sup>124</sup>

Podle tohoto výzkumu může mít na výběr slov, pro která se mluvčí ASL rozhodne použít prstovou abecedu, vliv věk, vzdělání, profese a téma (např. v diskusi o krevních destičkách se procento používání prstové abecedy oproti průměru zvýšilo). Lidé mladší a lidé méně vzdělaní mohou prstovou abecedu používat více pro vlastní jména, lidé s technickým nebo nějakým specializovaným vzděláním pro odborné termíny. Ale u všech mluvčích byl zachován poměr substantiv k ostatním slovním druhům produkovaným prstovou abecedou zhruba 7 : 3.

Obyčejně se má za to, že se výpůjčky z mluveného jazyka do znakového jazyka prostřednictvím prstové abecedy uplatňují tehdy, když znakovému jazyku chybí vlastní prostředky pro vyjádření toho, co v mluveném jazyce vyjádřit lze, konkrétně, když ve znakovém jazyce nejsou znaky pro určitá slova mluveného jazyka.<sup>125</sup> Ve výše zmíněném výzkumu Padden a Gunksauls (2003) mezi mluvčími ASL jasně vyplynulo, že tato teze (minimálně v ASL) není pravdivá. V analyzovaném materiálu spontánní komunikace mluvčích ASL se totiž např. zároveň objevilo vyjádření FAX, F-A-X (klasifikovali ho jako substantivum) a F-X<sup>126</sup> (klasifikovali ho jako

<sup>120</sup> Dle Krahulcové (2002) se naopak Rochesterská metoda v 60. letech 20. století rozšiřovala i mimo USA.

<sup>121</sup> Podobná situace je už jen v britském a ve švédském znakovém jazyce (Padden, Gunksauls, 2003).

<sup>122</sup> Prstová abeceda „slouží k ‚hláskování‘ nových nebo složitých slov, jmen osob, měst a podobně“ (Potměšil, 1992, s. 9).

<sup>123</sup> „The remaining categories, including prepositions, articles, affixes, and adverbs, trailed off in number, constituting very low percentages of the total.“ [Zbývající kategorie, tj. předložky, členy, afixy a příslovce, tvořily celkově velmi malé procento.] (Padden, Gunksauls, 2003; přeložila A. H.).

<sup>124</sup> V této souvislosti je vhodné připomenout, že integrální součástí ASL je mnoho zkratk převzatých z mluvené angličtiny převedených do prstové abecedy: zeměpisné názvy P-A (Pennsylvania), S-D (San Diego nebo South Dakota); označení osob iniciálami jejich jmen C-P (Carol Padden); názvy firem a společností H-P (Hewlett Packard); frazémy H-N-Y (Happy New Year). Prstovou abecedou se ale většinou produkují úplná slova a dokonce celé věty nebo frazéry (Padden, Gunksauls, 2003).

<sup>125</sup> „Prstová abeceda je integrální součástí českého znakového jazyka a znakové češtiny, kde se využívá k odhláskování cizích slov, odborných termínů a pojmů, pro které dosud nejsou ustáleny znaky českého znakového jazyka“ (Zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči, §6, odst. 2). V novém zákoně o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (tj. v zákoně nahrazujícím zákon o znakové řeči), který 6. 10. 2008 podepsal prezident České republiky, je tato věta nahrazena větou „Prstová abeceda je užívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů.“ Odůvodnění: „Vypouštěná část věty podle současně platného textu se vztahuje ke staré terminologii, kdy prstová abeceda byla popisována jako integrální součást znakového jazyka. Podle nového pojetí je prstová abeceda vztahována k českému jazyku, nikoli jazyku znakovému“ (Jednání v PS v Praze dne 13. června 2008 od 12:40 hod. Vládní návrh zákona, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů).

<sup>126</sup> Při zápisu komunikace, v němž potřebujeme prstovou abecedu, znakový jazyk a mluvený jazyk od sebe vzájemně odlišit, je zvykem prstovou abecedu zapisovat velkými tiskacími písmeny a jednotlivá písmena oddělovat spojovníky (např. S-L-O-V-N-I-K), vyjádření znaky

shodové sloveso,<sup>127</sup> což si vysvětluji tak, že F bylo artikulováno v horizontální rovině u subjektu [odesílatele faxu] a X u objektu [příjemce faxu]; viz kap. Český znakový jazyk).

A dále, pokud by platila teorie o používání prstové abecedy tam, kde chybí znaky, proč by američtí mluvčí ASL (včetně rodilých) v tomto výzkumu prstovou abecedu volili pro tak obyčejné a běžné věci, jako je hrudka (C-L-O-T), rakovina (C-A-N-C-E-R), mouka (F-L-O-U-R) nebo brokolice (B-R-O-C-C-O-L-I)? V jiných znakových jazycích, včetně českého (pozn. A. H.), se pro vyjádření stejných skutečností používají znaky, ale v ASL prstová abeceda. Stejně tak se v ASL prstová abeceda používá pro mnohé firemní značky (např. Nissan, Toyota, Ford), i když v jiných znakových jazycích mají stejné firmy své znaky (Padden, Gunksauls, 2003).

Prstovou abecedu i znaky pro jeden jev v uvedeném výzkumu používal mnohdy tentýž mluvčí v rámci jedné promluvy – často kvůli tomu, že chtěl znaky a prstovou abecedou u posluchačů vzbudit nějaký efekt. Fakt, že prstová abeceda je integrální součástí ASL a že ji uživatelé ASL produkují i vnímají bez větších problémů, dává totiž mluvčím ASL (alespoň někdy) možnost volby mezi těmito dvěma prostředky. Pro výběr toho či onoho se vždy rozhodují, ať vědomě či nevědomě, podle cíle, kterého chtějí svou komunikací dosáhnout.<sup>128</sup> Padden a Ramsey (2000; čerpáno z Padden, Gunksauls, 2003) pozorovali jazykové chování učitelů s vadou sluchu v třídách s bilingválním programem ASL-angličtina a zjistili, že právě zde učitelé používali znaky a prstovou abecedu s rozdílnými záměry, a to při vyučování předmětů „věda“ (science), matematika a „jazyková výchova“ (language arts).

Padden a Ramsey (2000; čerpáno z Padden, Gunksauls, 2003) například popsali situaci, kdy vysokoškolsky vzdělaná učitelka s vadou sluchu, která měla v plánu ukázat žákům na pokusu s práškem do pečiva, vodou a octem, jaký je vztah mezi plynným a kapalným skupenstvím látek, sdělila žákům na začátku hodiny, že dnes budou řešit PROBLÉM. Ale nepůjde o osobní problém s přáteli apod., dnes je bude zaměstnávat P-R-O-B-L-É-M. Poté, co si těmito dvěma různými způsoby vyjádření zajistila u dětí pozornost, sdělila jim, že i ve vědě nebo v matematice řešíme P-R-O-B-L-É-M-Y. Než přešla k vlastnímu pokusu, rozdíl mezi PROBLÉMEM a P-R-O-B-L-É-M-E-M znovu zopakovala a v průběhu hodiny tento „efekt“ použila ještě několikrát. Znaky používala pro známé a dětem blízké skutečnosti, prstovou abecedu spíše pro vědecká a odtažitá témata. Učitelé s vadou sluchu podle Padden a Gunksauls (2003) cíleně u dětí s vadou sluchu používají prstovou abecedu v kontrastu ke znakům, aby explicitně spojili rozdílné sféry znalostí a užili vzniklého vyjadřovacího kontrastu k rozvíjení myšlenkového potenciálu svých žáků.<sup>129</sup>

Obdobně Humphries a MacDougall (2000, čerpáno z Padden, Gunksauls, 2003) tvrdí, že učitelé s vadou sluchu v bilingválních třídách velmi aktivně používají tzv. metodu řetězení založenou na postupném označení jednoho jevu znakovým jazykem, psaným jazykem a prstovou abecedou, čímž demonstrují vzájemnou ekvivalenci těchto vyjádření. Například při učivu o sopkách nejdříve učitel sopku namaloval na tabuli, pak vedle napsal slovo volcano, pokračoval VOLCANO a nakonec V-O-L-C-A-N-O. Kelly (1990; čerpáno z Padden, Gunksauls, 2003) popsal tuto techniku i v rodinách, v kterých rodiče i děti měli vadu sluchu. Rodiče ji používali,

---

velkými písmeny bez spojovníků (SLOVNÍK) a mluvený jazyk, lhostejno, zda v mluvené či psané podobě, malými tiskacími písmeny (slovník) (Padden, Gunksauls, 2003; srov. práce o znakových jazycích zmíněné v kap. Český znakový jazyk).

<sup>127</sup> Shodové sloveso dle terminologie Macurové a Bímové (2001; viz kap. Klasifikace sloves – ukázka gramatiky českého znakového jazyka). Padden a Gunksauls (2003) používají termín směrové sloveso.

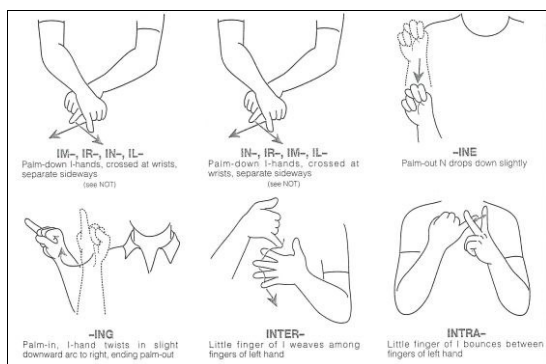
<sup>128</sup> „... fingerspelling in ASL is more than just a conduit for English vocabulary; it can also function as a signifier of certain dimension of meaning. Although signs make up the core of the language, fingerspelling, by virtue of its highly linear and segmentable structural properties, can exploit its status for the purpose of drawing constructive meaning.“ [... prstová abeceda je v ASL více než převodník anglických slov; může také signalizovat jisté dimenze významu. Třebaže jádro tohoto jazyka tvoří znaky, prstová abeceda na základě svých strukturálních vlastností (je vysoce lineární a dělitelná do samostatných segmentů) může využívat svůj status k záměrnému znázornění postupné výstavby významu.] (Padden, Gunksauls, 2003; přeložila A. H.).

<sup>129</sup> Obdobnou jazykovou strategii pozoroval Lee (2000; čerpáno z Padden, Gunksauls, 2003) při výkladu afroamerických učitelů na afroamerických středních školách. Afroameričtí učitelé, stejně jako učitelé s vadou sluchu vzdělávající děti s vadou sluchu, pracovali s dvěma koncepty: konceptem spontánního a přirozeného, k němuž patřila komunikace afroamerickou angličtinou (u žáků s vadou sluchu znaky ASL), a konceptem vědeckého a odborného, spojeným s komunikací v angličtině (u žáků s vadou sluchu prstovou abecedou).

když chtěli dětem představit oba jazyky. Kelly tento způsob komunikace, kdy za vyjádřením prstovou abecedou vzápětí následuje vyjádření ve znakovém jazyce, označuje jako „sendvičování“ (sandwiches).

Ve výše uvedeném výzkumu Padden a GUNSauls (2003) sledovali pouze ty případy, kdy byla prstovou abecedou vyjádřena slova a vyšší jednotky. Dále je prstová abeceda v ASL zastoupena ve velmi frekventovaných tzv. iniciálových znacích. To jsou znaky ASL, v nichž je výchozí pozice ruky nebo rukou totožná s tím písmenem americké prstové abecedy, jímž začíná příslušné anglické slovo (srov. Evans, 2001; Padden, GUNSauls, 2003). Lze se domnívat, že iniciálové znaky (i když zcela jistě v mnohem menší míře) jsou zastoupeny i v českém znakovém jazyce.<sup>130</sup> Ovšem tato oblast, stejně jako další oblasti spjaté s používáním prstové abecedy a s prostředky vizualizace češtiny obecně v souvislém projevu lidí s vadou sluchu nejsou u nás dosud dostatečně zmapovány.

V České republice se ve spojitosti s prstovou abecedou často mluví o vizualizaci koncovek, předpon, přípon, předložek, spojek apod. v tzv. znakované češtině (viz kap. Český znakový jazyk). Ve skutečnosti však snad neexistuje nikdo, kdo by opravdu prstovou abecedu takto důsledně ve svém znakovém projevu dokázal používat. Fyziologické limity lidského těla pravděpodobně nedovolují produkovat a přijímat prstovou abecedu v obvyklé rychlosti mluvené řeči. Proto ve znakované americké angličtině existují pro vizualizaci koncovek, předložek atd. kromě jiných prostředků tzv. markery. V učebnici Signing Exact English (Gustason, Zawolkow, 1995) je jich zobrazeno přes devadesát.<sup>131</sup> Příklady jsou uvedeny na obr. č. 3.



Obr. č. 3 Markery (Gustason, Zawolkow, 1995, s. 10)

### Sovětská daktylotická metoda

Na celoruské konferenci o výuce a výchově dětí s vadou sluchu v roce 1938 bylo rozhodnuto, že „čistá orální metoda“ (viz kap. Čeština prvním jazykem: monolingvismus a monokulturalismus), která se v Sovětském svazu používala po mnoho desetiletí, brzdí rozvoj myšlení dětí s vadou sluchu a zvládnání obsahu učebních osnov: „... *bola odôvodnená nevyhnutnosť súčasne s rozvíjaním návykov správnej výslovnosti uskutočňovať v školách pre nepočujúcich prácu s chápaním významovej stránky reči. Čítanie, písanie a tiež daktylotika sa stali pomocnými prostriedkami*“ (Koltunenková, 1989, s. 124).

Prstová abeceda (daktylotika) postupně upevňovala své postavení ve vzdělávání sovětských dětí s vadou sluchu až do té míry, že získala postavení centrální. V padesátých letech byly pod vedením A. S. Zykova provedeny výzkumy, které podle Koltunenkové (1989, s. 125) dokázaly „účelnost“ využívání daktylní formy řeči jako prostředku, pomáhajícího naučit děti slovům a stereotypom na prvých stupňoch výuky, kým si ešte neosvojili všetky hlásky.“ Jaké místo má prstová abeceda v bývalých sovětských republikách dnes a zda se

<sup>130</sup> Více k tomuto tématu Hudáková, 2008.

<sup>131</sup> Constructions [Části slov]: 'd, 'll, 'm, 'n, 't, 're, 's, 've; Affixes: -able/-ible, -age, -al, -al/all-, -an, an-, -ance/-ence, -ant/-ent, -ante, -anti, -ar/-er/-or, -ary/-ery/-ory, -ate, dis-, -dom, -e, -ed (dvě varianty), -ee, -e (dvě varianty), -ence/-ance, -ent/-ant, -ese, -ess, -est, -fold, fore/-fore, -ful/ful-, -herd, -hood atd. (Gustason, Zawolkow, 1995, s. 6 – 14).

nějakým způsobem promítla do národních znakových jazyků, jako tomu bylo u amerického znakového jazyka pod vlivem Rochesterské metody, bohužel nevím. Za pozoruhodné ale považuji, že ke stejnému výsledku, tj. ke komunikaci výlučně prstovou abecedou, v USA dospěli reformou komunikačního přístupu využívajícího znakový jazyk a v SSSR reformou přístupu založeného výhradně na komunikaci mluveným jazykem.

Vybudovat komunikaci s lidmi s vadou sluchu pouze na základě prstové abecedy je z mnoha důvodů problematické. Stejně jako u všech „specifických forem komunikace“ se uživatelé vystavují potenciální izolaci od osob, které tento dorozumívací systém neovládají. Hrubý (1999) dále upozorňuje na pomalost takové komunikace a na fakt, že mnozí lidé s vadou sluchu, „kteří byli tzv. daktylotickou metodou vychováváni (...), si navíc většinou vytvoří téměř neodstranitelný reflexní okruh – nejsou schopni vyslovit slovo, aniž by při tom rukou nedaktylovali“ (Hrubý, 1999, s. 71). Tento reflex můžeme pozorovat také u mnoha českých dětí. Vzhledem k našim historickým podmínkám (viz kap. Pomocné artikulační znaky) je u nás patrně častější vztah mezi výslovností a pomocnými artikulačními znaky než reflexní spojitost mezi výslovností a prstovou abecedou.

### Česká prstová abeceda

Počátky novodobého užívání prstové abecedy u nás klade Krahulcová (2002) do roku 1957 do školy pro neslyšící v Praze (zřejmě v Holečkově ulici; pozn. A. H.), odkud se později na základě pozitivních zkušeností začala zavádět do dalších škol pro žáky s vadou sluchu (Krahulcová, 2002).<sup>132</sup>

Výše zmíněnou nejednotnost názorů na místo prstové abecedy v komunikaci lidí s vadou sluchu a v jejich vzdělávání najdeme i v České republice, několik příkladů rozdílných postojů uvádím v poznámce pod čarou.<sup>133</sup> U nás ale navíc bývá řešena otázka, jakou prstovou abecedu případně používat: jednoruční, jejíž tvary

---

<sup>132</sup> Ze zdroje (Krahulcová, 2002) není jasné, zda byla prstová abeceda zaváděna pouze do stávajících škol pro neslyšící, nebo i do škol pro žáky se zbytky sluchu a pro nedoslýchavé (viz kap. Mateřské a základní školy pro nedoslýchavé, pro žáky se zbytky sluchu a pro neslyšící). Například v základní škole pro neslyšící ve Valašském Meziříčí se „daktyl“ začal používat v r. 1964 (Stavínová, © 2007). Pro úplnost: v roce 1957 už byla třicet let v jiné pražské škole, ve Výmolově ulici, ve škole určené po roce 1948 pro žáky se zbytky sluchu, používána jiná metoda vizualizace mluvené řeči: pomocné artikulační znaky (viz kap. Pomocné artikulační znaky). Bylo by jistě zajímavé zmapovat, jak přesně postupovala expanze pomocných artikulačních znaků a prstové abecedy do jednotlivých škol pro žáky s vadou sluchu, proč jednotlivé školy přebíraly ten či onen systém, či zda některé – a pak kdy – převzaly oba systémy apod.

<sup>133</sup> „V našich podmínkách je daktylní forma řeči užívána jako jedna z možností komunikace, není však možné ji považovat za jedinou nebo hlavní. V dřívějších dobách, kdy se prakticky neuvažovalo o využití znakového jazyka pro výchovu neslyšících dětí, se daktylní abeceda dostala na dosti rozporuplné místo v komunikačním systému. Tvrdilo se, že dítě má tento způsob ovládat již od věku tří až čtyř let a má ji využívat ke sdělování myšlenek a komunikaci s ostatními osobami. Orální metoda však byla hlavní metodou pro výchovu neslyšících dětí, a proto se děti o několik let později setkávaly se snahami učitelů získanou dovednost potlačit, protože měla negativní vliv na jejich další jazykový vývoj“ (Potměšil, 1992, s. 10); „Hlavním důvodem, proč zastánci orálních metod ve výchově a vyučování neslyšících prstovou abecedu dlouho odmítali, bylo, že odvádí neslyšícího od odezírání. Odezírání je činnost globální (...). Globální činnost je pro dítě velmi náročná, a jestliže má k dispozici snazší způsob dorozumění, zvolí ten. Podle názoru Kováře (in Potměšil, 1992 [ale A. H. v Potměšil, 1992 takový odkaz nenašla]) jde o velmi zastaralou metodu, která je dnes překonána v důsledku expanze technických pomůcek a v důsledku intenzivní speciálně pedagogické péče o neslyšící od raného věku. Tento komunikační systém podle něj také nadbytečně zatěžuje dětský organismus“ (Krahulcová, 2002, s. 220); „Neslyšící děti se naučí vnímat daktylní řeč už ve věku tří, čtyř let. (...) Dětem je dostupné každé slovo v jeho hláskové skladbě, bez ohledu na pokrok v artikulaci a v odezírání. (...) Při zavedení daktylních značek do vyučování není třeba spěchat s artikulací, ale je možné dopřát jí volnější průběh. (...) Prstní řeč vede už v mateřské škole – podobně jako výraz napsaný na lístku – k postupné analýze hláskové struktury slova“ (Poul, 1987a, s. 120; srov. Krahulcová, 2002; Potměšil, 1992); Prstová abeceda „obsahuje určité vnitřní negativní rysy: Zavedení daktylní formy řeči se vymyká pedagogické zásadě zakládat jen takové formy činnosti, které budeme trvale rozvíjet až k cílové formě a které nebudeme ani odvolávat, ani přecvičovat. Daktylní řeč však v předškolní době nacvičujeme, zdokonalujeme a už v prvních ročnících základní školy ji potlačujeme. Zkušenost ukazuje, že ‚potlačování‘ daktylní řeči nebývá vždy zcela úspěšné“ (Poul, 1987a, s. 120; srov. Krahulcová, 2002; Potměšil, 1992).



korespondují, tak jako u všech ostatních jednoručních abeced, s tvary malých tiskacích písmen,<sup>134</sup> nebo dvouruční, u které tvary rukou odpovídají velkým tiskacím písmenům, tzv. hůlkovému písmu?<sup>135</sup>

Zatímco odborníci (převážně bez vady sluchu) jednoznačně podporují jednoruční prstovou abecedu,<sup>136</sup> dospělí uživatelé s vadou sluchu podle mých poznatků stejně vyhraněně hájí abecedu dvouruční. Uvádějí, že dvouruční abeceda se lépe, jednodušeji a mnohdy i rychleji produkuje a hlavně „čte“.<sup>137</sup> Za klad považují i skutečnost, že jí často rozumějí i slyšící lidé, což umožňuje (alespoň do jisté míry) interkulturní komunikaci mezi Čechy s vadou sluchu a bez ní.

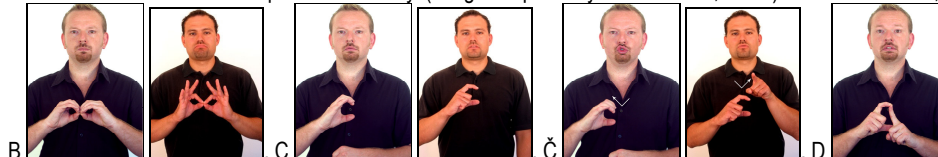
Jaké důvody vedou české slyšící učitele dětí s vadou sluchu k upřednostňování jednoruční prstové abecedy před abecedou dvouruční? Školní vzdělávání bývá mnohými rodiči i učiteli nahlíženo jako trnitá cesta, na níž je třeba překonávat překážky. Je možné, že pohodlnost při produkci i percepce a jistou rozšířenost i ve společnosti lidí bez vady sluchu, tedy to, co mluvčí s vadou sluchu považují za výhody dvouruční abecedy, chápou učitelé jako její hendikepy pro vzdělávání. V tomto zdánlivě absurdním vysvětlení mě utvrdil i názor Krahulcové (2002, s. 230): „Z existujících tří forem prstových abeced (jednoruční, smíšená a obouruční) se u nás v surdopedické praxi používá přednostně jednoruční prstová abeceda. Prstová abeceda dvouruční a smíšená je pomalejší a zřetelnější než abeceda jednoruční. Dvouruční abeceda je běžně srozumitelná i slyšícím, nejčastěji ji děti využívají při svých hrách. Jednoruční abeceda je rychlejší, ale méně srozumitelná.“

Zapojení prstové abecedy (výlučně jednoruční, dvouruční vůbec nezmiňuje) do vzdělávání českých dětí s vadou sluchu přibližuje Poul (1987a, s. 120): „Daktylní forma řeči (je) dočasným pomocným prostředkem a (...) má souběžně s rozvojem artikulované řeči a odezírání (tj. nejpozději ve druhém, třetím ročníku základní školy) postupně vyhasínat“ a žáci ji mají přestat používat. V době používání prstové abecedy musí učitel dle Poula (1987a) zároveň mluvit a totéž vyžadovat i od dětí a „Daktylní forma řeči nesmí vyloučit z programu žádnou ze součástí orální metody, tj. tvoření mluvené řeči, odezírání, rytmická a sluchová cvičení, písemnou formu řeči“ (Poul, 1987a, s. 122).<sup>138</sup>

<sup>134</sup> Ukázka české jednoruční prstové abecedy (fotografie převzaty z Hudáková, 2008): a



<sup>135</sup> Ukázka české dvouruční prstové abecedy (fotografie převzaty z Hudáková, 2008): A



<sup>136</sup> „Dorozumívání má probíhat jednou rukou (dvojruční prstové abecedy se v surdopedické praxi neosvědčily), je jedno zda levou či pravou“ (Krahulcová, 2002, s. 224); „Prstovou abecedu, a to především tu jednoruční, by měl jako samozřejmost ovládat každý, kdo přichází s neslyšícími do styku“ (Hrubý, 1999, s. 71). V monografii Prstová abeceda (Potměšil, 1992) jsou sice zmíněny jednoruční i dvouruční české prstové abecedy, ale nácvik praktického používání je zaměřen jen na jednoruční prstovou abecedu.

<sup>137</sup> „Prstová abeceda je v podstatě dvoji. Jednak je to oficiální prstová abeceda Svazu invalidů, publikovaná např. v časopise Gong. Tato prstová abeceda je pro jednu ruku a neslyšící sami ji užívají méně než srozumitelnější a frekventovanější abecedu pro dvě ruce...“ (Laueremann, 1986 – 87, s. 78 – 79).

<sup>138</sup> K tomu učební dokumenty pro žáky s vadou sluchu: „Daktylní forma řeči je výchozím prostředkem v počátečním období. Dokud se daktylní forma řeči používá, je mluvená řeč učitele doprovázena daktylováním, které žáci napodobují. Daktylní znaky se stávají nejen prostředkem vnímání a vytváření řečových představ, ale také produkcí řeči a prvotním komplexním prostředkem komunikace dítěte

V posledních letech bylo v České republice vydáno několik publikací zabývajících se nácvikem prstové abecedy ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu. Jsou to Potměšilova monografie Prstová abeceda (1992), pexeso s prstovou abecedou (Straussová, 1999a), samolepky s prstovou abecedou (Straussová, 1999b), soubory pracovních karet Pracujeme s prstovou abecedou (Kvačková, 2000), pracovní kartičky Učíme se prstovou abecedu (Lang, 2000b), oboustranná nástěnná tabule a její zmenšenina ve velikosti A<sub>4</sub> (Lang, 2000a) se zobrazením znaků pro jednotlivá písmena. Všechny tyto materiály pracují pouze s jednoruční prstovou abecedou.<sup>139</sup>

Chceme-li prstovou abecedu děti naučit používat, v produkci i v percepci, je jistě nutné jejímu osvojení věnovat mnoho času a úsilí. Dovolím si ale nesouhlasit s formou procvičování hojně užívanou v uvedených publikacích, kdy mají děti číst sdělení „napsaná tištěnou prstovou abecedou“ (srov. obr. č. 4 a 5). Prstová abeceda je vizuálněmotorický komunikační systém. Jestliže chceme psát na papír, použijme k tomu písmo, a ne „nákrasy tvarů rukou z vizuálněmotorického systému přenášejícího do prostoru psané písmo“.

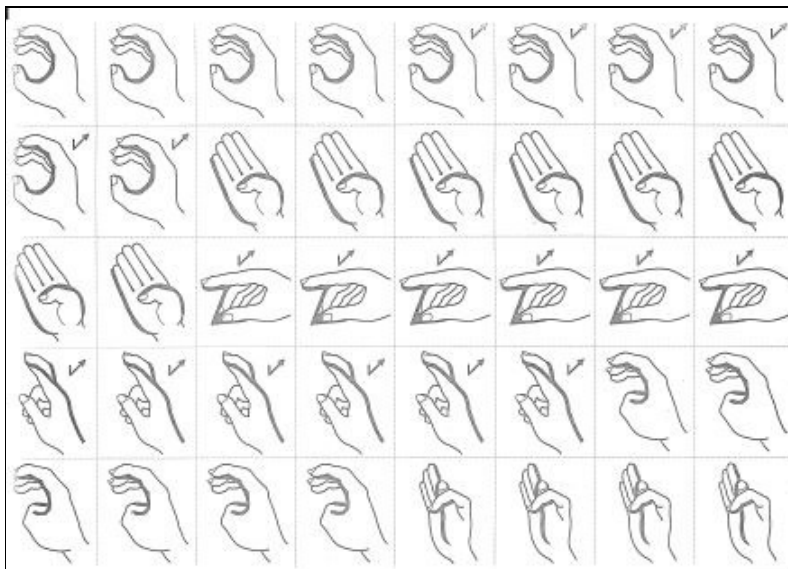


Obr. č. 4 Pracujeme s prstovou abecedou (Kvačková, 2000)<sup>140</sup>

s učitelem“ (Český jazyk a literatura. Pojetí předmětu, jeho cíle a charakter obsahu. Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené. Pro přípravný – 4. ročník schváleny MŠMT ČR pod č. j. 19 227/93-94 ze dne 30. 6. 1993, s. 6); „Psaná a daktylní forma řeči je pro těžce sluchově postižené žáky východiskem, v této formě si musí řeč v paměti fixovat. Na tomto základě se tvoří orální řeč. (...) Těžce sluchově postižení žáci se proto musí vést tak, aby si fixovali osvojenou slovní zásobu, gramatické jevy v zrakové formě psané, ale především daktylní“ (Český jazyk a literatura. Pojetí předmětu, jeho cíle a charakter obsahu. Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené. Pro přípravný – 4. ročník schváleny MŠMT ČR pod č. j. 19 227/93-94 ze dne 30. 6. 1993, s. 12).

<sup>139</sup> Vedle těchto výukových pomůcek jsou vydávány i pohlednice a propagační materiály organizací sdružujících osoby s vadou sluchu. V nich často bývá zastoupena jen/také česká dvouruční abeceda.

<sup>140</sup> „Dostává se Vám do rukou soubor 41 karet k individuálnímu procvičování prstové abecedy. Na každé kartě je vždy obrázek charakterizující jedno písmeno (např. B – buben) a pod ním do prstové abecedy převedené slovo popisující obrázek. Úkolem dětí je napsat pod jednotlivé znaky prstové abecedy správná písmena české abecedy“ (Kvačková, 2000, obal). Na obrázku jsou společně znázorněny dvě karty z celkových čtyřiceti jedna. V barevném originále má každá velikost A<sub>5</sub>.



Obr. č. 5 Učíme se prstovou abecedu (Lang, 2000b)<sup>141</sup>

<sup>141</sup> „Jedná se o sadu 7 karet formátu A<sub>4</sub> se 256 znaky prstové abecedy (jednotlivé znaky se několikrát opakují). Listy se rozstříhají na jednotlivé kartičky a děti z nich pak sestavují slabiky a slova (podobná pomůcka s písmeny české abecedy se běžně používá v 1. ročnících při výuce čtení)“ (Kvačková, 2000, obal). Na obrázku je jedna ze sedmi karet určených k rozstříhání. V černobílém originále má každá velikost A<sub>4</sub>.

## ČEŠTINA: PRVNÍ, NEBO DRUHÝ JAZYK ČESKÝCH DĚTÍ S VADOU SLUCHU?

Výchovné a vzdělávací programy určené pro děti s vadou sluchu lze dělit podle mnoha kritérií. Za jedno z nejdůležitějších pokládám vztah k mluvenému jazyku území, na němž dítě s vadou sluchu žije a vzdělává se. Zatímco monolingvální a monokulturní programy považují mluvený jazyk, v našem případě češtinu, za mateřský jazyk dítěte, programy bilingvální a bikulturní za jazyk druhý. Prvním jazykem dítěte s vadou sluchu je v těchto programech jazyk znakový, u nás český znakový jazyk.

Ačkoli měly monolingvální a monokulturní a bilingvální a bikulturní přístupy ve vzdělávání dětí s vadou sluchu vždy své zapřísáhlé zastánce i odpůrce, panovala v Evropě v jejich používání poměrně dlouhou dobu pluralita. Tu roku 1880 ukončil tzv. Milánský kongres,<sup>142</sup> na němž učitelé dětí s vadou sluchu mj. vydali prohlášení: „Kongres je přesvědčen o nepopíratelné převaze mluvené řeči nad řečí posunkovou, neboť mluvená řeč vrací hluchoněmé do společnosti slyšících a umožňuje jim hlouběji pronikat do ducha jazyka. Proto kongres prohlašuje, že je třeba ve vyučování a ve výchově hluchoněmých dát přednost mluvené řeči před posunkovou. Když kongres uvážil, že současným užíváním posunkové řeči a mluveného slova se působí újma mluvení, odezírání ze rtů a jasnosti pojmů, je toho názoru, aby byla dávana přednost čisté artikulační metodě“ (Schumann, 1940; citováno z Poul, 1996, s. 27) (srov. Hrubý, 1999; Erikson, 1998).<sup>143</sup>

<sup>142</sup> Přesný název Milánského kongresu: Second International Congress on Education of the Deaf. Kongres probíhal ve dnech 6. – 11. 9. 1880 (Komárková, 2006).

<sup>143</sup> Erikson (1998) uvádí, že Milánského kongresu se zúčastnilo 255 delegátů v tomto složení: 157 z Itálie (98 z Milána), 67 z Francie, dvanáct z Německa, šest z USA a po jednom z Belgie, Kanady, Norska, Ruska a Švédska. V průběhu kongresu bylo přijato celkem osm prohlášení (Sturley, © 2005; Signs as Words: Education of Deaf Children). Citace uvedená v textu nad čarou je českým překladem prvních dvou prohlášení: Resolution 1: „Considering the incontestable superiority of speech over signs in restoring the deaf-mute to society, and in giving him a more perfect knowledge of language, declares: That the Oral method ought to be preferred that of signs for the education and instruction of the deaf and dumb.“ – 160 hlasů pro : 4 hlasy proti, hlasování proběhlo 7. 9. 1880; Resolution 2: „Considering that the simultaneous use of speech and signs has the disadvantage of injuring speech, lip-reading and precision of ideas, declares: That the Pure Oral method ought to be preferred.“ – 150 hlasů pro : 16 hlasů proti, hlasování proběhlo 9. 9. 1880. Další vyhlášení podle Sturley (© 2005) byla: Resolution 3: „Considering that a great number of the deaf and dumb are not receiving the benefit of instruction, and that this condition is owing to the ‚impotence‘ (impotenza) of families and of institutions, recommends: That Governments should take the necessary steps that all the deaf and dumb may be educated.“ [Uvážíme-li, že mnoha hluchoněmým se kvůli „neschopnosti“ rodiny a institucí nedostává výhod vzdělávání, doporučuje kongres vládám přijmout nezbytná opatření vedoucí k tomu, aby všechny hluchoněmé děti mohly být vzdělávány.] (přeložila A. H.) – schváleno jednomyslně, hlasování proběhlo 10. 9. 1880; Resolution 4: „Considering that the teaching of the speaking deaf by the Pure Oral method should resemble as much as possible that of those who hear and speak, declares: a) That the most natural and effectual means by which the speaking deaf may acquire the knowledge of language is the ‚intuitive‘ method, that which consists in setting forth, first by speech, and then by writing the objects and the facts which are placed before the eyes of the pupils. b) That in the first, or maternal, period the deaf-mute ought to be led to the observation of grammatical forms by means of examples and of practical exercises, and that in the second period he ought to be assisted to deduce from these examples the grammatical rules, expressed with the utmost simplicity and clearness. c) That books, written with words and in forms of language known to the pupil, can be put into his hands at any time.“ [Vzhledem k tomu, že výuka mluvících neslyšících pomocí čisté orální metody by se co nejvíce, jak je to jen možné, měla podobat výuce těch, kteří slyší a mluví, prohlašuje kongres, že a) nejpřirozenější a nejefektivnější způsob, jak si mluvící neslyšící mohou osvojit znalosti o jazyce, je „intuitivní“ metoda, která vypadá tak, že nejdříve mluvením a pak psaním pojmenujeme předměty a skutečnosti, které žáka obklopují; b) v prvním neboli mateřském období by měli být neslyšící ponecháni, aby si gramatických forem všimli prostřednictvím příkladů a praktických cvičení a následně v druhém období by měli být žáci vedeni k tomu, aby z těchto příkladů vydedukovali gramatická pravidla, která by měla být vyjádřena co nejjednodušeji a nejjasněji; c) knihy, v nichž jsou použity žákům známá slova a formulace, mohou být žákům předkládány kdykoli.] (přeložila A. H.) – schváleno, hlasování proběhlo 11. 9. 1880; Resolution 5: „Considering the want of books sufficiently elementary to help the gradual and progressive development of language, Recommends: That the teachers of the Oral system should apply themselves to the publication of special works on the subject.“ [Vzhledem k nedostatku knih, které by byly dostatečně elementární, aby pomáhaly postupnému a progresivnímu vývoji jazyka, kongres doporučuje, aby učitelé v orálním systému publikovali takto zaměřené odborné práce.] (přeložila A. H.) – schváleno, hlasování proběhlo 11. 9. 1880; Resolution 6: „Considering the results obtained by the numerous inquiries made concerning the deaf and dumb of every age and every condition long after they had quitted school, who, when interrogated upon various subjects, have answered correctly, with sufficient clearness of articulation, and read the lips of their questioners with the greatest facility, declares: a) That the deaf and dumb taught by the Pure Oral method do not forget after leaving school the knowledge which they have acquired there, but develop it still further by conversation and reading, when have been made so easy for them. b) That in their conversation with speaking persons they make use exclusively of speech. c) That speech and lip-reading so far from being lost, are developed by practice.“ [Mnoho průzkumů sledujících dlouho po opuštění školy hluchoněmé všech věkových kategorií a všech sociálních vrstev ukazuje, že při dotazování na různé věci odpovídali žáci správně, s přiměřeně čistou artikulací a velmi dobře odezírali. Proto kongres vyhláší, že a) hluchoněmí vzdělávaní čistou orální metodou nezapomínají po odchodu ze školy znalosti, které si zde osvojili, ale rozvíjejí je nadále při konverzaci a čtení, které jsou právě s ohledem na hluchoněmé velmi zjednodušené; b) v konverzaci s mluvícími lidmi používají výlučně mluvení; c) mluvení a odezírání se nezhoršují, naopak se používáním zlepšují.] (přeložila A. H.) – schváleno, hlasování proběhlo 11. 9. 1880; Resolution 7: „Considering that the education of the deaf and dumb by speech has peculiar

Od konce 19. století tedy monolingvální a monokulturní metody v evropských školách pro žáky s vadou sluchu postupně nabývaly monopolního postavení. Postupy, jejichž integrální součástí je i znakový jazyk, se začaly v některých školách našeho kontinentu opět používat až v poslední třetině 20. století. Tak zvaná **orálně-manuální kontroverze**, tj. lítý spor mezi zastánci směrů monolingválních a monokulturních (orálních) a bilingválních a bikulturních (manuálních) však neskončil. Dá se říci, že trvá dodnes (srov. Hrubý, 1999; Poul, 1996; Krahulcová, 2002 aj.).<sup>144</sup>

## Jak si děti osvojují první jazyk?

Osvojování jazyka je součástí kognitivního a sociálního vývoje každého dítěte. Dítě si postupně osvojuje slovní zásobu, gramatická pravidla i informace pragmatické (Encyklopedický slovník češtiny, 2002, s. 300). Jaké mechanismy pomáhají dětem ovládnout jazyk, tj. systém jednotek, kategorií a pravidel, jímž disponují dospělí mluvčí? Odpověď na otázku, jak je možné, že za běžných podmínek se všechny děti – a navíc v relativně krátké době – naučí svůj mateřský jazyk, podávají různé teorie. Jednotlivé teorie osvojování jazyka se mezi sebou liší zejména tím, z jakých psychologických a lingvistických teorií vycházejí.

Například na základě odpovědí na otázky „1. Co je v kognitivním systému dítěte přítomno v okamžiku, kdy začíná osvojování gramatiky? 2. Jaké mechanismy se používají v průběhu osvojování? 3. Jaké typy vstupu rozvíjejí systém osvojování jazyka dále?“ (Hirsh-Pasek, Golinkoff, 1996; citováno z Smolík, 1999; s. 20) můžeme rozdělit množství existujících výkladů mechanismů osvojování jazyka na teorie, jež předpokládají, že v procesu osvojování jazyka dítětem hrají klíčovou roli vrozené předpoklady (inside-out teorie), a teorie, které důležitost vrozených předpokladů užívání jazyka nepopírají, ale proces osvojování jazyka dítětem přičítají zejména „učení“, tj. působení vnějších vlivů (outside-in teorie).<sup>145</sup> A právě – vědomé či nevědomé – ztotožnění s inside-out, nebo outside-in teoriemi osvojování jazyka je dalším z aspektů, kterým se od sebe odlišují jednotlivé programy výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu.

---

*requirements; considering also that the experienced of teachers of deaf-mutes is almost unanimous, declares: a) That the most favourable age for admitting a deaf child into school is from eight to ten years. b) That the school term ought to be seven years at least; but eight years would be preferable. c) That no teacher can effectually teach a class of more than ten children on the Pure Oral method.* [S ohledem na to, že výchova a vzdělávání hluchoněmých prostřednictvím mluvení klade na zúčastněné zcela nezvyklé požadavky, a s ohledem na jednoznačné zkušenosti učitelů hluchoněmých kongres vyhláší, že a) nejpříhodnějším věkem pro zahájení školního vzdělávání neslyšícího dítěte je věk od osmi do deseti let; b) školní docházka by měla být nejméně sedmiletá, lépe však osmiletá; c) žádný učitel nemůže efektivně učit čistou orální metodou ve třídě, kde je více než deset dětí.] (přeložila A. H.) – schváleno, hlasování proběhlo 11. 9. 1880; Resolution 8: „*Considering that the application of the Pure Oral method in institutions where it is not yet in active operation, should be – to avoid the certainty of failure – prudent, gradual, progressive, recommends: a) That the pupils newly received into the schools should form a class by themselves, where instruction could be given by speech. b) That these pupils should be absolutely separated from others too far advanced to be instructed by speech, and whose education will be completed by signs. c) That each year a new speaking class be established, with all the old pupils taught by signs have completed their education.*“ [Abychom se vyhnuli jistému neúspěchu při aplikaci čisté orální metody v institucích, kde ji dosud aktivně nepoužívají, mělo by být její zavádění opatrné, plynulé a postupné. Proto kongres doporučuje: a) aby ve školách nově přijímaní žáci tvořili zcela samostatné třídy, vedené pouze za použití mluvení; b) aby tito žáci byli zcela odděleni od těch, kteří jsou již příliš pokročili na to, aby mohli být vzdělávání pomocí mluvení a při jejich výchově a vzdělávání budou nadále používány znaky; c) aby byla každým rokem otevřena nová třída, v níž se pouze mluví, a žáci, již byli dosud vzdělávání prostřednictvím znaků, dokončili vzdělání nezměněným způsobem.] (přeložila A. H.) – schváleno, hlasování proběhlo 11. 9. 1880.

<sup>144</sup> Podle Hrubého (1999) byla orálně-manuální kontroverze rozpoutána výměnou názorů mezi tvůrcem německé (orální) metody Samuelem Hainicem a tvůrcem francouzské (manuální) metody Charlesem Michelem de l'Épée. Když se Hainicke, který působil v ústavu pro hluchoněmé v Lipsku dozvěděl, že abbé Stork založil roku 1782 ve Vídni školu pro žáky s vadou sluchu, kde se vyučuje francouzskou metodou, napsal mu velmi rozezlený dopis o tom, „že znaková řeč je z pedagogického hlediska škodlivá, a pozval ho na návštěvu. Stork skutečně Lipsko navštívil, ale Heinickeho výsledky na něj neudělaly žádný dojem“ (Hrubý, 1999, s. 105). Poté napsal Heinickovi dopis de l'Épée. V přátelsém duchu v něm obhajoval svůj přístup a kladl mu řadu otázek, na něž však Heinicke neodpověděl. I když si později oba muži vyměnili ještě několik dopisů, jeden druhého o vhodnosti svého přístupu k vzdělávání dětí s vadou sluchu nepřesvědčili (Hrubý, 1999).

<sup>145</sup> Teorie z obou těchto skupin berou v potaz biologické determinanty, jako je zrání mozku dítěte a s tím spojený rozvoj schopností a dovedností dítěte.

## **Inside-out teorie osvojování jazyka**

Inside-out teorie, které se zaměřují převážně na osvojování gramatiky, zejména syntaxe (Encyklopedický slovník češtiny, 2002), přikládají v procesu osvojování jazyka dítětem rozhodující podíl vrozeným předpokladům dítěte, konkrétně tzv. univerzální gramatice. Všechny takové přístupy se zpravidla souhrnně označují jako **nativismus** – směr, jenž má kořeny v Chomského generativní teorii, ale následně prošel postupnými proměnami.

Nativisté předpokládají, že k biologickým danostem každého lidského jedince patří obecná jazyková struktura, samostatný kognitivní subsystém, nezávislý na jiných systémech (Smolík, 1999), který dítěti „dovoluje posuzovat gramatickou správnost a nesprávnost vět a který vymezuje postup vytváření gramaticky správných vět“ (Smolík, 1999, s. 21). Ovšem tato vrozená univerzální struktura, díky níž dítě dokáže rozumět větám, které před tím nikdy neslyšelo, a dokonce samo tvořit zcela nové gramaticky správné věty, se může projevit až po setkání dítěte s konkrétním jazykem, nativisté mluví o tzv. vystavení/expozici dítěte jazyku (srov. např. Smolík, 1999).<sup>146</sup> Na základě vrozené univerzální gramatiky se pak díky expozici konkrétnímu jazyku vytváří mentální gramatika konkrétního jazyka, tzv. vzorce vzorců (Jackendoff, 1993).

Nativismem ovlivněné teorie osvojování jazyka se od 80. let 20. století vyvíjejí ve dvou směrech: teorie zaměřené na biologické základy jazyka, které vylučují význam prostředí pro vývoj dětské řeči (reprezentantem tohoto pojetí je např. Lightfoot), a přístupy, které sice za základ vývoje dětské řeči považují vrozené předpoklady, ale vliv prostředí, zejména pak přiměřenou stimulaci řeči rodičů nepodceňují (zástupcem těchto směrů je např. Pinker).

Další ze skupiny inside-out teorií osvojování jazyka je **teorie učitelnosti** (learnability theory) (Smolík, 1999), jež je sice s nativismem spjatá, ale má širší dosah, protože se nezaměřuje pouze na problematiku osvojování jazyka – to chápe jen jako jednu z forem učení. Tato teorie, jejímž cílem je podle Nebeské (1992, s. 96) přispět k obecnějšímu vysvětlení, „*jak si můžeme osvojit všechno, co víme, na základě omezených zkušeností,*“ např. matematicky prokázala, že osvojení lidských jazyků není možné jen na základě pozitivní evidence, tj. vystavení učícího se dítěte větám osvojevaného jazyka, ale že nezbytným předpokladem k osvojení jazyka jsou jisté vrozené předpoklady, které jsou řečovým působením okolí dítěte aktivizovány (Smolík, 1999).

## **Outside-in teorie osvojování jazyka**

Outside-in teorie představují směry, které odvozují osvojování jazyka od obecných kognitivních procesů, jako je učení a paměť, a od „*nezbytných tvarujících tlaků, které vyplývají z funkce jazyka a způsobu jeho realizace*“ (Smolík, 1999, s. 21). Na rozdíl od inside-out přístupů považují jazyk za více či méně naučený na základě vnějších podnětů a zkoumají, jakými mechanismy toto učení probíhá a jaké podmínky prostředí se na něm podílejí (Smolík, 1999). Outside-in teorie osvojování jazyka se často zaměřují na osvojování slovní zásoby a zdůrazňují vztah mezi jazykovým a kognitivním vývojem dítěte – např. už v 50. letech 20. století vyjádřil Piaget názor, že dítě začíná rozumět a samo mluvit až tehdy, když rozumí symbolické hře, tj. ve věku 18 až 24 měsíců (Piaget, Inhelderová, 1993).<sup>147</sup>

Jedním ze směrů hlásících se k outside-in teoriím osvojování jazyka byl **behaviorismus** (Nebeská, 1992). Ovšem představa, že osvojování jazyka je pouhé vytváření soustavy návyků řečového chování, se stala už

---

<sup>146</sup> Chomsky (1966, s. 160; čerpáno z Štichauer, 2005, s. 207): „*Nezdá se nepravděpodobným, že lidský organismus má při osvojování nějakého konkrétního jazyka sám k dispozici vysoce restriktivní charakterizaci nějaké třídy generativních systémů (potenciálních teorií), z nichž se na základě předkládaných lingvistických dat vybere gramatika jeho jazyka.*“

<sup>147</sup> Clarková (čerpáno ze Štichauer, 2005) podotýká, že prudký rozvoj aktivní slovní zásoby v tomto věku může být (spolu)způsoben také zlepšujícími se artikulačními dovednostmi dítěte.

dávno neudržitelnou a už na konci 60. let minulého století byla samotnými behavioristy zrevidována (srov. např. Nebeská, 1992).

Mezi outside-in teorie osvojování jazyka dále patří směry, které za zásadní faktor jazykového vývoje dítěte považují jeho interakci s okolím. Šebesta (1999) tyto přístupy, rozvíjející se zejména od 70. let minulého století, dělí na konstruktivismus a teorie kulturního kontextu. Konstruktivismus, jehož nejvýznamnějším představitel byl Piaget, přičítá v osvojování jazyka dítětem stejnou váhu jak biologickým předpokladům dětského organismu, tak působení prostředí. Teorie kulturního kontextu pak k těmto dvěma faktorům jako závažný činitel ovlivňující osvojování jazyka dítětem přidávají vliv komunity, která dítě obklopuje, tj. historickou zkušenost toho kterého společenství, jež je vtělena v jeho kulturu: „*Kultura příslušného společenství působí jako činitel, který interakci mezi dítětem a prostředím řídí a který dává vzniknout kulturně specifickým způsobům chování, také komunikačního*“ (Šebesta, 1999, s. 29). Mezi teorie kulturního kontextu patří např. teorie zformulované M. A. K. Hallidayem a W. Labovem (srov. Šebesta, 1999).

Sociální kontext – konkrétně tzv. **řeč orientovanou na dítě** (viz kap. Řeč orientovaná na dítě) – zdůrazňuje v procesu osvojování jazyka také E. V. Clarková: „*Za rozhodující pro osvojení jazyka považují obojí – sociální a kognitivní vývoj... Důraz je zde proto kladen na to, jak (a kolik) se dítě dokáže učit od dospělých užívajících speciálně upravenou řeč orientovanou na dítě*“ (Clark, 2003, s. 19; čerpáno z Štichauer, 2005, s. 208).<sup>148</sup>

Ze snahy o sociální kontakt, o komunikaci s okolím vychází i tzv. **kompetiční model** osvojování jazyka dítětem. Podle něj je dítě motivováno touhou porozumět záměru mluvčího a dát najevo svůj záměr. Jde tedy o vytváření vztahů mezi výrazem a obsahem. Vytváření a zpřesňování těchto vztahů slouží tzv. vodítka neboli nápovědi. Těmi mohou být např. intonace (otázka, zákaz, oznámení atd.), koncovka, sled hlásek nebo pořadí slov. Když dítě v určité situaci ve vnímané řeči zachytí nějaké vodítko, aktivují se v jeho mysli významy, s kterými může být dané vodítko v dané situaci spojeno, a tím je dítěti usnadněno porozumění sdělení. Jednotlivá vodítka spolu soutěží – proto kompetiční model (Encyklopedický slovník češtiny, 2002).

## **Průběh osvojování prvního jazyka**

Etapy osvojování mluveného jazyka jsou častým objektem zkoumání lingvistů, fonetiků, psychologů, psycholingvistů, logopedů, pedagogů a vědců dalších oborů, protože jazykový a řečový vývoj dítěte je přirozeně nedílnou součástí jeho vývoje celkového.<sup>149</sup> Velmi dlouhé období osvojování jazyka většinou dělíme na zhruba roční předřečové období a mnohem delší období řečové.<sup>150</sup>

Předřečové období osvojování jazyka začíná reflexním **novorozeneckým křikem** s jednotvárnou výškou a barvou hlasu (srov. např. Lechta, 1990). Tento nediferencovaný křik bývá postupně obohacován citovým zabarvením – zhruba v průběhu druhého měsíce začínají děti specifickým křikem s tvrdým hlasovým začátkem vyjadřovat nespokojenost (hlad, zimu apod.) a křikem s měkkým hlasovým začátkem spokojenost (srov. např. Lechta, 1990; Kutálková, 2002). Už v prvním měsíci života upřednostňuje novorozenec lidský hlas před ostatními zvuky a na matčin hlas „odpovídá“ sacími pohyby (srov. Lechta, 1990).

<sup>148</sup> „I view both social and cognitive development as critical to acquisition... The emphasis here is therefore on how (and how much) children can learn from adult usage including specially tailored child-directed speech.“

<sup>149</sup> Jak osvojování jazyka souvisí s celkovým vývojem dítěte, ukazuje názorně např. Špaňhelová (2003, s. 77 – 78): „*Dítě by se nemělo učit na nočník dřív, než matka pozná, že je již schopno vykonat nějaký složitý úkol (například správně zareagovat, když mu matka řekne – „běž prosím za tatínkem a doneš mu toto pero“). Předpokladem úspěšného učení dítěte na nočník je jistota, že dítě přesně chápe, co a proč má dělat.*“

<sup>150</sup> Přibližně jen u 50 % dětí probíhají níže popsaná stádia v „tabulkovém“ čase. Každý jedinec prochází jednotlivými stádii osvojování jazyka a řeči svým individuálním tempem, u konkrétních dětí můžeme v tomto procesu pozorovat i období akcelerace i retardace, ale podstatné je, že žádné ze stádií by nemělo být přeskočeno (Lechta, 1990).

Mezi druhým a třetím měsícem děti obvykle začínají **broukat**. Broukání postupně přechází ve žvatlání, při kterém můžeme pozorovat zajímavý jev: „... mezi matkou a dítětem často dochází k jakýmsi dialogům, při kterých je ‚předáváno slovo‘. Když jeden ‚hoví‘, druhý zmlkne a reaguje, až když ‚dostane slovo‘“ (Šulová, 2004, s. 106).

Období žvatlání můžeme dále dělit na období pudového žvatlání a období napodobivého žvatlání (srov. např. Kutálková, 2002). **Pudového žvatlání** probíhá u všech dětí všech kultur podobně. Jde o jakousi hru s mluvidly, u níž není nutná zpětná sluchová vazba, proto probíhá i u dětí neslyšících (srov. např. Lechta, 1990; Krauhlová, 2002). Toto období mezi osmým a jedenáctým měsícem věku plynule přechází do období **napodobivého žvatlání** (Šulová, 2004). „Dítě vyslovuje první napodobované zvuky pomaleji a často užívá tzv. bezhlasý šepot. Tento projev lze už považovat za přechod k projevům řečovým“ (Šulová, 2004, s. 106). V období napodobivého žvatlání už hraje sluchová kontrola vlastní hlasové produkce značnou roli – děti přestávají produkovat zvuky, které se nevyskytují v jazyce, jímž komunikuje jejich okolí, u dětí neslyšících žvatlání postupně mizí (srov. např. Krauhlová, 2002). V této souvislosti nelze opomenout, že bylo průkazně dokázáno, že novorozenci reagují na fonémy všech mluvených jazyků světa, ale kolem sedmého měsíce věku se citlivost redukuje jen na fonémy jazyka, s kterým dítě přichází do kontaktu (Šulová, 2004; srov. Smolík, 1999). V období napodobivého žvatlání již dítě zpravidla rozumí mnoha verbálním projevům: hele pejsek, půjdeme ven, udělej hačí, udělej hají, udělej paci paci apod. (srov. např. Kubálková, 2002).

Významným zlomem v osvojování jazyka je přechod z předřečového období do období řečového, resp. do jednoslovného období, kdy dítě spíše opakuje slyšená slova. Děje se tak většinou okolo jednoho roku věku dítěte. První slovo, bez ohledu na jazyk, který se dítě učí, často začíná hláskou m (Nebeská, 1992; srov. Šulová, 2004). Následuje relativně rychlý nárůst slovní zásoby (srov. např. Smolík, 1999).<sup>151</sup> Stejná jednoslovná vyjádření plní v různých situacích funkci přání, otázky, konstatování atd. (srov. např. Piaget, Inhelderová, 1993). V té době dítě často klade otázku Co? (srov. např. Šulová, 2004).

Několikaměsíční **období izolovaných slov** je kolem roku a půl (Nebeská, 1992) či dvou let (Šulová, 2004; Piaget, Inhelderová, 1993) vystřídáno stádiem dvouslovných výrazů (Šulová, 2004): „Je to etapa charakterizovaná tím, že dítě ovládne několik slov, vyskytujících se relativně často, která jsou označována jako slova prvotní (moje, je, dá, víc, není) a kombinuje je s tzv. ‚open class word‘, většinou substantivy (auto, mlíčko, táta)“ (Šulová, 2004, s. 111; čerpá z Falk, 1978). Podle Piageta a jeho následovníků je právě období mezi 18. a 24. měsícem významným předělem ve vývoji dítěte, protože mozek dozraje natolik, že dítě je schopno pochopit tzv. symbolickou hru, tzn. že něco může zastupovat něco jiného, tedy i slova mohou zastupovat věci nebo děje. Teprve poznání, že slova fungují jako znaky, otvírá dítěti možnost užívat jazyk jako znakový systém.

Mezi druhým a třetím rokem dítě zvládne slovník základních výrazů a samo tvoří jednoduché věty (srov. např. Piaget, Inhelderová, 1993). Rozumí ale mnohem více vyjádřením, než umí samo aktivně vytvořit. Chápe i relativně složité syntaktické konstrukce (Nebeská, 1992). Pro toto období je typické striktní dodržování jazykových pravidel, např. zcela pravidelné časování a skloňování, která si už dítě osvojilo.<sup>152</sup> Tento jev, anglicky nazývaný **overgeneralization** (nadměrné zobecňování), považují nativisté za jeden z důkazů své teorie. Stejně tak to ale může být projev systémového či analogického myšlení dítěte (Nebeská, 1992). Dítě postupně přechází od označování předmětů k označování činností a k vyjadřování vzájemných vztahů. Toto období je charakterizováno dětskou otázkou Proč? (Šulová, 2004).

<sup>151</sup> Na základě různých výzkumů českých a slovenských autorů Lechta (1990) uvádí, že dítě obvykle nejdříve používá substantiva a posléze slovesa. Velkou část slovní zásoby v jednoslovném období tvoří citoslovce.

<sup>152</sup> Např. Já jsem šel, Eva šela; tatínkovi a maminkovi; vem to! – ona mě vemla. V angličtině bývá často jako příklad uváděno tvoření minulého času nepravidelných sloves příponou -ed.



V období mezi třetím a pátým rokem se v řeči dětí odráží velké množství nových znalostí a dovedností, které si dítě osvojuje. Velmi rychle se rozšiřuje pasivní i aktivní slovní zásoba a zdokonaluje se gramatika. Ve čtyřech až pěti letech tvoří děti věty, jejichž struktura se téměř neliší od vět dospělých lidí (srov. např. Lechta, 1990). Po pátém roce si dítě i nadále rozšiřuje slovní zásobu, zdokonaluje své komunikační dovednosti a dokáže obsah a formu svých výpovědí přizpůsobit adresátovi (Nebeská, 1992). V šesti letech chápe synonymii i homonymii, rozumí slovním hříčkám a žertům (Nebeská, 1992). Úplné jazykové a komunikační kompetence však nabývá ještě v průběhu několika dalších let – až do počátku adolescence (Nebeská, 1992).

Rodiče a ostatní dospělí mluvčí v okolí dítěte se obvykle snaží dítěti v osvojování jazyka a řeči pomoci. Činí tak mnoha způsoby, například kladnou odezvou na úspěšné komunikační pokusy dítěte, pomocí s formulováním správného slova nebo výpovědi, pojmenováváním předmětů a jevů v okolí dítěte, vyprávěním pohádek a příběhů či opakováním říkanek.

## Řeč orientovaná na dítě

V předřečovém období dospělí mluvčí často při komunikaci s dítětem používají specifický způsob vyjadřování, tzv. řeč orientovanou na dítě:<sup>153</sup> „*Rodiče zcela nevědomě a intuitivně užívají prostředků, které jsou specifické a které jsou obecně platné pro rodičovskou mluvu interkulturálně*“ (Šulová, 2004, s. 107

Při řeči orientované na dítě dochází k modifikaci projevu mluvčího v různých jazykových rovinách: Ve fonetické a fonologické rovině je to např. „*vyšší hlasový register a väčšie tónové intervaly, zdôraznená a spomalená výslovnosť obsahovo závažných substantív a sloves, pomalšie tempo reči s výrazným pauzovaním výpovedí a částí výpovedí, výborná zrozumiteľnosť*“ (Slančová, 1999, s. 29; čerpá z Rondal, 1985); v lexikální a sémantické rovině např. „*nižšia miera lexikálnej variability, preferencia slov z jadra slovnej zásoby s konkrétnymi denotátmi, obmedzené používanie slov, ktoré patria do kognitívne a sémanticky zložitejších tried, menej typov vetných sémantických struktur s nižšiou mierou náročnosti*“ (tamtéž); v gramatické rovině např. „*gramatická korektnosť a plynulosť diskurzu, nižšia priemerná dĺžka výpovede, jednoduchšia syntax (menej hypotaktických vetných vzťahov), väčšina opytovacích viet, nasledovaných oznamovacími a rozkazovacími vetami*“ (tamtéž) a v pragmatické rovině např. „*prevažujúca komunikačná funkcia potreby informácie, slovesné opisy, priame výzvy na konanie, menej nepriamych výzev, množstvo opakovania vlastných výpovedí (...), vyjadrenia potvrdenia výpovedí detí alebo nesúhlasu s výpovedmi detí, opakovania, rozšírenia, explicitné opravy a doplnenia detských výpovedí*“ (tamtéž). Šulová (2004, s. 108; čerpá z Rondal, 1983) doplňuje v pragmatické rovině zdůrazňování nových informací a používání tzv. rituálních her, „*při kterých matka zapojuje všechny modality dítěte, upoutává jeho pozornost, staví se mu do zorného pole, doprovází verbální projevy nápadnými projevy motorickými (úsměv, tleskání, vzpažování, rozvírání náruče, cinkání, klepání, dotýkání se)*.“

Hronová a Motejzиковá (2002) pozorovaly v roce 2000 komunikaci české neslyšící matky se synem, u něhož byla diagnostikována středně těžká nedoslýchavost, ve věku, kdy dítěti bylo sedm až čtrnáct měsíců. Oba rodiče dítěte byli neslyšící, matka byla neslyšícím několikáté generace. Chlapec měl dvě starší sestry, obě s vadou sluchu. Hlavním komunikačním prostředkem v rodině byl český znakový jazyk.

Jednoznačný závěr pozorování byl, že i matky s vadou sluchu svůj projev přizpůsobují dítěti: „*Sluchově postižená maminka se v komunikaci se svým dítětem přidržuje těchto pravidel: Maminka upoutává pozornost dítěte jemnými doteky na různé části těla dítěte, vsouváním hraček, svého těla, obličeje a rukou do zorného pole dítěte, výrazným pohybem rukou či těla, výrazně znakuje: upravuje znaky – prodlužuje délku trvání znaku,*

<sup>153</sup> Termín řeč orientovaná na dítě je překlad anglického termínu child direct speech. Stejný jev bývá v odborných publikacích označován také jako baby talk, motherese (mateřský rejstřík), parental speech, parentese, fatherese (Hronová, Motejzиковá, 2002).

znaky jsou větší (rozlehlejší), jeden znak několikrát opakuje na různých místech artikulace, používá tvar ruky ‚D‘,<sup>154</sup> aby poukázala na nějaký předmět a upoutala k němu pozornost. Komunikaci začíná teprve tehdy, ujistí-li se, že s dítětem navázala zrakový kontakt. Přeruší-li s ní dítě kontakt, maminka svůj projev ukončí. (...) Hraje-li si maminka s dítětem, po celou dobu jej bedlivě sleduje. Spontánní navázání zrakového kontaktu dítěte chápe jako výzvu ke komunikaci a reaguje na ni svým projevem. Ulehčuje dítěti nutnost dělit pozornost mezi sebe a předmět (hračku, knížku), který je součástí společné komunikace: staví sebe i předměty, o kterých se mluví, do zorného pole dítěte, znakuje v blízkosti předmětu. Převážně se řídí polohou dítěte. Podle ní volí své postavení vůči němu. V prvních fázích komunikace vytváří kratší výpovědi – používá jen jednotlivé znaky, pojmenovává předměty v blízkém okolí dítěte. Postupně své výpovědi rozšiřuje. S postupným motorickým a mentálním vývojem dítěte začíná používat některé rysy gramatiky znakového jazyka“ (Hronová, Motejzíkova, 2002, s. 62 – 63; graficky upravila A. H.).<sup>155</sup>

## Osvojování znakového jazyka

Procesy i fáze osvojování mluvených a znakových jazyků jsou obdobné (Encyklopedický slovník češtiny, 2002; srov. Woll, 2001; Hronová, 2005), ovšem za podmínky, že dítě je s jazykem v přiměřeném kontaktu a jazyk je mu dostatečně smyslově přístupný. Průběh osvojování znakového jazyka v prvním roce života dítěte shrnula Hronová (2005) do dvou etap. V prvních měsících života pozorujeme u dítěte znakové broukání<sup>156</sup> zahrnující fonémy<sup>157</sup> všech znakových jazyků. Dítě se orientuje na vizuální vjemy prostředí. Okolí dítěte – a zejména matka – pozitivně reaguje na jeho manuální chování a každý zrakový kontakt, který dítě naváže nebo přeruší s matkou, pohyby rukou, hlavou nebo celým tělem jsou okolím vnímány jako aktivní snaha dítěte o komunikaci.

V druhém půlroce života dítěte prochází osvojování jazyka čtyřmi fázemi.<sup>158</sup> Nejdříve ustupují hlasové projevy dítěte<sup>159</sup> a souběžně s tím z manuálního žvatlání mizí fonémy (tvary rukou), které nepatří do konkrétního národního znakového jazyka, v němž dítě vyrůstá.<sup>160</sup> Pak se v projevech dítěte začínají objevovat cílené pohyby rukou. Motorické chování dítěte je výrazné, směr nekoordinovaných pohybů se postupně proměňuje v užívání deiktických gest,<sup>161</sup> která vždy plní určitou komunikační funkci. Další fází je osvojování základních komunikačních norem: navázání zrakového kontaktu s mluvčím – nejčastěji s matkou, pochopení dotyku mluvčího jako signálu k zahájení komunikace, schopnost dělit pozornost mezi matku a předmět,

<sup>154</sup> Tvar ruky D  (Stratil, 2004).

<sup>155</sup> Autorky na tuto publikaci později navázaly v DVD Motejzíkova, Hronová a kol., 2007.

<sup>156</sup> Lingvistika znakových jazyků – pokud to jde – přebírá terminologii známou z lingvistiky jazyků mluvených, proto mluvíme o broukání, i když se jedná o vizuálněmotorický jazyk bez zvukových prvků..

<sup>157</sup> V lingvistice znakových jazyků jsou jako fonémy označovány tzv. komponenty znaku, tj. tvar ruky, místo artikulace, pohyb atd. (viz kap. Český znakový jazyk).

<sup>158</sup> Hronová (2005) uvádí, že prameny, z nichž vycházela, přesnější časové vymezení těchto čtyř fází neudávají.

<sup>159</sup> I dítě, které neslyší, prochází obdobím novorozeneckého reflexního křiku, (zvukového) broukání a pudového (zvukového) žvatlání (viz výše).

<sup>160</sup> První (univerzální) tvary rukou, které si osvojuje každé dítě vyrůstající v prostředí znakového jazyka (Hronová, 2005; fotografie převzaty

z Stratil, 2004):  A<sub>n</sub>,  D,  5,  C,  B<sub>1</sub>,  O.

<sup>161</sup> „Výzkum vývoje chování při ukazování (pointing) na předměty či osoby u dětí vystavených znakovému jazyku (...) dokládá, že navzdory stejné povrchové formě gesta a znaku není přechod mezi nimi plynulý (Abrahamsen a kol., 1985). Ukazování gesty se objevuje v době okolo 9 měsíců a je užíváno nezávisle na řeči a jako její doprovod během celého života. Děti vystavené znakovému jazyku nejprve užívají ukazování k označování lidí, objektů a míst stejným způsobem jako všechny ostatní děti. V období zhruba od 12 do 18 měsíců ale znakuující děti neuvžívají ukazování ve spojitosti s lidmi, i když ve spojitosti s objekty a místy ano. Ukazování se vrací kolem osmnáctého měsíce, v tomto období je však už začleněno do lingvistického systému osobních zájmen znakového jazyka. Je tedy rekatégorizováno jako lingvistická forma, není to jen pouhé gesto“ (Woll, 2001, s. 63 – 64).

o němž je vedena komunikace. V závěru prvního roku dítě už kombinuje gesta spolu s artikulací prvních znaků.<sup>162</sup>

Hronová (2005) se u nás jako první snažila odpovědět i na to, jak osvojování jazyka probíhá po prvním roce života dítěte, konkrétně v předškolním věku. Za tím účelem během několika měsíců sledovala komunikaci v rodině neslyšících rodičů vychovávajících zhruba pětiletého syna s vadou sluchu. Rodina měla pozitivní vztah k českému znakovému jazyku a v rámci rodiny jím komunikovali všichni její členové.<sup>163</sup> Výsledky výzkumu shrnula do tabulky č. 2.

komunikační kompetence <sup>164</sup>	interakce s prostředím – zpracování informace
schopnost vést rozhovor; dodržování komunikačních norem jazykového společenství neslyšících	chlapec rozlišuje komunikační role, jako jsou: <i>mluvčí, adresát, tazatel, respondent</i> ; zvládá sledovat několik vizuálních vjemů najednou, registruje řečené ve svém blízkém okolí, v kontextu řečové situace na ně reaguje; obratně dokáže rozhovor začít (oslovit adresáta), stejně jako rozhovor ukončit, plynule přechází od jednoho konverzačního tématu k druhému; v průběhu rozhovoru přechází z jedné komunikační role do druhé
schopnost užívat jazyk v různých komunikačních situacích	chlapec prostřednictvím jazyka uspokojuje své okamžité potřeby; kontroluje a do jisté míry řídí chování blízkých osob; je schopný vyjádřit sebe sama, své pocity; prostřednictvím jazyka si vytváří vlastní představy o světě, v němž vyrůstá; poznává svět kolem sebe, žertuje
hra s jazykem	chlapec zahrnuje předměty reálného prostoru do svého jazykového projevu; symbolickým způsobem ztvárňuje pozorované jevy reality
v jazyce se objevuje způsob tělesného prožívání dítěte	
vyjadřování vztahů mezi jevy pozorované reality	chlapec ve velké míře užívá prostředků jazykové deixe; omezeně užívá shodových sloves, zaměňuje shodová slovesa za slovesa prostá, nezřetelně artikuluje argumenty shodových sloves; využívá reálného prostoru znakového jazyka (zapojuje předměty reálného prostoru do svého jazykového projevu) <sup>165</sup>
soudržnost jazykového projevu	vytváří jednodušší simultánní konstrukce tvořené pomocí deiktického prostředku tvaru ruky „D“; omezené užívání polymorfematických simultánních konstrukcí <sup>166</sup>
prostředky popisu	v chlapcově projevu se objevují správně užití klasifikátory (tzv. predikátové i popisné); dopouští se záměny klasifikátorových tvarů ruky; <sup>167</sup> užívá nejazykových prostředků pantomimy, nemanuálních prostředků znakového jazyka (pohyby rtů, jazyka aj. částí obličeje), připodobnění

**Tab. č. 2 Jazykové kompetence (podle Halliday, 1975) přibližně pětiletého chlapce s vadou sluchu vyrůstajícího v rodině s neslyšícími rodiči, v níž se komunikuje českým znakovým jazykem (Hronová, 2005)**

Uvedené výzkumy, i když v České republice jsou teprve na samém počátku,<sup>168</sup> jsou významné z mnoha důvodů. V souvislosti s výchovou a vzděláváním dětí s vadou sluchu vyzdvihnu tři: 1. Rodičům bez vady

<sup>162</sup> Rozdíl mezi gestem a znakem ukázal již Stokoe (1960): gesto se nedá rozdělit na menší jednotky, zatímco znak se skládá z komponentů (fonémů, viz výše). V praxi jsou někdy určitá gesta a znaky od sebe poměrně těžko rozlišitelné.

<sup>163</sup> „Materiál jsem nashromáždila v rodině, jejíž vztah ke kultuře a jazyku neslyšících je neuvědomovaný, avšak přítomný. Latentní přítomnost příslušnosti rodiny k jazyku i kultuře komunity neslyšících signalizovalo užívání českého znakového jazyka jako přirozeného komunikačního prostředku mezi všemi členy rodiny (a to i v přítomnosti slyšící osoby)“ (Hronová, 2005).

<sup>164</sup> Původní termín použitý Hronovou (2005) „charakteristika věku“ byl nahrazen A. H.

<sup>165</sup> Reálný prostor = topografický prostor (viz znakovací prostor v kap. Český znakový jazyk).

<sup>166</sup> Simultánní konstrukce jsou jedním ze specifických gramatických prostředků znakových jazyků (o simultánnosti např. Motejzíkova, 2007; Macurová, Vysuček, 2005; Tikovská, 2006; Nováková, Tikovská, 2008.)

<sup>167</sup> Klasifikátory jsou jedním ze specifických gramatických prostředků znakových jazyků (o klasifikátorech např. Macurová, Vysuček, 2005; Tikovská, 2006; Motejzíkova, 2007; Nováková, Tikovská, 2008).

sluchu vychovávajícím dítě s vadou sluchu<sup>169</sup> mohou poskytnout cenné opěrné body a návod, jak s dítětem komunikovat. 2. Pedagogové, lingvisté a psychologové mohou tyto výzkumu zohlednit při hodnocení jazykového (ale i kognitivního, sociálního a vlastně celkového) vývoje dítěte. 3. Výsledky výzkumů osvojování znakových jazyků jasně vyvracejí názory odborníků domnívajících se, že znakový jazyk se děti s vadou sluchu mohou v plném rozsahu naučit kdykoli v dospělosti (viz kap. 2. polovina 20. století).

---

<sup>168</sup> Ve světě je průběhu osvojování znakového jazyka věnována soustavná pozornost, srov. např. Woll (2001), u nás jde zatím o činnost průkopnickou.

<sup>169</sup> Jen 5 – 10 % dětí s vadou sluchu má rodiče s vadou sluchu. Přes devadesát procent dětí s vadou sluchu je vychováváno rodiči bez vady sluchu, tj. rodiči, jejichž mateřským jazykem je jazyk mluvený (srov. např. Encyklopedický slovník češtiny, 2002; Holmanová, 2002).

## Čeština prvním jazykem: monolingvismus a monokulturalismus

Monolingválních a monokulturních přístupů k vzdělávání dětí s vadou sluchu existovalo v minulosti značné množství. Obecně se má za to, že kořeny institucionálního monolingválního a monokulturního vzdělávání sahají do konce 18. století do Německa, konkrétně do Lipska, kde roku 1778 založil Samuel Hainicke ústav pro hluchoněmé, v němž vyučoval přísně monolingválně a monokulturně. Dokonce nechtěl, aby se jeho žáci učili brzy číst a psát, protože pak by prý ztratili zájem o mluvení (Hrubý, 1999). Z toho důvodu bývá v odborné literatuře tento směr výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu často nazýván **německá metoda** (Hrubý, 1999; srov. s metodou francouzskou, popř. vídeňskou a pražskou v kap. Bilingvismus a bikulturalismus na našem území v minulosti). Vada sluchu v něm představuje odchylku od normálu, kterou je nutné co nejlépe korigovat, nejraději ji odstranit, popřípadě kompenzovat, proto se občas používá i označení **medicínský pohled** na osoby s vadou sluchu (srov. Strnadová, 1998 aj.).

Monolingvální a monokulturní programy vzdělávání dětí s vadou sluchu byly v minulosti velmi rozšířené a jejich obliba je i dnes vysoká. V poměrně nedávné době měli někteří autoři – opírajíce se o velmi špatné výsledky monolingválního a monokulturního vzdělávání dětí s vadou sluchu, zejména dětí prelingválně neslyšících – za to, že monolingvální a monokulturní přístupy k vzdělávání dětí s vadou sluchu jsou již překonány a že budou postupně nahrazeny podle nich efektivnějšími přístupy bilingválními a bikulturními, popř. tzv. totální komunikací. Díky obrovským posunům v možnostech moderní techniky, v první řadě výkonných digitálních sluchadel a kochleárních implantátů, se v posledních letech situace radikálně změnila a zastánci monolingválních a monokulturních vzdělávacích programů pro děti s vadou sluchu získávají velké množství příznivců.

Bylo by pošetilé, domnívat se, že existuje jen jeden monolingvální a monokulturní přístup, jen jedna metoda. Například Beattie (2006; čerpáno z Motejzíkova, 2006) uvádí dvanáct takových systémů zavedených do praxe v posledních dvou třetinách minulého století. A to pravděpodobně čerpal jen z literatury, jež mu byla jazykově přístupná. Ve skutečnosti bychom jich jistě našli mnohem více. Dvě základní premisy společné všem těmto programům jsou: mateřským jazykem dětí s vadou sluchu je mluvený jazyk okolní slyšící společnosti (monolingválnost) a dítě je – stejně jako všichni jeho vrstevníci bez vady sluchu – vedeno k začlenění do slyšící společnosti (monokulturnost).

Dalšími společnými znaky jsou důraz na časný a intenzivní sluchový trénink a na brzké vystavení dítěte sluchovým podnětům, snaha o co nejplošnější rozšíření screeningu sluchových vad, důraz na včasnost diagnózy a včasné rané intervence, požadavky na brzké vybavení dítěte s vadou sluchu nejmodernějšími a nejvýkonnějšími kompenzačními pomůckami, včetně kochleárních implantátů a zdůrazňování ústřední role rodičů ve výchovném procesu (srov. Beattie, 2006; Watson, 2001). Zde je důležité připomenout, že drtivá většina dětí s vadou sluchu má rodiče, kteří slyší. Jejich mateřským jazykem je mluvený jazyk a své sociální chování odvozují od norem dané slyšící společnosti (Encyklopedický slovník češtiny, 2002 aj.).

Hlavním cílem těchto přístupů je **naučit děti s vadou sluchu mluvit**, proto obvykle bývají nazývány orálními přístupy, orálními programy či **orálními metodami** a jejich stoupenci **oralisty** (srov. Hrubý, 1999). Ovšem ne všechny tzv. orální programy kladou důraz pouze na aktivní orální vyjadřování, proto používám delšího, avšak dle mého názoru výstižnějšího a přesnějšího označení monolingvální a monokulturní přístupy (více o monolingvální a monokulturní audioorální komunikaci v kap. Audioorální komunikace).

Současné nazírání na výchovu a vzdělávání českých dětí s vadou sluchu je velmi silně ovlivněno tzv. orální metodou uplatňovanou u nás v minulém století. Ta v mluvené – neboli orální – řeči viděla jediný nástroj myšlení, a v důsledku toho i prostředek a cíl veškerého pedagogického působení na děti s vadou

sluchu.<sup>170</sup> Děti, které se nenaučily mluvit a mluvené řeči rozumět, se podle této filozofie nenaučily ani myslet. Vztah slyšení, mluvení a myšlení vysvětluje Sovák (1978, s. 6 – 8) takto: „Ty zvuky, které (...) oznamují jakoukoliv změnu v zevním prostředí, se stávají zvukovými signály. To jsou signály skutečnosti, dějů aktuálně probíhajících, a tvoří t. zv. 1. signální soustavu (1. s. s.). Signály vyššího druhu se uskutečňují pomocí řeči. Je to t. zv. 2. signální soustava (2. s. s.), kterou je, jak říká Pavlov, zaveden nový princip nervové činnosti, abstrahování a zevšeobecňování nesčetných signálů, jež jsou (...) podrobovány analýze a synthese. Tento princip dovoluje dokonalou orientaci v okolním světě a umožňuje dokonalé přizpůsobování člověka. Ovšem 2. s. s. může konat veškeré složité formy své práce jen tehdy, když si udržuje trvalé spojení s bezprostředními vjemy skutečnosti. Tudiž 2. s. s. nikoliv odtrženě, nýbrž těsně spolu s 1. s. s. reguluje veškerou činnost člověka a zabezpečuje tak jeho dynamickou celistvost, jeho funkční jednotu, a přizpůsobuje ho jako jediný celek k okolnímu a především sociálnímu prostředí (...). Mozková kůra jakožto orgán vyšší nervové činnosti zobrazuje pomocí řeči nové symboly a vyjasňuje vzájemné vztahy věcí a dějů; pomocí 2. s. s. člověk dospívá ke schopnosti abstraktního myšlení. (...) U sluchových vad vrozených nebo získaných v časném věku ještě před začátkem vývoje řeči (...) nedostatek sluchového vnímání je silnou zábranou funkčního rozvoje centrální složky sluchové, a tím i rozvoje řeči a celé 2. s. s.“ (Sovák, 1978, s. 8).

Skoro by se dalo usoudit, že kdo neuměl komunikovat mluvenou řečí, jako by ani nebyl člověkem.<sup>171</sup> Vše se totiž odvíjelo od přesvědčení, že přirozeným jazykem schopným plnit všechny jazykové funkce je pouze a jen jazyk mluvený (a pokud se Sovák zmiňuje o řeči, má vždy na mysli pouze řeč mluvenou). A protože jazyk je nástrojem myšlení, bylo zvládnutí komunikace v mluveném jazyce nezbytným předpokladem k tomu, aby mohl člověk vůbec myslet.<sup>172</sup> U vědomí těchto názorů je zcela pochopitelné, že snaha o osvojení komunikace mluvenou řečí stála v centru veškeré výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu.

Přestože Sovák výše citované teze poprvé publikoval v roce 1954, tedy několik let před tím, než Stokoe zveřejnil první lingvistické studie dokazující, že i jazyky znakové, produkováné motoricky a vnímané vizuálně, jsou jazyky přirozenými, tedy že i znakové jazyky jsou nástroji myšlení, i v současnosti mnoho našich odborníků přiznává – v souladu se Sovákem – status jazyka jen jazykům produkováným ústy a vnímaným ušima. Navíc cílem naší (Sovákem koncipované) speciální pedagogiky,<sup>173</sup> jakožto oboru, který na výchově a vzdělávání dětí a žáků s vadou sluchu participuje nejvíce, zůstává **socializace** osob s postižením (Sovák, 1986).<sup>174</sup> Výsledkem spojení těchto dvou bodů je přesvědčení, že „Už před staletími se poznalo, že řeč je jediným prostředkem, jak neslyšícího vytrhnout z jeho společenského osamocení a rozvinout jeho duševní život. Proto je orální metoda – v různých modifikacích – už po staletí jedinou spolehlivou cestou, vedoucí k socializaci neslyšících osob“ (Poul, 1987a, s. 95).<sup>175</sup>

<sup>170</sup> K tomu foniatr a zakladatel jedné z pražských škol pro žáky s vadou sluchu Karel Výmola (1925; citováno z Hrubý, 1999, s. 57; přesný zdroj originálu neuveden): „... hluchoněmi dorozumívají se různým způsobem se svým okolím. Jest to: 1. řeč známková; 2. řeč artikulovaná; 3. řeč psací a 4. prstní abeceda. Z těchto čtyř způsobů největší důležitosti pro hluchoněmé má řeč artikulovaná. Osvojením této řeči umožňuje se hluchoněmému, aby se stal samostatným a platným členem společnosti lidské. Touto řečí povznáší se hluchoněmý na stupeň vzdělaného, myslícího člověka. Neznalost řeči artikulované a používání řeči známkové jest hlavní příčinou, že společnost spatřuje až dosud ve hluchoněmém tvora méněcenného, spatřuje v něm člověka, který se nedovede povznést na stupeň pravého lidství.“ Vztah aktivního používání mluveného jazyka (zde zcela mylně nazývaného verbální – v opozici k „neverbálnímu“ jazyku znakovému) a myšlení dle Uheríka (1990, s. 112): „... čím větší verbální schopnost má nepočínající dítě, tím pravděpodobněji bude moci používat abstraktní pojmy.“

<sup>171</sup> Svoji roli při formulování těchto závěrů jistě sehrály i tehdejší politické názory, jak potvrzuje např. Koltunenková (1989, s. 125 – 126): „Pri teoretickom rozpracovaní tohto systému autori vychádzali zo všeobecných systémov marxisticko-leninskej teórie, podľa ktorej v histórii rozvoja ľudstva významnú úlohu zohrali dva faktory: práca a (mluvená; pozn. A. H.) reč.“

<sup>172</sup> Proti těmto názorům se postavil např. Laueremann, když ve svém článku (1986 – 87, s. 75) uvedl: „Udává se, že myšlení člověka může probíhat v jiných pojmech, než jsou pojmy orální řeči (matematici, šachisté). V obecné rovině je myšlení nadřazeno orální řeči a není na ni jednoznačně vázáno. Měřítkem našeho lidství je schopnost myslet a teprve ve druhé řadě schopnost mluvit.“

<sup>173</sup> Před zavedením termínu speciální pedagogika byl u nás používán sovětský termín defektologie (srov. Sovák, 1986).

<sup>174</sup> V Sovákově terminologii defektních osob (srov. Sovák, 1986).

<sup>175</sup> Snahu o integraci osob s vadou sluchu do okolní společnosti bez vady sluchu skrze výuku audioorální komunikace zpochybnil Laueremann (1986 – 87, s. 74 – 75) následovně: „Sluchová vada se promítá do života neslyšícího i z hlediska socializačního procesu, tj. zapojení do normální společnosti. V této souvislosti jsou zpravidla používány tři klasifikační stupně socializace – integrace, adaptace a utilita. Integrace je definována jako harmonické splnutí se slyšícím prostředím. Vezmeme-li tuto definici doslovně, pak musíme

Podobné argumenty, proč se snažit dítě s vadou sluchu naučit co nejdříve a co nejlépe mluvit a komunikovat mluvenou řečí, přináší Watson (2001, s. 72): „Cílem orálního přístupu (...) naučit děti mluvit a umožnit jim tak komunikovat s jejich rodinou a se zbytkem slyšící komunity, v které se narodily. Primárním cílem (...) je tedy podporovat srozumitelný mluvený jazyk a schopnost mluvenému jazyku porozumět. Současně se předpokládá, že děti budou schopny mluvený jazyk používat jednak jako jazyk myšlení, jednak jako oporu pro rozvíjení gramotnosti a pro přístup k dalším oblastem vzdělávání.“

Z mnoha v současnosti nebo v nedávné minulosti ve světě aktuálních monolingválních a monokulturních přístupů se zmíním o tzv. strukturovaném oralismu, o auditivně-verbální metodě, o auditivně-orální metodě a o mateřské reflexivní metodě.

**Strukturovaný oralismus** nepředstavuje jeden přesně definovaný způsob výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu, jde spíše o zastřešující termín, který postihuje pokusy vyučovat děti s vadou sluchu jazykovým strukturám (Watson, 2001). Některé z těchto směrů cíleně vybírají jazykové struktury, kterým pak dítě v procesu výuky záměrně vystavují (Watson, 2001).

**Auditivně-verbální metoda** vzdělávání dětí s vadou sluchu se zaměřuje výlučně na sluch a vědomě omezuje přístup dítěte k vizuálním podnětům, i k odezírání.<sup>176</sup> Zamezení přísunu vizuálních informací je důležité zejména v počátečních stádiích vývoje dítěte a jeho sluchu (Beattie, 2006; čerpáno z Motežiková, 2006).<sup>177</sup> V Adresáři služeb nejen pro neslyšící 2007 se k auditivně-verbální metodě hlásí Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené v Liberci: „Komunikační metody: auditivně verbální, totální komunikace“ (s. 85). Webové stránky školy se však o auditivně-verbální metodě nezmiňují.<sup>178</sup>

Některé zdroje dělí monolingvální a monokulturní, resp. orální způsoby výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu na metody čistě či ryze orální a metody doplňované, nazývané též kombinované metody (srov. Hrubý, 1999) nebo orální metody s podporou (srov. Krahulcová, 2002; Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001). Čistě orální metody se dále dělí na metody unisenzorické, v nichž je dítěti umožněno vnímat mluvenou řeč pouze sluchem, a metody multisenzorické, v kterých je dítěti umožněno vnímat mluvenou řeč také zrakem, tj. odezíráním. Doplňované orální metody jsou vždy multisenzorické a v různé míře a za různým účelem využívají prostředky vizualizace mluveného jazyka a/nebo psaný text.<sup>179</sup> Auditivně-verbální metoda jistě patří k **čistým unisenzorickým orálním metodám**. Naproti tomu např. Rochesterská nebo Sovětská daktylotická metoda bývají řazeny k **doplňovaným orálním metodám**. U nás se k orálním doplňovaným metodám hlásilo

---

požadovat, aby integrovaný jedinec měl se slyšícím prostředím četné neformální kontakty, tj. měl by mít v tomto prostředí alespoň tolik dobrých známých, respektive přátel, jako má nebo měl ve svém původním prostředí. Ze své mnohaleté funkcionářské praxe mezi neslyšícími mohu říci, že jsme se mezi neslyšícími s takovým případem dosud nesetkali. Splnění této podmínky je podle mého názoru problematické u naprosté většiny sluchových vad, jejichž střední sluchová ztráta přesahuje 91 dB ve smyslu klasifikace světové zdravotnické organizace (...). O druhém stupni socializace adaptací, jejímž určujícím znakem je schopnost efektivní komunikace mluvenou nebo psanou řečí a příslušné psychické vybavení, bych se v případě neslyšících odvážil mluvit spíše výjimečně. V naprosté většině případů budeme muset mluvit o stupni socializace – utilitě (...). Jejich kontakt se slyšícími se omezuje na nejnútnější možnou míru, většinou pouze v souvislosti s výkonem zaměstnání.“

<sup>176</sup> Hrubý (1999) nazývá stoupence tohoto unisenzorického přístupu akupedisté.

<sup>177</sup> „Cílem unisenzorického stimulování je probudit a rozvíjet sluchovou funkci. Tohoto cíle se nejdříve dosáhne, když se zaměříme pouze na poškozený sluch a ne současně také na nepoškozený zrak“ (Pulda, 1999, s. 45). V poslední době se – v souvislosti se stále dokonalejšími možnostmi techniky – řady zastánců unisenzorického monolingválního a monokulturního přístupu k lidem s vadou sluchu znatelně rozšiřují (srov. např. práce Švýcarky Sussane Schmidt Giovannini).

<sup>178</sup> „Posláním škol je komplexní péče v oblasti vzdělávání a výchovy dětí s různou úrovní sluchového postižení, případně s postižením kombinovaným, dále pak dětí s vadami řeči. Specifika škol spočívá především v 10ti leté školní docházce a pravidelné logopedické péči. (...) Učivo prvních dvou ročníků běžné základní školy je rozloženo do tří let. Připravujeme žáky podle jejich individuálních schopností k orální či manuální komunikaci, kterou cíleně rozvíjíme. Mluvená nebo znaková řeč není pedagogy chápána jako cíl vzdělávání, ale jako prostředek, který vzdělávání umožňuje“ (Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Liberec. Informace o škole).

<sup>179</sup> Ovšem řazení orálních přístupů využívajících kromě audioorální komunikace též odezírání a/nebo písemný záznam mluvené řeči k čistým, nebo doplňovaným orálním metodám nebývá v odborné literatuře jednotné (srov. Hrubý, 1999; Krahulcová, 2002).

## Auditivně-orální metoda

Počátkem 80. let minulého století se ve Velké Británii sešla skupina oralistů, kteří předpokládali, že používají ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu stejné nebo podobné postupy, a založili Národní aurální skupinu. Metodu, již používali, nazvali **přirozený oralismus** a později ji přejmenovali na **přirozený auralismus**. Tento přístup kladl důraz na využívání zbytků sluchu a na přirozený jazykový vývoj, analogický průběhu osvojování jazyka u dětí bez vady sluchu: „*Rodičům se doporučuje, aby s neslyšícími dětmi vedli smysluplnou konverzaci, aby používali tzv. mateřský rejstřík (viz kap. Řeč orientovaná na dítě; pozn. A. H.), aby se zdrželi pokusů nutit dítě mluvit nebo napodobovat a aby pochvalně reagovali na každý pokus dítěte vokalizovat*“ (Watson, 2001, s. 73). Zastánci tohoto přístupu očekávali, že děti si postupně odposlechem osvojí strukturu jazyka v podstatě tak, jak se je učí malé slyšící děti. Zásadně odmítali záměrnou strukturovanou výuku jednotlivých hlásek, vynucované opakování jednotlivých slov či celých vět nebo memorování jazykových pravidel (Watson, 2001).

Protože jednotliví pedagogové původně jednoznačně definované zásady a pravidla přirozeného auralismu interpretovali a aplikovali značně různorodě, změnil tento termín postupně svůj obsah i rozsah. Začaly se jím označovat všechny orální přístupy, i když mnohé z nich s původně definovanými principy neměly nic společného. Na to někteří zastánci původního vymezení metody reagovali tím, že ji začali nově označovat jako **auditivně-orální** nebo **orálně-aurální**. Název změnila také Národní aurální skupina, a to na Vzdělávání neslyšících poslechem a mluvením.

V rámci tohoto přístupu není zakázáno sledovat komunikaci kromě sluchu také zrakem, ale děti nejsou k vizuálnímu vnímání, tj. k odezírání a k sledování neverbálního chování mluvčího, nijak systematicky vedeny: „... *sluch by pokud možno měl vždy mít přednost před zrakem*“ (Watson, 2001, s. 73).

Sami zastánci auditivně-orální metody přiznávají, že „*Relativně pomalý začátek rozvoje mluveného jazyka někdy způsobuje, že neslyšící dítě nastoupí do školy a jeho mluvený jazyk je na podstatně nižší úrovni než jazyk slyšících vrstevníků. Naším úkolem je umožnit neslyšícímu dítěti přístup k obsahu vzdělání a zajistit, aby chápalo pojmy. (...) Vzdělávací kurikulum určené neslyšícím dětem musí podporovat a rozvíjet jejich kognitivní vývoj. Najít vyvážený přístup, jak zajistit porozumění a neslevovat přitom z myšlenkové náročnosti, může být velmi složité*“ (Watson, 2001, s. 76).

Proč i přes uvedené těžkosti uplatňovat ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu monolingvální a monokulturní přístupy? Jejich zastánci uvádějí mnohé důvody. Kromě těch popsaných výše (mluvený jazyk jako nástroj myšlení a prostředek socializace do společenství slyšících lidí) také to, že tím, že dítě s vadou sluchu naučíme mluvený jazyk, umožňujeme mu volbu: až bude starší, bude se moci samo svobodně rozhodnout, zda chce komunikovat mluveným jazykem a pohybovat se v prostředí lidí slyšících, nebo zda chce užívat (také) znakový jazyk a mít vazby (také) na komunitu lidí s vadou sluchu. A proč je nutné, aby si dítě mluvený jazyk osvojilo jako první? „*Oralisté (...) zastávají názor, že děti se mluvenému jazyku nejsnáze naučí s využitím zbytků sluchu a ty je třeba začít využívat co nejdříve po narození*“ (Watson, 2001, s. 72).<sup>181</sup> Naproti tomu znakovému jazyku se podle stoupců monolingválních a monokulturních přístupů mohou děti s vadou sluchu naučit kdykoli později (srov. Uden, 1989; Křupalová, 2001).

<sup>180</sup> „*Komunikační metody: orální doplňované*“ (Adresář služeb pro sluchově postižené 2003, s. 60). Více k této škole v kap. Vzdělávání ve středních školách pro žáky s vadou sluchu.

<sup>181</sup> Podle některých teorií je citlivá vývojová fáze pro zrání sluchové dráhy završena už před prvním rokem života (srov. Jann, 1998).



V rámci auditivně-orální metody u nás zřejmě pracují v Gymnáziu, Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené v Praze-Ječné ulici.<sup>182</sup> Pracovníci Centra kochleárních implantací při Fakultní nemocnici Motol, jež sídlí v Praze v ulici U Mrázovky, používají tzv. orálně auditivní metodu (Holmanová, 2002). Považují za pravděpodobné, že se jedná o jiný název pro auditivně-orální metodu.<sup>183</sup>

Domnívám se, že principy auditivně-orální metody jsou (alespoň zčásti) totožné s principy tzv. intuitivní metody doporučené k zavedení do škol pro žáky s vadou sluchu Milánským kongresem v roce 1880 (viz čtvrté prohlášení v poznámce pod čarou na začátku kapitoly Čeština: první, nebo druhý jazyk českých dětí s vadou sluchu?).

## **Mateřská reflexivní metoda**

Beattie (2006; čerpáno z Motežiková, 2006) označuje mateřskou reflexivní metodu za orální metodu kladoucí velký důraz na vizuální vnímání. To proto, že jedním z jejích hlavních cílů je naučit dítě s vadou sluchu číst a psát. S psanou formou mluveného jazyka začínají pracovat už velmi malé děti, ještě před vstupem do mateřské školy (viz kap. Čtení v rámci mateřské reflexivní metody).

I když je často autorství mateřské reflexivní metody přisuzováno Holanďanu A. Van Udenovi, jejím skutečným autorem byl podle Hrubého (1999) už J. H. Pestalozzi a nazval ji mateřská metoda nabývání mluvy a vědomostí dítěte. Od něj ji převzal německý pedagog dětí s vadou sluchu F. M. Hill<sup>184</sup> a od něj právě Uden (Hrubý, 1999), který se stal jejím zapáleným šířitelem.

Uden je přesvědčen, že *„... čisto orálna metóda môže mať úspech, ak sa použije správnym spôsobom a u takých nepočujúcich detí, ktoré netrpia inými pridruženými poruchami, ktoré by bránili ich úspešnosť“* (Uden, 1989, s. 202).<sup>185</sup> Takto popisuje organizaci školy pro žáky s vadou sluchu v Sint-Michielsgestelu, jejímž byl ředitelem: *„Vedíme ich úplne monolingválne. Asi 30 % z týchto študentov v adolescentnom veku dosiahlo verbálne IQ 85<sup>186</sup> i viac a okrem holandčiny sa naučilo i grafickú angličtinu“* (Uden, 1989, s. 203).

---

<sup>182</sup> Komunikační metody jsou „převážně orální“ (Adresář služeb nejen pro neslyšící, 2007, s. 94): *„Na všech typech těchto škol pracujeme se sluchově postiženými žáky převážně orální metodou, na děti mluvíme a mluvenou řeč od nich vyžadujeme. Stupeň sluchové vady není při přijímání dětí hlavním kritériem. Přijímáme i děti s velmi těžkou sluchovou poruchou, u nichž je předpoklad rozvoje mluvené řeči a tímto způsobem komunikace jsou schopné se vzdělávat podle běžných osnov. V poslední době stále častěji pracujeme se sluchově postiženými dětmi, které mají vývojové poruchy učení a řeči. Jsme školou logopedického typu, kdy každá vyučovací hodina je v podstatě hodinou logopedické výchovy. Navíc jsou součástí učebních plánů 2 hodiny individuální logopedické péče týdně. Cílem školy je umožnit sluchově postiženým dětem, které mají předpoklady pracovat našimi metodami a jejichž rodiny si to přejí, dosáhnout vzdělání srovnatelného se slyšícími dětmi“* (Gymnázium, Základní škola, Mateřská škola pro sluchově postižené. Ječná 27, Praha 2, 120 00, Czech Republic. Úvod, © 2007); *„Stále jsme školou pro sluchově postižené, která se snaží orální metodou poskytovat dětem co nejvyšší vzdělání. Stále vyučujeme podle osnov běžných škol. A stále je, a doufám, že naši prioritou zůstane, komunikace, která našim absolventům usnadní život ve společnosti“* (Pánek, 2006, s. 4); *„The communication methodology is auditory/oral; no signing is used by the staff during the teaching process. Everything done at school is based on our experience that spoken language gives a greater access to the curriculum and our results confirm that.“* [Komunikační metoda je auditivně-orální, znaky nejsou během vyučování používány. Vše, co se děje ve škole, je založeno na naší zkušenosti, že mluvená řeč nám poskytuje nejlepší možnosti pro zvládnutí školního kurikula, a naše výsledky to potvrzují.] (Böhmová, 2000, s. 153).

<sup>183</sup> *„Cílem orálně auditivní metody je dostatečně přizpůsobený a integrovaný člověk, využívající poslech a mluvení k úspěšné komunikaci s ostatními lidmi doma, ve škole a ve své společnosti“* (Holmanová, 2002, s. 10).

<sup>184</sup> Podle Poula (1996, s. 24) Hill *„Zachovával přirozenou posunkovou řeč, ale vylučoval prstovou abecedu.“* To bylo dáno zřejmě tím, že Hill byl zastánce tzv. globální metody, tzn. byl proti tehdy převládajícím metodám konstruktivním (syntetickým) (viz kap. Mluvení). Dalšími propagátory tzv. globálních metod, metod celků nebo také přirozených metod byli např. Malisch a Barczy (Novák, nedatováno). Podle Hrubého (1999) byl Hill německý pedagog, zatímco podle Svačiny (1973) byla Hillova metoda metodou belgickou.

<sup>185</sup> Nad nápadně velkým množstvím „neúspěšných“ dětí s vadou sluchu s tzv. „přidruženými poruchami“ se pozastavuje Hrubý (1989, s. 117): *„Je smutným paradoxem, že skutečně těžko sluchovo postižených rozvoj sluchadél vlastně znevýhodnil, protože nemohli dosáhnout rovnaké výsledky jako iní, kteří boli označovaní za ‚rovnako nepočujúcich‘. (...) Neúspechy sa nepričítali chybej metóde, ale samotným nepočujúcim. Často sa dôvod neúspechu pripisoval akejsi ich ‚inej poruche‘, pridruženej strate sluchu. Dnes je jasné, že úplná strata sluchu existuje. Čisto orálna metóda tu môže mať úspech len vo výnimočných prípadoch...“*

<sup>186</sup> IQ 85 spadá do pásma lehkého podprůměru (IQ 80 – 89), průměrná hodnota IQ v populaci je 90 – 109 (srov. např. Benet, © 2005 – 2008). Verbální a neverbální IQ by při vhodném výchovném a vzdělávacím přístupu měly být více méně v rovnováze. Je nepravděpodobné, že by při testování neverbálního IQ nejlepší studenti spadali do pásma lehkého podprůměru. Z této předpokládané diskrepance mezi neverbálním a verbálním IQ lze vysuzovat, že ani u nejlepších z Udenových žáků nebyly plně využity jejich vrozené mentální schopnosti.

Podle Udena (1989) je velmi důležité, aby dítě bylo dobře přijato svou rodinou. Protože většina dětí s vadou sluchu má rodiče slyšící, vytváří se začleněním do tohoto slyšícího prostředí základ pro postupné zapojování do slyšícího světa obecně. A navíc Uden (1989, s. 204) dodává: „*Podľa nášho názoru skutočné zapájanie sa do spoločenského života počujúcich ľudí (...) je o mnoho dôležitejšie, než kontakty so sluchovo postihnutými.*“

Aby se dítě mohlo dobře začlenit, je nezbytné, aby dokázalo s okolím komunikovat. Podle Udena (1989, s. 204) je „*K uspokojivej sociálnej komunikácii (...) nevyhnutná základná slovná zásoba.*“ Tento názor, zcela opomíjející existenci gramatiky, komunikačních norem atd. dále rozvíjí: „... *môžeme vyvodit', že slovná zásoba asi 3500 slov je schopná v našej kultúre pokryť 90 % tlačeného slova a 95 % každodennej konverzácie. (...) Na aktívnu rečovú účasť bude stačiť základná slovná zásoba 2000 slov. (...) Žiada si to osvojiť každý deň jedno slovko nové a jeho rozšírenie približne o 5 nových významov (...) Uvedený cieľ treba považovať za ,minimum necessarium'. Sotva ho možno nazvať nejakou normou a už vôbec nie ideálom. Ideálom musí byť skutočná, reálna gramotnosť, to znamená zrkovú slovná zásoba minimálne 6 000 slov*“ (Uden, 1989, s. 205).

Ve své škole Uden velmi dbal na rozdělování dětí do skupin se stejným způsobem komunikace. Ve skutečnosti šlo spíše o dělení na „normální neslyšící děti“, kterým vyhovovala výuka, již Uden považoval za ideál, tzn. výuka založená na audioorální komunikaci, a děti ostatní. U těch Uden téměř vždy diagnostikoval nějakou přidruženou poruchu učení nebo mentální retardaci.<sup>187</sup> V květnu 1985 navštívilo tuto školu 433 dětí ve věku tři a půl až dvacet jedna let. Podle Udena (1989) byly všechny prelingválně neslyšící<sup>188</sup> a rozdělil je následovně: 1. „*Normálne nepočujúce deti, ktoré je možno vzdelávať čisto orálne*“ (Uden, 1989, s. 207). 2. „*Mentálne retardované nepočujúce deti. Pri ich vzdelávaní a výchove sa používajú všetky dorozumievacie prostriedky: reč, odzieranie z úst, počúvanie, čítanie, písanie, posunková reč a iné metódy*“ (Uden, 1989, s. 207 – 208). 3. „*Nepočujúce deti so stredne ťažkými poruchami učenia, s ktorými možno síce pracovať orálno-sluchovou metódou, avšak s veľkou oporou o grafickú formu*“ (Uden, 1989, s. 208). 4. „*Nepočujúce deti, u ktorých čisto orálny spôsob výučby nie je možný. Učia sa prstovú reč (daktylotiku), a to ako súčasť hovorenej reči*“ (Uden, 1989, s. 208).

I když bychom fragmenty mateřské reflexivní metody nebo odkazy na ni našly v mnohých našich učebních dokumentech a učebnicích pro žáky s vadou sluchu z minulého i tohoto století,<sup>189</sup> což vyplývá zřejmě zejména z toho, že učební osnovy pro školy pro žáky s vadou sluchu z roku 1928 stanovily postupovat metodami globálními (Novák, nedatováno), mezi něž mateřská reflexivní metoda pochopitelně patří, systematicky a komplexně tento přístup přijaly až po roce 1990 **Mateřská škola, Základní škola pro sluchově postižené a Dětský domov v Ivančicích** (Křupalová, 2000). Žáci ivančické školy jsou mateřskou reflexivní metodou vzdělávání ve speciálně pedagogickém centru, v mateřské škole i po celou docházku do školy základní. Metodu musí dodržovat všichni zaměstnanci škol, včetně technického personálu (Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001). Výuka probíhá formou zážitku, a proto je zábavná a zajímavá (Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001). V posledních letech výuku v základní škole propojují do celoročních projektů.<sup>190</sup>

<sup>187</sup> „*Hlavnou úlohou je, aby sa najneskôr do piateho roku veku dalo určiť, či dieťa možno vychovávať a vzdelávať ako nedoslýchavé (vrátane interlingválne a postlingválne nepočujúcich), alebo ako úplne predlingválne nepočujúce (...), alebo či je lepším riešením jeho vzdelávanie v osobitnej škole*“ (Uden, 1989, s. 207).

<sup>188</sup> Uden považuje za prelingválně neslyšící dítě se ztrátou sluchu větší než 90 dB, pokud nastala před třicátým měsícem věku dítěte (Poul, 1972 – 73; viz Úvod).

<sup>189</sup> Srov. např. Poul, 1987a; Roučková, 2006; Tarcsiová, 2003 aj.; zde kap. Čeština ve školách pro žáky s vadou sluchu v období od roku 1948 do roku 1990 a Čeština ve školách pro žáky s vadou sluchu v období od roku 1990 do současnosti.

<sup>190</sup> V roce 2003 – 2004 realizovali v ivančické základní škole celoroční projekt Cirkus: „*V rámci projektu se celkem v jazykovém vyučování realizovalo 86 rozhovorů s tematikou Cirkus. Aktivní slovní zásoba se rozšířila o velmi zajímavá slova – cirkus, šapitó, maringotka, artista, žonglér, žonglovat atd. Celkem děti přečetly 42 článků s cirkusovým námětem. Starší žáci sami vyhledávali v novinách či časopisech zajímavé zprávy z cirkusového prostředí*“ (Patočka, © 2006a). Následoval Občánek mezi lidmi aneb Dokážu to! (2004 – 2005), poté Indiáni (2005 – 2006), Kouzelníci (2006 – 2007) a Cestovatelé (2007 – 2008) (Patočka, © 2006b).

Podle Svobody a Křupalové (24. 11. 2001) dokáží speciální pedagogové v Ivančicích dítě s vadou sluchu ve čtyřech letech otestovat a navrhnout mu optimální systém vzdělávání:<sup>191</sup> buď v programu **mluvit-odezírat**, nebo v programu **mluvit-odezírat s podporou** psaní, prstové abecedy nebo znakové řeči.<sup>192</sup>

Proč v Ivančicích zvolili mateřskou reflexivní metodu, vysvětluje Křupalová (2001, s. 39; srov. s informacemi z kap. Čeština druhým jazykem: bilingvismus a bikulturalismus, kap. Český znakový jazyk aj.): „Proč vést sluchově postižené dítě takto složitě? Proč si prostě neužívat dětství a jen si znakovat? Jestliže chceme vychovat a vzdělat sluchově postiženého jedince, který je schopen samostatně žít ve slyšící společnosti – musí umět číst a psát s porozuměním. V našem případě okolí komunikuje česky, ale znakový a český jazyk jsou dva různé jazyky s různou logikou a zákonitostmi. Neslyšící, který plně zvládá český znakový jazyk, nemusí umět číst s porozuměním ani jednoduché texty. Navíc jednotlivé znaky nejsou tak výrazově diferencované, bývají mnohem mnohoznačnější. Dá se tedy říci, že komunikovat pouze ve znakovém jazyce a uzavřít se do společnosti neslyšících je jedna věc, zvládnout jazyk společnosti, do které se dítě narodilo – aktivně nebo alespoň pasivně – a mít tak možnost samostatně se podílet na životě společnosti, je věc druhá. Bohužel není prokázáno, že znalost jazyka, který nemá písemný kód, významně pomůže při zvládnutí jazyka s písemným kódem. Znakový jazyk se každé sluchově postižené dítě, které se dostane do kolektivu podobných dětí, naučí spontánně samo a kdykoliv. Pokud se však promešká doba pro nástup sluchové i řečové výchovy a odezíráni – nedá se nahradit.“

---

<sup>191</sup> „Organizace vyučování: Žáci jsou sdružováni do vyučovacích skupin podle dosažené úrovně komunikace“ (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 84)

<sup>192</sup> Nevím, jaký způsob komunikace se za označením znaková řeč v Ivančicích skrývá. V Adresáři služeb nejen pro neslyšící 2007 (s. 84) je uvedeno: „Komunikační metody využívané ve výuce: odezíráni a mluvení, odezíráni a mluvení se stálou podporou zajištěnou zpětným projektorem a speciálními počítačovými sestavami, odezíráni a mluvení s individuálním využitím prstové abecedy a českého znakového jazyka.“

## Čeština druhým jazykem: bilingvismus a bikulturalismus

Zatímco hlavním cílem monolingválních a monokulturních výchovných a vzdělávacích programů pro děti s vadou sluchu je naučit tyto děti mluvit (popř. formulováno širěji: komunikovat mluveným jazykem), hlavním cílem bilingválních a bikulturních programů je umožnit jim dosáhnout co největšího osobnostního, sociálního a kognitivního rozvoje. Cíle vzdělávání dětí s vadou sluchu se tak v těchto programech shodují s vzdělávacími cíli u dětí bez vady sluchu. Jde o získávání a osvojování znalostí, dovedností, postojů a návyků (Macurová, 1994a; srov. Šebesta, 1999).

Hlavním měřítkem úspěšnosti bilingválních a bikulturních programů jsou pokroky dětí s vadou sluchu v percepci a v produkci psaného většinového jazyka (Macurová, 1994a; Pickersgill, 2001).

Východiskem k uskutečnění vytyčených cílů je umožnit dětem s vadou sluchu „... aby se staly bilingvními a bikulturními a aby plně participovaly jak na životě slyšící společnosti, tak na životě ‚Neslyšícího světa‘. Hluchota není nahlížena jako překážka jazykového vývoje, výkonů v oblasti vzdělávání nebo jako překážka sociální integrace. Naopak, v jazykovém a kulturním pluralismu spočívají jisté hodnoty, a ty by měla společnost oceňovat“ (Pickersgill, 2001, s. 91).

V rámci bilingválních a bikulturních programů výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu je nutno dodržovat několik zásad:

1. Plnohodnotnému znakovému jazyku v jeho přirozené podobě má být dítě vystaveno co nejdříve (Pickersgill, 2001). Musí jít opravdu o znakový jazyk, nikoli o znakovaný, tj. vizualizovaný mluvený národní jazyk (u nás o znakovanou češtinu). Dítě by se znakovým jazykem (u nás s českým znakovým jazykem) mělo být v co nejužším kontaktu, proto je nezbytně nutné co nejdříve po diagnostikování vady sluchu zajistit pro rodiče, sourozence a širší rodinu dítěte s vadou sluchu kurzy znakového jazyka vedené patřičně vzdělaným rodilým mluvčím znakového jazyka s kladným postojem k svému jazyku a ke komunitě Neslyšících. **Znakový jazyk** je prvním jazykem, v němž je dítě vychováváno a vzděláváno. Skrze něj poznává svět a komunikuje s okolím. Je tedy důležité, aby znakový jazyk používalo co nejvíce osob v prostředí, kde se dítě pohybuje. Jen tak je možné bezděčné učení.<sup>193</sup>

2. Děti s vadou sluchu, ale i jejich rodiče a příbuzní by měli mít od raného věku možnost častého kontaktu s dětmi a hlavně s dospělými lidmi s vadou sluchu, zejména s těmi, kteří se cítí být členy jazykové a kulturní menšiny Neslyšících. **Dospělí členové komunity Neslyšících** jsou pro děti nezastupitelným jazykovým, sociálním a kulturním vzorem. Zároveň jsou vzorem dospělých osob s vadou sluchu pro rodiče a další příbuzné dnešních dětí s vadou sluchu. Jen na jejich příkladu si rodiče mohou představit, jak budou asi žít jejich děti, až vyrostou.

3. Veškerý personál (nejen pedagogové) vzdělávacích institucí pro děti s vadou sluchu by měl být bilingvní (Pickersgill, 2001). Zaměstnanci, jejichž prvním jazykem je mluvený jazyk, by měli v co nejvyšší míře ovládat jazyk znakový a zaměstnanci s vadou sluchu, kteří preferují znakový jazyk, by měli na co nejvyšší úrovni umět číst a psát ve většinovém jazyce, popř. v něm také komunikovat audioorálně. Personál hlásící se k jazykové a kulturní menšině Neslyšících je nedílnou součástí pedagogického sboru i zaměstnanců zajišťujících chod školy po organizační a technické stránce. Tito zaměstnanci zde vykonávají stejné funkce

---

<sup>193</sup> K výběru prvního jazyka dítěte se Macurová (1998b) vyjádřila takto: „... jazyk jako systematický a arbitrární symbolický systém komunikace a mentální reprezentace umožňuje lidskému jedinci přesáhnout jeho ‚zde‘ a ‚nyní‘, vykročit za (jen) konkrétní a lineární. To je vlastnost jakéhokoliv jazyka – a to, jaký jazyk si dítě osvojuje jako první (mluvený nebo znakový), nemá na průběh jeho jazykového vývoje žádný trvalý dopad. Za předpokladu ovšem, že další faktory, které tento vývoj ovlivňují (např. sdílenost jazyka s rodiči nebo podnětuplné jazykové okolí), jsou shodné. Podstatu problému hluchoty je tak třeba odvozovat nikoli od typu jazyka (žádný jazyk není ani lepší, ani horší než jazyk jiný), ale spíše od komunikační a sociální izolace neslyšícího člověka.“

jako jejich kolegové bez vady sluchu. Je tedy nepřipustné, aby např. dva pedagogové se stejným vzděláním měli role rozdělené tak, že ten bez vady sluchu bude učitel a ten s vadou sluchu jeho asistent.<sup>194</sup>

4. Velmi podstatné je, že oba jazyky mají ve výchově a vzdělávání dítěte s vadou sluchu své stálé místo. V určitém období se ve všech bilingválních a bikulturních programech pro děti s vadou sluchu k znakovému jazyku přidává také čtení a psaní většinového mluveného jazyka,<sup>195</sup> v některých programech i audioorální komunikace v tomto jazyce.<sup>196</sup> S rostoucími kompetencemi dítěte v komunikaci většinovým jazykem však neklesá důležitost a frekvence komunikace v jazyce znakovém. Oběma jazykům „*má být přiznán stejný status*“ a oba „*mají být během celého školního věku dítěte užívány kvalifikovaně a na vysoké úrovni*“ (Pickersgill, 2001, s. 91).

V bilingválních a bikulturních programech výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu tedy znakový jazyk není (dočasným) podpůrným prostředkem k nabytí mluvené řeči, který je využíván buď u malých dětí, nebo u dětí s mentálním postižením či s jinými „přidruženými vadami“, jak tomu může být v některých monolingválních a monokulturních výchovných a vzdělávacích programech pro děti s vadou sluchu.<sup>197</sup> Jak dokazuje např. výrok Málkové (2006, s. 12), tento zásadní rozdíl mezi přístupem bilingválním a bikulturním a přístupem monolingválním a monokulturním bohužel nerespektují mnozí laici, ale také odborníci: „*... v systému bilingvního vzdělávání neslyšících dětí (...) je sice východiskem znakový jazyk, cílem však je bezpečné ovládnutí většinového jazyka – v našem případě češtiny – ve formě psané, popř. i mluvené.*“

5. Znakový jazyk i většinový jazyk jsou jazyky vyučovacími a zároveň jsou oba předmětem studia, podobně jako je čeština vyučováním předmětem pro české děti bez vady sluchu, pro něž je čeština mateřským jazykem (Macurová, 1994a; srov. Pickersgill, 2001). Prioritou je přitom rozvoj gramotnosti dítěte (Pickersgill, 2001).

6. Znakový jazyk a většinový jazyk musí být používány odděleně. Děti musejí vnímat a respektovat hranice mezi těmito jazyky (srov. Macurová, 1994a; Pickersgill, 2001). Zároveň je třeba klást důraz na jejich vzájemné vztahy a „přesuny dovedností“ z jednoho jazyka do druhého. Čím je dítě starší, tím vyrovnanější by měly být „míry ovládnutí jednotlivých vyučovacích předmětů“ v jazyce znakovém a v psané podobě jazyka mluveného, tzn. že by se nemělo např. stávat, že k určitému tématu se umí dítě vyjádřit jen v jazyce

---

<sup>194</sup> Jedním z úkolů členů jazykové a kulturní komunity neslyšících/Neslyšících je vytváření znaků potřebných pro zvládnutí kurikula ve znakovém jazyce (Pickersgill, 2001). O roli pedagoga s vadou sluchu v bilingválních a bikulturních výchovných a vzdělávacích programech pro děti s vadou sluchu obecně např. Zvonek (2001) nebo Chvátalová (2002). Z historie Pražského ústavu pro hluchoněmé: „*Počet chovanců vzrůstal, proto byli přijati učitelé Václav Wilczek (1852 – 1897) a Ignác Reisser (1853 – 1890). Oba tyto učitelé byli hluchoněmí. Vrchní ředitelství ustanovilo je za učitele, aby prý hluchoněmí chovanci měli vzor, že hluchoněmý může též dosáhnouti význačného postavení. Učitel Reisser vyučoval kreslení. Wilczek byl horlivým a svědomitým učitelem. Vyučoval na českém oddělení samozřejmě jen posunu a psaním*“ (Novák, nedatováno, s. 18; graficky upravila A. H.).

<sup>195</sup> Šulová (2004) uvádí, že začne-li se dítě druhý jazyk učit po čtvrtém roce věku, jedná se o bilingvismus následný: na znalosti jednoho jazyka je budována znalost jazyka druhého a oba jazyky pak mohou fungovat paralelně vedle sebe. Téměř ve všech bilingválních a bikulturních programech pro děti s vadou sluchu se tedy podle tohoto dělení jedná o bilingvismus následný (nikoli simultánní, v kterém by oba jazyky byly osvočovány ve stejném období).

<sup>196</sup> Jednotlivé bilingvální a bikulturní programy se v tom, kdy zařazují do výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu mluvený jazyk okolní majoritní společnosti, liší. Ale téměř vždy je to nejdříve v jeho psané formě. Některé nechávají na volbě samotného dítěte, bude-li se chtít tímto jazykem učit komunikovat také audioorálně, v jiných je tato výuka povinná. Komunikace mluvenou řečí však nikdy není pro výchovu a vzdělávání v bilingválních a bikulturních programech pro děti s vadou sluchu hlavním cílem ani prostředkem.

<sup>197</sup> Příklady „používání znaků“ jako „druhé volby pro neúspěšné“ v nebilingválních a nebikulturních programech výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu: „*V některých zařízeních je ještě pořád zažitá taková praxe, že v předškolním období se automaticky poskytuje program audiálně-orální. Pokud nepřináší úspěch, je dítě přeřazeno do programu ‚totální komunikace‘ a/nebo do programu bilingválního. Takové pozdní přesuny postavené na neúspěchu nejsou na místě. Výhodou znakové bilingválního programu v předškolních zařízeních je právě to, že o nevhodnějším umístění dítěte a o nejpříčinnější budoucí péči se rozhoduje na základě pozitivních rysů jazykového vývoje dítěte*“ (Pickersgill, 2001, s. 94); z historie Pražského ústavu pro hluchoněmé: „*V roce 1856 nastoupil jako učitel na ústav Josef Květoň. (...) Na ústavě platil v té době za nejlepšího znatele hláskování, připouštěl však, aby dle potřeby a u slabě nadaných žáků užito bylo posunů k vysvětlování pojmů*“ (Novák, nedatováno, s. 18; graficky upravila A. H.); „*Že ovšem existuje jistá skupina neslyšících dětí, která je odkázána nejen na vyučování s pomocí doprovodné znakové řeči, ale také téměř výhradně jen znakovou řečí, nebude žádný zkušený pedagog popírat. (...) Mezi dětmi, které nemohou být vzdělávány hlasitou řečí, patří především děti se zbytky sluchu a těžce nedoslyšavé děti se sníženou inteligencí. Mnohé z nich by nedosáhly potřebného rozvoje hlasité řeči, ani kdyby slyšely. Tyto děti většinou nejsou schopny naučit se psané řeči a ji odpovídající prstové abecedě. Jsou proto existenčně odkázány na výuku jednoduchého posunkového kódu*“ (Pulda, 1999, s. 31).

znakovém, nebo jen v jazyce mluveném. Každý z jazyků musí být vázán na konkrétní osoby, místa, činnosti apod. U bilingválních dětí bez vady sluchu je nejosvědčenějším modelem bilingvismus vázaný na osobu (Šulová, 2004). Není důvod domnívat se, že u dětí s vadou sluchu by tomu mělo být jinak.<sup>198</sup>

Pravidlu nesměšovat oba jazyky dohromady se výrazně vymykají všechny systémy snažící se o vizualizaci mluveného jazyka, u nás bývá čeština nejčastěji vizualizována tzv. znakovanou češtinou. Tyto systémy nemají v bilingválních a bikulturních programech pro děti s vadou sluchu místo.

7. „O znakovém bilingvistu nelze uvažovat odděleně od bikulturalismu. Kurikulum je tak zapotřebí postavit na multikulturním základu a jako předmět do něj zahrnout i studium hluchoty (Deaf Studies)“ (Pickersgill, 2001, s. 96; graficky upravila A.H.). Pozornost by měla být věnována i kultuře (v nejširším smyslu slova) lidí bez vady sluchu (Pickersgill, 2001).

V novodobé historii výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu, počítáme-li ji od Milánského kongresu v roce 1880, jsou bilingvální a bikulturní programy relativní novinkou. Začaly se objevovat až od 80. let 20. století a jejich kolébkou je Skandinávie (Krauhlová, 2002). U jejich zrodu (podle Pickersgill, 2001) stálo znepokojení z výkonů dětí s vadou sluchu, absolventů škol s převážně „orálními“ programy, relativní školní úspěch dětí s vadou sluchu, které vychovávají rodiče s vadou sluchu,<sup>199</sup> uznání znakových jazyků jako jazyků přirozených, plnoprávných a plnohodnotných (viz kap. Český znakový jazyk) a problémy spojené s užíváním manuálně kódovaných mluvených jazyků ve výuce (viz kap. Vizualizace mluvené češtiny a Totální komunikace).

Nejdelší zkušenost s bilingválním a bikulturním přístupem k výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu mají v severní Evropě. Proto např. v Dánsku bylo už v roce 1990 možno konstatovat (Hansen, 1990), že děti s vadou sluchu, které byly v roce 1982 v šesti letech zařazeny do bilingválního programu, po osmi letech tohoto způsobu vzdělávání mj. naprosto plynně používaly dánský znakový jazyk jako svůj první jazyk a jako hlavní prostředek komunikace, dovednost číst s porozuměním a psát texty v dánštině byla srovnatelná s vrstevníky bez vady sluchu a celkový kognitivní, sociální a vzdělávací rozvoj dětí byl velmi uspokojivý.

Jakkoli moderní historie bilingválních a bikulturních přístupů ve vzdělávání dětí s vadou sluchu není příliš dlouhá, v žádném případě to neznamená, že bychom podobné směry nenašly ve vzdálené minulosti. Počátky institucionálního vzdělávání dětí a osob s vadou sluchu za použití vizuálněmotorické komunikace, jež je jedním

---

<sup>198</sup> Obecně k porovnávání bilingvismu u dětí bez vady sluchu a bilingvismu u dětí s vadou sluchu: „Modely bilingválního vzdělávání vytvořené pro slyšící děti musí být pro neslyšící děti adaptovány a modifikovány tak, aby vyhovovaly jejich situaci. Mezi jazykovou a kulturní situací bilingválních dětí neslyšících a slyšících existuje sice mnoho paralel, vedle toho ovšem existují také významné rozdíly“ (Pickersgill, 2001, s. 91). Pasáže o bilingvistu dětí s vadou sluchu jsou běžně součástí obecných odborných publikací o bilingvistu (srov. Macurová, 1998a).

<sup>199</sup> Pulda (1999), zastánce monolingvismu a monokulturalismu, odůvodňuje lepší vzdělávací výsledky dětí s vadou sluchu, které vychovávají rodiče s vadou sluchu, následovně: „Bohužel, nedostává se ještě všem rodičům (bez vady sluchu; pozn. A. H.) pomoc, kterou potřebují, aby dospěli od šoku ke konstruktivnímu přijetí svého sluchově postiženého dítěte. Nemohou se s realitou sluchového postižení svého dítěte vyrovnat a projevují to mimo jiné nepřiměřenými pedagogickými přístupy. Ty mohou možná odpovídat okamžitým psychickým potřebám rodičů, vývojovým potřebám dítěte však neodpovídají. Rodiče se mohou ve svých skutečných citech k dítěti klamat, dítě se však zpravidla oklamat nedá. Tuší, že rodiče se na ně dívají jako na bytost méně hodnotnou a vytváří se u něho chování, které van Uden popsal jako syndrom opuštěnosti“ (s. 26). Zcela jinak jsou na tom podle něj rodiče s vadou sluchu: „Pro ně neslyšící dítě neznamená žádný otřes. Neprodělávají žádný šok ani nejsou zraněni ve svém jástvi. (...) A protože sami jednou byli žáky škol pro neslyšící, znají výchovu a vzdělávání neslyšících z vlastních zážitků. U nich nedochází k dlouhé a trnité cestě od šoku až k pozitivnímu přijetí dítěte... Hned zpočátku jsou bez odborné pomoci schopni vytvořit dobrý emocionální vztah ke svému neslyšícímu dítěti a přátelské, podnětné a rozvoj komunikace podporující prostředí“ (s. 26). To je podle Puldy klíčové a tvrdí, že „Kvalita včasné interakce mezi matkou a dítětem je rozhodující pro řečový vývoj malých neslyšících dětí a ne stav sluchu matky a způsob řeči (hlasitá nebo známková), kterou matka používá“ (s. 27). Ovšem diametrálně lepší školní výsledky dětí s vadou sluchu, jejichž rodiče mají také vadu sluchu, nejsou podle něj dány jen lepším přijetím malých dětí rodiči s vadou sluchu. V jistém výzkumu, do kterého se zapojilo 1486 dětí s vadou sluchu, bylo totiž podle Puldy (1999) zjištěno, že „Průměrný IQ neslyšících dětí neslyšících rodičů dosáhl (...) hodnotu 114, naproti tomu u ostatních skupin byl méně než 100 a kolísá mezi 89 a 96“ (s. 27). Děti rodičů bez vady sluchu měly tedy v průměru mnohem nižší IQ a zároveň měly mnohem více přidružených postižení (71 % proti 6,5 % u dětí rodičů s vadou sluchu). O mnoho lepší vzdělávací výsledky dětí s vadou sluchu, jejichž rodiče mají také vadu sluchu, než u dětí s vadou sluchu, jejichž rodiče vadu sluchu nemají, jsou tedy podle Puldy (1999) výsledkem spojení výrazně příznivějších vrozených předpokladů (vyšší IQ, méně přidružených postižení) a příhodnějších podmínek v raném dětství (kladného přijetí dítěte v rodině a bezproblémové včasné interakce mezi matkou a dítětem).

ze základních atributů spojovaných s bilingválními a bikulturními edukačními programy pro děti s vadou sluchu, bývají obvykle spojovány s osobou abbého de l'Épée a Paříží konce 18. století.

Podle Nováka (nedatováno) jeho tzv. **francouzská metoda** (též metoda ukazovací; Novák, nedatováno) spočívala v používání přirozeného znakového jazyka, podle Řehákové (1990, s. 97) však nešlo o francouzský znakový jazyk, nýbrž o znakovanou francouzštinu: *Abbé de l'Épée „... vyšel od přirozených posunků a snažil se znakovou řeč zlepšit po gramatické stránce. Ke každému znaku přidával další symbol, který vyjadřoval, o jaký slovní druh jde. Tím dosáhla komunikace neslyšících určité přesnosti, ale stala se složitou, dorozumívání bylo zdlouhavé. Jeho žáci tuto řeč mimo školu nepoužívali.“*

A ještě odlišně přibližuje francouzskou metodu Poul (1996, s. 15): *„De l'Épée vycházel ze staré téze (sluch nahradit zrakem), ale dal jí novou podobu: základem jeho metody je posunek, posunková řeč. Každý neslyšící si spontánně vytváří posunkovou řeč. Vychovatel proto snadno dosáhne cíle výchovy, když jeho posunků užije. Tuto přirozenou posunkovou řeč však bude rozvíjet, bude ji metodicky kultivovat. (...) Konečným cílem výchovy je sice řeč mluvená, ale cestou písemné formy řeči a za pomoci řeči prstové.“*

Zde se znovu ukazuje, jak problematické je čerpání z historických pramenů o vzdělávání lidí s vadou sluchu. Nejednotnost terminologie, problémy s popisem komunikace těchto osob a jejím zachycováním a uchováváním pro příští generace a další vlivy způsobují, že se prameny často neshodují, někdy si dokonce protiřečí. Jisté je, že abbé de l'Épée používal při vzdělávání dětí s vadou sluchu „znaky“. V tom, zda se jednalo o francouzský znakový jazyk, nebo o vizualizaci francouzštiny, se české zdroje neshodují. Přikláním se k názoru Okrouhlikové (2008), která na základě studia francouzských pramenů konstatuje, že abbé de l'Épée určitě nepoužíval francouzský znakový jazyk. Systém, který nazval metodické znaky (*signes méthodiques*), sice vycházel ze znaků francouzského znakového jazyka, které se naučil od svých žáků, ale de l'Épée k nim přidával své vlastní tzv. gramatické znaky, pomocí nichž vyjadřoval slovní druh, čas, osobu, rod a jiné gramatické kategorie francouzštiny. Jedno francouzské slovo pak bylo reprezentováno několika znaky. Můžeme tedy říci, že se jednalo o jakousi vizualizovanou, tj. znakovanou francouzštinu. Kromě znaků používal de l'Épée také prstovou abecedu (Padden, Gunsauls, 2003; více v kap. Prstová abeceda).

I když je nezpochybnitelné, že abbé de l'Épée ve své škole používal vizuálněmotorickou komunikaci, na základě použitých zdrojů se neodvažují rozhodnout, zda se přikláněl spíše k bilingvistu a bikulturalismu, nebo k monolingvistu a monokulturalismu.

## **Švédský bilingvální a bikulturní model**

V posledních zhruba pětadvaceti letech se v Evropě i mimo ni objevilo mnoho bilingválních programů výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu. Ne všechny však splňují výše uvedené zásady. Nejčastěji nesplňují podmínku bikulturnosti, oddělování obou jazyků a přiznání oběma jazykům stejné důležitosti po celou dobu školního vzdělávání (srov. Jabůrek, 1998a; 1998b; 1998c; 1998d; 1999a; 1999b; Günther, 2000; Chlumecká, 2000).

Jako příklad jednoho z bilingválních a bikulturních programů výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu přináším stručný náčrt modelu používaného ve Švédsku.<sup>200</sup>

V roce 1983 se švédské ministerstvo školství rozhodlo udělat zásadní krok: vytvořilo koncepci vzdělávání žáků s vadou sluchu. Podle ní se děti co nejdříve po zjištění vady sluchu dělí na dvě základní skupiny: 1. děti, jejichž mateřským/prvním jazykem bude mluvená švédština, a 2. děti, jejichž prvním/mateřským jazykem bude švédský znakový jazyk. Obě skupiny dětí jsou vzdělávány bilingválně a bikulturně.

---

<sup>200</sup> Informace o švédském školství pro žáky s vadami sluchu čerpám zejména z informací Anny Hronové, absolventky oboru Čeština v komunikaci neslyšících-Český jazyk a literatura na FF UK v Praze, která ve školním roce 2001 – 2002 několik švédských škol pro žáky s vadou sluchu navštívila. Poznatzky byly zveřejněny už v Hudáková, 2004b.

Děti s vadou sluchu, jejichž prvním jazykem je švédský znakový jazyk, se jako druhý (první cizí) jazyk učí psanou švédštinou.<sup>201</sup> Výuka probíhá kontrastivní metodou, tj. metodou, v které se zdůrazňují strukturní rozdíly mezi oběma jazyky. Švédský znakový jazyk je tedy jazykem vyučovacím i jazykem vyučovaným a psaná švédština je dalším vyučovaným a postupem času i vyučovacím jazykem. Dítě je vychováváno jako budoucí člen komunity neslyšících Švédů, bude žít a chovat se jako Neslyšící, dále se však bude učit žít ve společnosti Švédů slyšících.

Děti, které preferují mluvenou švédštinu,<sup>202</sup> jsou také vzdělávány bilingválně a bikulturně: i když se primárně identifikují se společností slyšících Švédů a švédštinou, jako první cizí jazyk se učí švédský znakový jazyk (švédština je jazykem vyučovaným i vyučovacím a švédský znakový jazyk jazykem vyučovaným) a postupně se seznamují s životem komunity švédských Neslyšících. Důvodem pro bilingvální a bikulturní vzdělávání těchto dětí, které by se vzhledem k rozsahu, charakteru a typu své vady sluchu mohly vzdělávat pouze v mluveném většinovém jazyce a seznamovat se pouze s většinovými kulturními normami, je snaha „rozšiřovat a zlepšovat jejich vzdělávací a sociální šance“ (Pickersgill, 2001, s. 91), a to jistě jak v budoucnosti (např. v případě progredujících vad sluchu), tak v současnosti (díky znalosti švédského znakového jazyka a života Neslyšících se např. může jednoduše a přirozeně propojit mimoškolního život těchto dětí a dětí s vadou sluchu preferujících švédský znakový jazyk a identifikujících se primárně s komunitou Neslyšících).

Ve Švédsku existuje jen jedno vzdělávací kurikulum pro základní školy<sup>203</sup> a tím se řídí i školy pro žáky s vadou sluchu. Žáci s vadou sluchu používají stejné učebnice jako žáci ostatní, jen pro výuku švédského znakového jazyka, nauky o neslyšících (Deaf Studies) a švédštiny používají navíc speciální knihy, videoprogramy, CD/DVD-ROMy a další učební pomůcky. Dvakrát během docházky do základní školy projdou všechny švédské děti (včetně dětí s vadou sluchu) písemnými státními srovnávacími zkouškami ze švédštiny, z matematiky a z angličtiny.<sup>204</sup> Zkoušky-testy jsou pro všechny žáky švédských základních škol naprosto identické.

Pro porovnání s našimi vzdělávacími dokumenty uvádím cíle pro vzdělávání ve švédském znakovém jazyce a ve švédštině, jež jsou v kurikulu vzdělávání v základních školách stanoveny pro žáky s vadou sluchu preferující švédský znakový jazyk.

Po šesti letech školní docházky – švédský znakový jazyk: komunikovat a diskutovat o různých problémech; vytvořit projev v švédském znakovém jazyce za různým účelem (osvojit si stylové prostředky); prezentovat informace tak, aby byl obsah sdělovaného jasný a srozumitelný; používat běžná gramatická pravidla švédského znakového jazyka; vytvořit vlastní vyprávění, mít chuť a odvahu sdělit ho ostatním; švédština: čtení věcné literatury určené dětem (s dobrým porozuměním obsahu textu); produkce psaného textu pro různé účely (tak, aby čtenář porozuměl); vedení jednoduchého dialogu; vytvoření jednoduché SMS zprávy, e-mailu...

Po deseti letech školní docházky – švédský znakový jazyk: aktivně se účastnit komunikace, sdílet myšlenky a názory ostatních lidí, prezentovat vlastní práci jasně a srozumitelně; rozumět projevům v švédském znakovém jazyce odpovídajícím věku žáka, umět projev souvisle reprodukovat; reflektovat některé literární práce, které odrážejí způsob života a myšlení neslyšících lidí; reflektovat a ohodnotit obsah a výrazové prostředky užití ve filmech, v divadelních představeních a v poezii v švédském znakovém jazyce;

---

<sup>201</sup> Trénink mluvení, odezírání a poslouchání zbytky sluchu (komunikace v mluvené švédštině) je součástí dobrovolné logopedie, která není součástí vzdělávacího kurikula.

<sup>202</sup> „Terminem preferovaný jazyk (...) se označuje jazyk, který si dítě osvojuje s nejmenšími obtížemi a jehož užívání dává přednost; tento jazyk je zároveň základem kognitivního a emocionálního vývoje dítěte“ (Pickersgill, 2001, s. 92).

<sup>203</sup> Základní školy pracují podle učebního plánu, který určuje celkový počet hodin daného předmětu za celou dobu docházky do základní školy (řádově ve stovkách hodin) a je jen na konkrétní škole, jak hodiny rozdělí do jednotlivých ročníků. Do tohoto učebního plánu jsou pro žáky s vadou sluchu navíc zařazeny hodiny švédského znakového jazyka a nauky o neslyšících (Deaf Studies).

<sup>204</sup> Písemné státní srovnávací zkoušky žáci skládají po šesti letech docházky do základní školy a na jejím závěru (tj. po celkem deseti letech).



mít metajazykové povědomí a znalosti rozdílů mezi švédským znakovým jazykem a švédštinou; umět užívat tlumočnicka do a z švédského znakového jazyka pro různé situace; švédština: četba a reflexe vybraných literárních děl a autorů; čtení věcné literatury odpovídající věku žáka (s dobrým porozuměním obsahu textu); produkce psaného textu tak, aby byl obsah sdělovaného jasný a srozumitelný a aby pisatel dosáhl svého záměru; dovednost komunikovat s různými lidmi o různých záležitostech.

## ***Bilingvismus a bikulturalismus na našem území v minulosti***

V posledních letech bývá bilingvismus a bikulturalismus osob s vadou sluchu spojován zejména se zeměmi severní Evropy, v minulosti bychom však centrum jednoho takto orientovaného proudu vzdělávání dětí s vadou sluchu mohli hledat i u nás.

### **18. a 19. století a 1. polovina 20. století**

Když byl roku 1786 jako jeden z prvních v Evropě (údaje o přesném pořadí se liší: srov. např. Novák, nedatováno; Hrubý, 1999 vs. Erikson, 1998) založen Pražský ústav pro hluchoněmé, byla v pařížském ústavu pro hluchoněmé (zal. roku 1770 jako první vzdělávací ústav tohoto druhu na světě) uplatňována metoda francouzská, v lipském ústavu (zal. 1779) tzv. metoda německá (též hláskovací; Novák, nedatováno; viz kap. Čeština prvním jazykem: monolingvismus a monokulturalismus) a ve Vídni (zal. 1782) tzv. **metoda vídeňská**, jež vznikla úpravou metody francouzské (Novák, nedatováno): „*Vídeňská škola přijala přirozené posunkování, to jest nehledané mimické známky a obličejové posušky, kterými hluchoněmí bez jakéhokoliv návodu vyjadřují své myšlenky a pocity. Tvrdila však, že mimo těchto přirozených posušek jest hluchoněmým zapotřebí posunů umělých na základě analogie z předmětů odvozených, kterým se hluchoněmý musí učit. Tyto posuny jsou vynalezeny dohodou mezi učitelem a žáky. Takové umělé posunování má nahraditi hluchoněmým řeč hláskovou a lze jim tímto způsobem vysvětliti pojmy běžné i vyšší. Posunové známky jsou pro hluchoněmé slovníkem. Jimi může definovat slova a učiniti jejich význam pochopitelným. Škola vídeňská uznávala však, že pojmy nabyté posunováním nebo metodou psací nejsou trvanlivé. Proto za nejlepší prostředek k získání a udržení pojmů prohlásila mluvu hláskovou a učila psanou řeč na podkladě mluvy hláskové a posunových znamení k výkladu pojmů. V praxi na vídeňském ústavě počínali si však opačně. Vyučování řeči hláskové odkládali, až se žáci dobře obeznámili s řečí známkovou a řeč se naučili částečně vyjadřovati též písmem. Vídeňští učitelé byli si též vědomi toho, že lze hluchoněmé naučiti rozuměti řeči ústní, to znamená dle nynějšího termínu odezíratí. Vysvětlování pojmů náboženských dělo se jedině posunovými známkami a probraná látka se napisovala*“ (Novák, nedatováno, s. 63; graficky upravila A. H.).

První ředitel Pražského ústavu pro hluchoněmé Karel Berger čerpal zkušenosti v ústavu ve Vídni a jeho metodu převzal. Novák (nedatováno, s. 63 – 64), zatvrzelý zastávce „orálního přístupu“, popisuje počátky vyučování v Praze následovně: „*Zásady školy vídeňské se osvědčily, neboť první chovanci ústavu byli většinou pokročilí a velmi nestejně stáří (nejmladšímu bylo 8 a nejstaršímu 36 roků). Potřeboval proto rychle zapůsobit na jejich rozum a duši a v krátkém čase jim nejen poskytnout nejpotřebnějších vědomostí, ale zároveň převychovat jejich povahu a povznést jejich duševní život, což se mu mohlo podařit jen posuny.*“

Nicméně později nabývalo na důležitosti „vyučování řeči“<sup>205</sup> a v době, kdy byl ředitelem Jan Mücke (1820 – 1840), získala v pražském ústavu dominantní postavení „metoda řeči hlasité“ (Novák, nedatováno).<sup>206</sup>

Ovšem ředitele Mückeho vystřídal ve funkci Václav Frost (v letech 1841 – 1865), tvůrce tzv. **Frostovy kombinované metody** neboli metody pražské či české, za jehož vedení „dosáhl ústav takového stupně vývoje, jako nikdy před tím“ (Novák, nedatováno, s. 20). Podle Hrubého (1999), který považuje Frostovu kombinovanou metodu za první – o více než sto let starší než skandinávský – bilingvální přístup k výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu, se žáci v některých předmětech vzdělávali v znakovém jazyce a v jiných v mluveném jazyce, jazyky se nesměšovaly. Ostatní mě dostupné zdroje však o Frostově metodě nepojednávají tak jednoznačně a její podoba z nich není úplně zřejmá.

Jako zcela nezpochybnitelné se jeví, že Frost ve vyučování vědomě uplatňoval vizuálněmotorickou komunikaci. Tento fakt Novák (nedatováno, s. 84; graficky upravila A. H.) dokladuje následovně: „Bylo jeho přesvědčením, že přirozené posunování jest vlastní mateřštinou hluchoněmých a zušlechtěné přirozené posunování jest klíčem k jejich srdci a k citové stránce jejich duše. Sám byl mistrem v posunování...“

Nejasné však zůstává, zda byl Frost zastáncem používání znakového, nebo znakového jazyka. Popis Frostem propagovaného vizuálněmotorického komunikačního kódu přináší opět Novák (nedatováno, s. 83 – 84): „Frost byl genius-psycholog. Proto nezamlouvaly se mu dosavadní umělé posuny, jichž se užívalo. Počal tvořiti a vymýšleti nové posuny, při čemž se snažil, aby každá posunová značka odpovídala přirozenosti nebo povaze označené věci nebo pojmu a skutečně se mu podařilo vynalézt tak dokonalé značky pro posunování, že se nejen lehce pamatovaly, ale byly velmi srozumitelné a tak důmyslné a ušlechtilé, že jimi bylo lze označiti všechny pojmy i pojmy vyšší. Tyto značky užívané byly později na ústavech v Čechách a též na některých v Dolních Rakousích. A jsou to Frostovy značky, jimiž se ještě dnes odrostlí hluchoněmí domlouvají. Ze styku s nimi učí se je též naši odchovanci a rádi se těmito značkami dorozumívají.“

Při vyučování jazyku byl pro Frosta východiskem znak a písemný záznam, od nich pak přecházel k mluvenému slovu, avšak „Nevyučovalo se běžné řeči v dnešním pojetí, nedbalo se na zběhlost v řeči. Rozvíjení řeči se zakládalo na mluvnici: v předepsaném pořadí se cvičilo skloňování, časování, slovesné třídy apod. Čtení bylo od toho vyučování odděleno, věcné učení nebylo látkou pro rozvíjení řeči. Pro dorozumívání a pro vyučování tu byla řeč psaná nebo řeč posunková“ (Poul, 1996, s. 26; srov. Novák, nedatováno). V duchu této gramatické metody jazykového vyučování sestavil Frost pro své žáky dvoudílnou učebnici němčiny (Novák, nedatováno).

Velký zlom ve Frostově přístupu k vyučování dětí s vadou sluchu přinesl rok 1857. V tom roce totiž podnikl studijní cestu do ústavů pro hluchoněmé v Drážďanech, Lipsku, Halle, Weisenfeldu (zde byl ředitelem B. Hill), Berlína, Vratislavi, Ratiboře, Vídně a Vacova, jež ho ovlivnila natolik, že „O zkušenostech a poznatcích z této cesty podal ministerstvu obširnou zprávu, podle které byla provedena reorganizace vyučování hluchoněmých v Rakousku. V tomto svém podání z roku 1857 poukázal na výhody vyučování metodou Hillovou proti metodě mluvnické a doporučil ji k zavedení na ústavě vídeňském. Na svém ústavě zavedl Hillovu metodu pro vyučování řeči, používal též Hillových čítánek, pro náboženství však utvořil si svou vlastní metodu...“ (Novák, nedatováno, s. 22).

Zdá se, že v Hillově a dalších globálních metodách (např. v metodě Malischově), které vycházejí z celků a z vyučování téměř vylučují výuku mluvnice (srov. Poul, 1996), na niž byla do té doby postavena jazyková výuka dětí vadou sluchu, můžeme hledat kořeny „intuitivního přístupu k výuce jazykových pravidel“, jenž byl

<sup>205</sup> Vyučování řeči se dělilo na dva stupně: „První nižší stupeň tvořily tři postupné třídy. V I. tř. učili se žáci poznávání a vyslovování hlásek, slabik a slov, v II. tř. názvosloví (...), v III. tř. řadění pojmů, psaní a odříkávání obyčejných slov, vět a průpovědí (...). Na druhém vyšším stupni se nabyté vědomosti rozšiřovaly, žáci se učili písemně své myšlenky vyjadřovati...“ (Novák, nedatováno, s. 66 – 68).

<sup>206</sup> Právě za ředitele Mückeho působil v ústavu P. M. Veselský (o jeho prvních českých učebnicích pro děti s vadou sluchu více v kap. Mluvení). Po jeho odchodu učil v českém oddělení V. Koťátko (o jeho učebnicích více v kap. Historický průřez metodami výuky prvopočátečního čtení).

později ve vyhlášení Milánského kongresu prohlášen za jediný žádoucí ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu.

Hill velmi dbal na názornost vyučování. Tento princip od něj Frost převzal a v jeho duchu napsal učebnici němčiny Orbis Pictus: „*Tato pomůcka obsahuje na 60 stranách 81 skupinu pojmů, v nichž je znázorněno 1700 předmětů*“ (Novák, nedatováno, s. 86).<sup>207</sup> Kromě toho Frost pro češtinu i pro němčinu vydal ještě tzv. malý Orbis Pictus, „*jenž měl sloužiti při vyučování artikulačním, proto obrázky sestaveny byly tak, aby jejich pojmenování odpovídalo artikulačnímu postupu*“ (Novák, nedatováno, s. 87; graficky upravila A. H.).

Jak tedy vypadala Frostova pražská metoda? Výše bylo zmíněno, že není jasné, zda Frost používal znakový jazyk neslyšících, nebo znakový většinový jazyk. Otázkou dále zůstává, zda bývají jako pražská metoda označovány jak postupy, které preferoval před rokem 1857, tak postupy, které uplatňoval po své studijní cestě a po setkání s Hillem. Podle Nováka (nedatováno, s. 82) škola pražská „*připouštěla vyučovací metodu kombinovanou, to znamená, že vysvětlování pojmů při vyučování náboženství mohlo se díti posuny*“.<sup>208</sup> Z této citace by vyplývalo, že používání znaků se vztahovalo jen na výuku náboženství? Bylo tomu skutečně tak?

I když nevíme, jak přesně Frostova metoda vypadala, jisté je, že v ní měly pevné místo „znaky“ a snad i znakový jazyk neslyšících. Později se však nad znakovým jazykem ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu na našem území začala stahovat mračna. Velký podíl na této skutečnosti měl Milánský kongres v roce 1880. Ovšem i přes jeho důrazné doporučení, aby byl znakový jazyk úplně vypovězen ze škol pro žáky s vadou sluchu, používal se (alespoň částečně) v Pražském ústavu pro hluchoněmé a v některých dalších českých ústavech dále (srov. Hrubý, 1998a).<sup>209</sup> V roce 1915 se však do „boje proti znakovému jazyku“ pustil lékař Karel Výmola (Hrubý, 1998a) a v roce 1919 se mu podařilo dosáhnout schválení rezoluce, v níž bylo mj. řečeno: „*Vyučování udíláno budiž u dítek normálně nadaných metodou hláskovací, u dítek s nadáním slabším metodou kombinovanou,*<sup>210</sup> *jak toho jejich duševní stav vyžaduje*“ (cit. dle Hrubý, 1998a, s. 105).<sup>211</sup>

<sup>207</sup> Učitelé V. Kořátko a J. Květoň opatřili Frostovu učebnici němčiny Orbis Pictus českým textem (Novák, nedatováno).

<sup>208</sup> Proč byla metoda kombinovaná tolerována právě při výuce náboženství, vysvětluje Novák (nedatováno, s. 82 – 83) takto: „*Oprávněnost a nutnost metody kombinované na našem ústavě vysvětlíme si, když uvážíme, že bylo třeba vyzbrojiti žáky nejnütnějšími vědomostmi poměrně v krátkém čase čtyř až pěti let. Děle nemohli žáci býti v ústavě drženi. Ústav byl jeden pro celé Čechy a na přijetí čekaly celé legie hluchoněmých. (...) Čistá metoda orální nehodila se pro naše poměry a správně cítil Frost, že s výchovou náboženskou a citovou nemůže čekat, až nově přijatí chovanci se naučí mluvit, když nastupovali do ústavu v osmi i deseti letech.*“ A dále: „*Vyučování náboženství má především ráz výchovný, neboť hluchota znemožňuje poznání mravních zásad a náboženského citu, jakož i všech ostatních vyšších duševních hodnot. Diváme-li se na hluchotu z tohoto hlediska, musíme říci, že jest větším neštěstím než slepota. Zůstane-li slepec v rodině bez odborného ústavního vzdělání, vyroste přeč v člověka rozumného a citového, kdežto hluchoněmý bez odborného vedení, odkázaný pouze na rodinnou výchovu, nikdy se nevyšine k potřebnému rozumovému rozhledu a docela zůstane bez ušlechtilých, vyšších citů. Naopak rozhodují u něj pudy, nedovede se ovládat a rozpoznat dobré od zlého, ani si uvědomit následky svého jednání. Pro tyto nedostatky ve svém duševním životě nemůže uplatnit svou tělesnou schopnost uhájit svůj materiální život. Nikdo jej do učení nepřijme ani snad na hrubou práci nenajme. Bude odkázán na žebrotu, nepřijde-li do sporu se zákony pro nějaký trestný čin. Mnohý stane se postrachem svého okolí pro svou vznětlivost a sklony k násilí. Nesprávný je názor, že tyto špatné vlastnosti jsou hluchoněmým vrozeny. Objevily se pouze následkem nedostatečné výchovy. Dostane-li se však hluchoněmému odborného vzdělání a výchovy, stane se soběstačným a užitečným člověkem, kdežto slepec je stále brzděn v uhájení materiálního života*“ (Novák, nedatováno, s. 115 – 117).

<sup>209</sup> Za zmínku stojí, že už v roce 1873 za ředitele Václava Kořátka, tedy v době, kdy bylo „znakování“ ponecháno pravděpodobně už pouze pro výuku náboženství, se sice někteří učitelé pražského ústavu vzbouřili a napsali memorandum, v němž žádali „*úplné odstranění metody ukazovací z vyučování jakéhokoliv, neboť jest příčinou, že nelze v hlasité řeči docílití takových výsledků, jakých by si bylo přáti, a že jest třeba, aby ústav se již jedenkrát přizpůsobil a vyrovnal ústavům v cizině*“ (Novák, nedatováno, s. 92), ale jejich požadavky nebyly splněny. Zcela jiná situace než v Čechách byla ohledně komunikace v ústavech pro hluchoněmé na Moravě: „*S velikou úzkostlivostí lpěli a lpi moravští učitelé hluchoněmých na přesném dodržování metody artikulační, kterou snaží se, pokud možno zdokonaliti a potřebám chovanců přizpůsobovati*“ (Kolář, 1933, s. 73). Učitelé byli vedeni k čtení odborných spisů, k účastem na přednáškách, exkurzích a hospitacích. Zkušenosti čerpali zejména z Německa a Švýcarska (Kolář, 1933), tedy z tradičně „orálních zemí“.

<sup>210</sup> Zde pravděpodobně není myšlena Frostova kombinovaná metoda, ale tzv. doplňované orální metody (viz kap. Čeština prvním jazykem: monolingvismus a monokulturalismus).

<sup>211</sup> Toto ustanovení Výmola dále rozvedl: „*Všechny hluchoněmé děti, jejichž duševní schopnosti to připouštějí, budtež vyučovány čistou metodou orální. Pouze u dětí slabě nadaných lze použití metody výběrné dle stupně a míry duševních schopností žákových. Užívání metody posuňkové a kombinované, tj. spojení řeči artikulované s řečí posuňkovou, jest při vyučování nepřipustno. Děti slabě nadané, jež jsou při vyučování překážkou postupu dětí ostatních, vyučovány budou ve zvláštních odděleních...*“ (citováno dle Hrubý, 1998, s. 106).

V roce 1923 přijal Zemský správní výbor ke znakovému jazyku v ústavech pro hluchoněmé ještě tvrdší stanovisko, Výmolovi se totiž podařilo prosadit, aby zaměstnanci ve všech ústavech, které v nejbližší době přejdou na „doporučený způsob vyučování“, získali stejné výhody jako státní úředníci, konkrétně učitelé „roční příspěvek do penze včítatelný v částce 800 Kč“ (citováno dle Hrubý, 1998a, s. 105 – 106) a ředitelé roční příplatek 1800 Kč taktéž „do penze včítatelný“ a „služební byt v ústavu se světlem a otopem“ (Hrubý, 1998a, s. 106).<sup>212</sup> Není divu, že znakový jazyk velmi rychle zmizel téměř ze všech českých ústavů pro hluchoněmé, jen v pražském ústavu se alespoň částečně udržel ještě skoro deset let, i když v roce 1924 zavedl ředitel Vetešník „vyučování náboženství (...) metodou orální“ (Novák, nedatováno, s. 104) a „Metodu ukazovací podržel pouze pro nedělní exhorty“ (Novák, nedatováno, s. 104).

Ovšem když v roce 1932 nastoupil na místo ředitele pražského ústavu Alois Novák, pominuly už podle něj důvody pro metodu kombinovanou a podle „nejnovějších pedagogických směrnic“ i zde byla zavedena pouze a jen čistá metoda orální.<sup>213</sup> Těmi směrnicemi byly zřejmě učební osnovy pro žáky s vadou sluchu vydané roku 1928 Ministerstvem školství a národní osvěty, v nichž bylo mj. řečeno, že páteří jazykového vyučování jsou rozhovory a že „... mluvnice vyučuje se prakticky, bez gramatických pravidel. Zvýšená pozornost se věnuje nacvičování v samostatném vylíčení osobních zážitků a různých událostí a čtení, které má být později našim chovancům pramenem k dalšímu vzdělávání“ (Novák, nedatováno, s. 106). Čistá metoda orální pak podle Nováka (nedatováno, s. 105 – 106) spočívala v tom, „...že není přípustno při jakémkoliv školním vyučování ani při vysvětlování pojmů užívatí posunů, čímž však není zakázaná dramatisace děje při vyučování, ani nikdo nemůže a nechce bránit, aby chovanci si mezi sebou mimo školu neukazovali posuny, které si sami vymyslí neb z domova donesou; vždyť jakým způsobem měli by si sdělit své zážitky a přání, dokud neovládají k tomu potřebnou zásobu slov. Ani nebráníme dospělým hluchoněmým, aby mezi sebou nerozprávěli ukazováním. Jisté však jest, že našim odchovancům ani nenapadne užití posunů, jednají-li s osobou slyšící a dovedou se s ní mluvou dorozumět.“<sup>214</sup>

Zcela v duchu zmíněných učebních osnov pro žáky s vadou sluchu z roku 1928 založil Novák vyučování na metodě celků. V mateřské škole vsadil na metodu belgickou (Hillovu) a v základní škole „Vyučování artikulační přizpůsobil zásadám Malischovým, to jest, že vyluzování hlásek neděje se již izolovaně, nýbrž v mluvních celcích s určitým významem slovním“ (Novák, nedatováno, s. 106; graficky upravila A. H.),<sup>215</sup> „... studuje se metoda Barzciho a Freunthalerův návod, jak prakticky bez pravidel snadno přivést naše žáky ke správnému užívání mluvnických forem“ (Novák, nedatováno, s. 107 – 108).

---

<sup>212</sup> Novák (nedatováno, s. 49) toto rozhodnutí Zemského správního výboru komentuje takto: „Tak postaral se český zemský výbor o zabezpečení finančních prostředků, ale zároveň usiloval, aby též vyučovací způsob byl jednotný a odpovídal nejnovějším směrům. Rozhodl se pro čistou metodu orální, kterou zavedl ředitel Josef Kolář na spolkovém ústavu v Kateřinské ulici.“

<sup>213</sup> Proč už pominuly v pražském ústavu pro žáky s vadou sluchu důvody pro používání metody kombinované, vysvětloval Novák (nedatováno, s. 104 – 105) tím, že „... děti přicházejí do ústavu již ve čtyřech letech, tedy tak záhy, že do té doby si nemohly ještě osvojit špatné zvyky a nečnosti, a v ústavě zůstávají plných deset roků. Aby se jejich povaha správně utvářela, stačí, že jsou mimo prostředí jim nevyhovující a jim nerozumějící, a že jsou v odborném vedení. Náležitě poučování ve škole i mimo školu, stálý styk učitelů se žáky a časté příležitostné napominání a vysvětlování vypěstuje a utvrdí v dětských duších chovanců pro život potřebné mravní zásady, aniž by bylo k tomu třeba umělé mimiky.“

<sup>214</sup> Srov. tato Novákova tvrzení s jeho popisem téže metody na jiném místě téže knihy: „Od počátku školního roku 1932 – 33 vyučuje se čistou metodou orální. Posunů se nesmí při vyučování užívat. Také mimo vyučování hovoříme s chovanci, pouze u malých chovanců nebo v nezbytných případech vypomůžeme si přirozenými posunkami. Abychom docílili pokud možno nejlepších výsledků, provádíme třídění žactva podle věku, podle nadání a podle zbytků sluchu. Třídění děje se dle vyšetření a pokynů univ. Prof. MUDr. M. Seemanna...“ (Novák, nedatováno, s. 55) „Třídění způsobilo, že naše ústavní škola jest správně organizována. Mimo osm postupných tříd má oddělení pro nedoslýchavé se dvěma třídami a oddělení pro méně schopné se dvěma třídami“ (Novák, nedatováno, s. 58).

<sup>215</sup> Podle tzv. metody Malischovy postupovali v té době i v jiných obdobných ústavech na našem území. Například v ústavu pro hluchoněmé ve Valašském Meziříčí byla zavedena už ve školním roce 1922 – 1923 (Stavinohová, 2007).

## 2. polovina 20. století

Velkou část 20. století neměl znakový jazyk v našich školách pro žáky s vadou sluchu místo. Pokusy o znovuzavedení „znaků“ do vzdělávání českých dětí s vadou sluchu se datují až do jeho 80. let a jsou spojeny s tzv. totální komunikací (viz kap. Totální komunikace). Ačkoli se většinou jednalo spíše o snahu používat znakovanou češtinu, i tehdy se našlo několik zastánců používání českého znakového jazyka.<sup>216</sup> Jedním z nich byl už několikrát zmíněný L. Lauer mann (1986 – 87). I když používal termín totální komunikace, není pochyb o tom, že přístup, který propagoval, byl bilingvální a pravděpodobně i bikulturní. Svědčí o tom např. jeho tvrzení, že „*Specifika neslyšícího z hlediska myšlení spočívá v tom, že znaková řeč je pro něj primárním prostředkem myšlení i dorozumívání a řeč orální je pro něj druhotná, asi jako pro slyšícího člověka druhý jazyk, který dobře neovládá*“ (1986 – 87, s. 73)<sup>217</sup> a že „*Neslyšící mohou dosáhnout určitého stupně rozvoje osobnosti, aniž by se museli umět odpovídajícím způsobem orálně vyjadřovat. Je tomu tak proto, že znaková řeč umožňuje rozvoj osobnosti neslyšícího za podmínky, že mu někdo tímto způsobem předá potřebné kvantum informací*“ (1986 – 87, s. 75). Lauer mann dokonce – zcela v souladu i filozofií bikulturnosti – používá termín „*etnické společenství neslyšících*“ (1986 – 87, s. 77).

Argumentaci tehdejších odpůrců používání českého znakového jazyka ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu přibližují vybrané názory L. Štejgerleho (1989, s. 192 – 193): „*Úplnú sociálnu integráciu jednotlivca umožňuje resp. dovršuje jedine orálna reč – jazyk. Posunková reč pôsobí v tomto smere – s výnimkou významného vplyvu na začiatočnú socializáciu v najranejšom období vývoja nepočujúceho dieťaťa – negatívne. Čím viac sa nepočujúci viažu na posunkovú reč (najmä unifikovanú), tým viac sa sami izolujú od ostatnej spoločnosti, ktorej je posunková reč prirodzene cudzia. Nemožno reálne rátať s tým, že by spoločnosť bola ochotná osvojovať si posunkovú reč. (...) Ak nám ide skutočne o zabezpečene maximálne možnej sociálnej integrácie nepočujúcich – a to som presvedčený, že ide – potom zvýšená starostlivosť o posunkovú reč nemôže byť v nijakom prípade a za nijakých podmienok uskutočnená na úkor starostlivosti o orálnu reč a o zvládnutie jazyka, bez ktorého je úplná sociálna integrácia prakticky nemožná. To tiež nepochybne znamená, že všetky názory a prognózy, podľa ktorých je orálna metóda výchovy a vzdelávania nepočujúcich prežitá, sú unáhlené, neopodstatnené, a preto dezorientujúce a škodlivé.*“

Byť od publikování právě citovaných názorů L. Štejgerleho uplynulo už téměř dvacet let, jedná se o názory v naší laické i odborné veřejnosti stále živé a často opakované. Jak dokládají citace uvedené v poznámce pod čarou, mnoho odborníků staví svůj odmítavý postoj k znakovému jazyku ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu na naprosto scestné představě, že jeho zavedením do vzdělávacího procesu je zároveň zcela vytěsněn jazyk mluvený, a to i v psané podobě.<sup>218</sup>

<sup>216</sup> Názory na používání vizuálněmotorické komunikace ve vzdělávání českých dětí s vadou sluchu v 80. letech 20. století dle Řehákové (1990, s. 96): „*Pokud se na veřejnosti i v odborné literatuře hovoří o tom, že vizuálně pohybový jazyk (obvykle pod termínem znaková řeč) by měl být užíván při výchově a vzdělávání sluchově postižených, je tímto jazykem míněna znakovaná čeština, nikoli vlastní znakový jazyk neslyšících.*“

<sup>217</sup> K časové posloupnosti osvojování znakového a mluveného jazyka se Lauer mann (1986 – 87, s. 82) vyjádřil takto: „*Prvořadým úkolem by měl být proto co nejrychlejší rozvoj myšlení neslyšícího dítěte a vytvoření co největší zásoby pojmů bez ohledu na to, v jakém systému tuto zásobu dítě získá. Orální řeč je třeba budovat na základě dostatečné zásoby pojmů a pochopení jejich souvislostí, aby tak dítě mělo později samo přirozenou potřebu přecházet na myšlení v pojmech řeči orální. Jedině tak máme záruku, že děti vzápětí nezapomenou to, čemu je učitelé tak pracně naučili.*“

<sup>218</sup> „*Socializaci neslyšícího jedince by mohl znakový a znakový jazyk prospívat jen tehdy, pokud by pomohl rozvoji mluvené řeči a myšlení; což zůstává jedním z hlavních cílů vzdělávání a výchovy neslyšících. Protože, ať chceme nebo nechceme, jen a jen mluvená řeč je univerzálním dorozumivacím prostředkem se společností slyšících a jen a jen mluvená, resp. psaná řeč je reálnou cestou k vyššímu vzdělání*“ (Řeháková, 1990, s. 159); „*Domnívám se, že vzdělávání znakovou řečí (není jasné, je-li myšlena znaková řeč v dikci zákona o znakové řeči, nebo znakový jazyk; pozn. A. H.) by mělo být vyhrazeno pro ty sluchově postižené (neslyšící), kterým charakter sluchové vady neumožňuje plnohodnotný rozvoj mluvené řeči – tedy pro ty, kteří znakovou řeč pro vzdělávání skutečně potřebují. Těm by měl stát zabezpečit veškeré podmínky tak, aby touto metodou mohli dosáhnout co nejvyššího vzdělání. Stále si myslím, že většinová společnost se nikdy jako celek nenaučí znakovou řeč, proto by mělo být primární snahou sluchově postižených, kde to je jen trochu možné, osvojit si jazyk většiny (třeba jen v písemné podobě)*“ (Pánek, 2006, s. 5).

Kořeny tohoto názoru je zřejmě možné hledat v přesvědčení, že prvotní znalost znakového jazyka „blokuje“ možnost naučit se později jazyk mluvený. Tato představa je zcela lichá. Podle Koukolíka (2000; čerpáno z Hronová, 2005) je každý přirozený jazyk (ne umělý systém, jako např. znakovaná čeština) „*amodální funkční systém*“, tzn. že absolutně nezáleží na „modalitě“ vstupu či výstupu informace. Studie, které porovnávaly činnosti mozku lidí s vadou sluchu v průběhu komunikace ve znakovém jazyce a činnost mozku lidí bez vady sluchu v průběhu komunikace v mluveném jazyce, došly k závěru, že při obou způsobech komunikace jsou v činnosti obdobná korová centra (Hronová, 2005). Nezávisle na tom, zda prvním jazykem dítěte je jazyk audioorální, nebo vizuálněmotorický, má většina lidí řečová centra umístěna v levé mozkové hemisféře (Hronová, 2005; srov. s opačnými názory Křupalové, 2001 v kap. Mateřská reflexivní metoda a německého neurofyziologa Schlotteho zde v poznámce pod čarou).<sup>219</sup>

Jedním z klíčových argumentů pro co nejčasnější a co nejintenzivnější kontakt dítěte s vadou sluchu se znakovým jazykem, tj. jazykem, který je pro ně plně smyslově přístupný, je zjištění, že existují tzv. **kritická období pro osvojování jednotlivých jazykových struktur** (srov. Macurová, 1998e; Hrubý, 1999; Hronová, 2005 aj.). Struktury jsou obdobné ve všech přirozených jazycích a lze je snadno odvodit z různých popisů průběhu osvojování jazyka dětmi (viz kap. Jak si děti osvojují první jazyk?). Osvojování jazyka probíhá velmi rychle a pokud v kritickém období nemá dítě přiměřený kontakt s jazykem, osvojování struktury se nejen zpokojuje, zpomaluje a komplikuje, ale s rostoucím věkem dítěte i znemožňuje (Hronová, 2005).<sup>220</sup>

Dokladem toho jsou mj. i výzkumy jazykového projevu dospělých mluvčích amerického znakového jazyka. Výsledky jednoho z nich např. ukázaly, že ti mluvčí amerického znakového jazyka, kteří se ho naučili až po dvanáctém roce života, hůře ovládali jeho syntaktické prostředky. Nejen to: výzkumníci dokonce dokázali ve vzorku třiceti mluvčích rozlišit, kteří z nich se americký znakový jazyk naučili před čtvrtým rokem, kteří ve věku čtyři až šest let a kteří až po dvanáctém roce života (Hronová, 2005).<sup>221</sup> Tato zjištění jsou v naprostém rozporu s přesvědčením stoupců monolingválních a monokulturních směrů vzdělávání dětí s vadou sluchu, že znakový jazyk si děti snadno osvojí kdykoli v dospělosti.

## ***Bilingvismus a bikulturalismus na našem území v současnosti***

Tendence zavádět do výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu bilingvální a bikulturní přístupy se nemohly vyhnout ani České republice. V současné době se o jejich aplikaci snaží několik škol. Podle informací, které o sobě školy uveřejňují, je však problematické říci, které z nich opravdu dodržují výše uvedené zásady bilingvismu a bikulturalismu,<sup>222</sup> které z nich k jejich dodržování směřují a které z nich český znakový

<sup>219</sup> „Intenzita a charakter mluvní komunikace mají v období vytváření řeči z neurobiologického hlediska nepochybně bezprostřední vliv na biologickou organizaci a strukturaci zón, především na vytváření spojů... Z této premisy také vyplývá, že zapojovací vzory, které vznikají při vytváření systému pro hlasitou řeč, se pravděpodobně odlišují od vzorů u těžce sluchově postižených dětí, které musí vytvářet řečový systém pomocí posunků, tedy pomocí vizuální informace. U dětí, které se učí simultánně hlasitou a znakovou řeč, se prosadí ta řeč, která jim rychleji a snadněji napomáhá k získání informací a ke komunikaci... U těžce sluchově postižených dětí může být hlasitá řeč, která sice obsahuje více informací, ale kterou si tyto děti obtížně osvojují, potlačena. Znaková řeč pak je určujícím faktorem při vytváření řečových spojů během vývoje řeči a vytváří tak strukturu řečové zóny. Po skončení kritické periody se velmi pravděpodobně tento biologický strukturální korelát nedá změnit. Z toho plyne, že je smysluplné (...) podporovat u těžce sluchově postižených dětí nejdříve rozvoj hlasité řeči a zabránit tak konkurenci mezi oběma jazykovými systémy“ (Schlotte; citováno dle Pulda, 1999, s. 29 – 30; bibl. údaje k Schlotte neuvedeny).

<sup>220</sup> V duchu tohoto poznání se vyjádřil i Lauer mann (1986 – 87, s. 81): „Podle mého názoru je třeba vycházet z toho, že budovat rozvoj myšlení neslyšícího dítěte na základě orálního vyjadřování znamená ztrátu několika let, ztrátu, kterou neslyšící zpravidla již nikdy nedožene.“

<sup>221</sup> „Rozsiahly švédsky výskum (MGNE) rôznych skupín nepočujúcich detí nepočujúcich rodičov (...) dokázal, že deti, ktoré začali používať znakovú reč pred prvým rokom života, mali rýchlejší rečový rozvoj a lepšie socializačné vzťahy, ako skupina detí, ktoré začali ukazovať až v 2,5 roku života. A ešte niečo dôležitejšie – rozvoj hovorenej reči sa u nich nespomalil“ (Hrubý, 1989, s. 118).

<sup>222</sup> V České republice neexistuje škola, která by o sobě deklarovala, že je bilingvální a bikulturní. Zásadu bikulturalismu zatím žádná škola vědomě nedodržuje. Už to je závažným porušením pravidel, která by měl každý bilingvální a bikulturní přístup dodržovat. Je však možné, že některé školy implicitně bikulturnost praktikují, ale nejsou si toho vědomy. Také je možné, že některé školy si své bikulturnosti vědomy jsou, ale z určitých důvodů ji nechťejí veřejně deklarovat.

jazyk (nebo znakovanou češtinu) považují – v duchu monolingvismu a monokulturalismu – za podpůrný prostředek k lepšímu zvládnutí mluveného jazyka, přesněji řečeno k zvládnutí audioorální komunikace v češtině.

Průkopnicí bilingvismu u nás byla Bilingvální mateřská škola pro sluchově postižené s.r.o., známá jako Školička PIPAN. Tato soukromá škola, jejím zřizovatelem je Federace rodičů a přátel sluchově postižených, byla založena v roce 1996.<sup>223</sup> V letech 1998 až 2008 fungovala v nájmu v budově Střední školy, základní školy a mateřské školy pro sluchově postižené v Praze-Holečkově ulici, před tím sídlila v budově Federace v Praze-Stodůlkách a začátkem října 2008 se sem (po rozsáhlé rekonstrukci prostor) vrátila (Fenclová, 2008).<sup>224</sup>

Ve Střední škole,<sup>225</sup> základní škole a mateřské škole pro sluchově postižené v Praze-Holečkově ulici, konkrétně na prvním stupni základní školy, probíhalo v letech 2000 – 2005 Experimentální ověřování modelu bilingválního vzdělávání sluchově postižených, v kterém se vyučovalo podle Učebního plánu a učebních osnov pro 1. stupeň ZŠ Experimentální osnovy (srov. Vácha, 2007).<sup>226</sup> Toto pojetí výuky – ne vždy plně odpovídající výše uvedeným zásadám pro bilingvální a bikulturní programy výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu – vycházelo z tzv. hamburského bilingválního systému. Jeho jádrem bylo společné působení pedagožky bez vady sluchu a pedagožky s vadou sluchu a snaha spojit dnešní možnosti audioorální komunikace a komunikace vizuálněmotorické (k hamburskému bilingválnímu vzdělávání Günther, 2000; Jabůrek, 1999b; k počátkům Experimentálního ověřování modelu bilingválního vzdělávání v Praze-Holečkově ulici Chlumecká, 2006). V současné době se jako bilingvální prezentuje celá škola: „V mateřské a základní škole se používá bilingvální metoda vzdělávání, na střední škole probíhá výuka s podporou znakového jazyka“ (Vácha, 2007).<sup>227</sup>

Poslední pražskou školou, o které se v souvislosti s bilingválním přístupem k žákům s vadou sluchu zmíním, je Střední zdravotnická škola pro sluchově postižené. Lze říci, že škola byla v bilingválním duchu vedena už od svého vzniku v roce 1994 (od samého začátku byly všechny vyučovací hodiny tlumočeny do českého znakového jazyka nebo do znakované češtiny), ale nikdy se veřejně jako „bilingvální“ neprezentovala.<sup>228</sup> Od školního roku 2003 – 2004 je tato střední škola součástí Střední školy, Základní školy a Mateřské školy pro sluchově postižené v Praze-Výmolově ulici a z běžně dostupných materiálů bohužel

<sup>223</sup> Do sítě škol byla zařazena až roku 1997 (Fenclová, 2008)

<sup>224</sup> „Komunikační metoda: bilingvální (slyšící a neslyšící učitelé)“ (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 93); „Základním cílem programu BMŠ je umožnit malým dětem se sluchovým postižením přirozený psychický vývoj s využitím znakového i mluveného jazyka – bilingvální metodou – a současně dosáhnout rozumové vyspělosti na úrovni stejně starých slyšících dětí. (...) Děti pracují v malých skupinkách pod vedením slyšících a neslyšících pedagogů, pravidelnou součástí programu je individuální a skupinová logopedická péče“ (Federace rodičů a přátel sluchově postižených. Bilingvální Mateřská Školka PIPAN, © 2005).

<sup>225</sup> Střední škola sdružuje odborné učiliště pro sluchově postižené, střední odborné učiliště pro sluchově postižené a střední odbornou školu pro sluchově postižené (Adresář služeb nejen pro sluchově postižené 2007, s. 94 – 95).

<sup>226</sup> Experimentální ověřování modelu bilingválního vzdělávání sluchově postižených bylo v této základní škole zahájeno na základě Oznámení odboru speciálního vzdělávání a institucionální výchovy – 24 č. j. 24 737/2000-24 Experimentální ověřování modelu bilingválního vzdělávání těžce sluchově postižených: „Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, odbor speciálního vzdělávání a institucionální výchovy – 24 oznamuje, že k 1. září 2000 bylo na některých speciálních školách pro sluchově postižené zahájeno experimentální ověřování bilingválního modelu vzdělávání těžce sluchově postižených. Experimentální ověřování modelu bilingválního vzdělávání těžce sluchově postižených dětí předškolního věku je realizován ve speciálních školách pro sluchově postižené v Brně, Novoměstská 21 a v Hradci Králové, Štefánikova 549. Experimentální ověřování modelu bilingválního vzdělávání těžce sluchově postižených žáků 1. stupně základní školy probíhá ve Speciálních školách pro sluchově postižené Praha 5, Holečkova 4.“ O experimentálním ověřování modelu bilingválního vzdělávání těžce sluchově postižených dětí předškolního věku v mateřských školách pro sluchově postižené v Hradci Králové a v Brně se tyto dvě školy ve svých současných veřejně přístupných prezentacích nikde nezmiňují.

<sup>227</sup> „Komunikační metody: bilingvální komunikace“ (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 95).

<sup>228</sup> „Komunikační metody: český jazyk, český jazyk s tlumočením do znakového jazyka“ (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 96); „Na naší škole studují studenti nejrůznějších sluchových vad. Někteří studenti využívají v komunikaci se svými pedagogy český mluvený jazyk, jiní dávají přednost českému znakovému jazyku. Oba dva jazyky žijí na naší škole pospolu, vedle sebe. Během vyučování má student možnost vnímat oba dva jazyky současně. Filosofii školy je vytváření plnohodnotného komunikačního prostředí, v kterém mají všichni stejné komunikační podmínky a rovnocenný přístup k informacím. Výuka probíhá vždy za přítomnosti tlumočnicka. Tlumočnick zprostředkovává komunikaci mezi studenty a pedagogy nebo studenty navzájem. Ne vždy jsou však naši studenti připraveni komunikovat s pedagogy za přítomnosti tlumočnicka. Zejména na začátku studia vedeme studenty k pochopení tlumočnické profese obecně, pochopení systému tlumočnických služeb v České republice. Následně je seznamujeme se specifiky tlumočení pro účely školní komunikace, s právy a povinnostmi tlumočnicků, kteří působí na naší škole“ (Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Fakultní škola Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Střední škola, obor Zubní technik, Asistent zubního technika. Komunikace ve škole).

nelze jednoznačně usuzovat, k jakému přístupu – z hlediska jazyka a kultury – se škola jako celek hlásí. Nelze však vyloučit, že k bilingvistice směřuje celý komplex škol.<sup>229</sup>

Pravděpodobně nejpropracovanější a nejucelenější systém bilingvního (a bikulturního?) přístupu k žákům s vadou sluchu v současnosti nabízejí ve Střední škole, Základní škole a Mateřské škole v Hradci Králové.<sup>230</sup> Jde o velký komplex škol, do něhož mj. náleží mateřská škola pro sluchově postižené,<sup>231</sup> mateřská škola logopedická, mateřská škola pro zrakově postižené – Lentilka, mateřská škola logopedická – Kvítek, základní škola pro sluchově postižené,<sup>232</sup> základní škola logopedická a střední škola<sup>233</sup> s mnoha nematuritními a dvěma maturitními obory (Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánkova 549).

Na Moravě se k bilingvistice hlásí Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené v Brně. Zarážející však je, že jako používané „komunikační metody“ uvádějí všechny u nás v současné době myslitelné možnosti: „využití komunikačních metod dle individuálních potřeb dítěte – bilingvní metoda vzdělávání, totální komunikace, orální metoda“ (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 79).<sup>234</sup>

Bilingvní mateřská škola (Školička PIPAN) a Střední zdravotnická škola pro sluchově postižené se snaží o bilingvní (a snad i bikulturní) přístup už od svého založení. Ostatní školy k bilingvistice (případně také

<sup>229</sup> „Komunikační metody: Český jazyk spolu s českým znakovým jazykem, alternativní komunikace. Záleží na volbě vzdělávací větve“ (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 96). „Filozofie školy je vytváření podmínek pro rozvoj osobnosti sluchově postižených na základě vhodné volby komunikace a jejich zapojení do společnosti. (...) Základem je vnitřní klima rodinného typu se zaměřením na správnou volbu komunikačního systému za vzájemného působení neslyšících a slyšících pedagogů. Důraz klademe na perspektivitu našich svěřenců. (...) Perspektivita je založena na individuálních schopnostech a možnostech jedinců, na správném nastavení komunikačního systému a systematické přípravě na budoucí život. Rovně možnosti všem jsou dány budováním dvouvětvého systému komunikace. 1. větev je určena pro děti a žáky s vadami sluchu a je založena na komunikaci ve dvou jazycích: českém jazyce a českém znakovém jazyce. 2. větev se zaměřuje na děti a žáky s kombinacemi vad a nabízí několik typů komunikace: český znakový jazyk, český jazyk, znak do řeči, komunikaci pomocí piktogramů, předmětů, fotografií. Systém dvou větví není uzavřeným systémem, umožňuje najít pro každého ten neoptimálnější způsob komunikace“ (Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Fakultní škola Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy).

<sup>230</sup> „Komunikační systémy a vzdělávací přístupy: orální, bilingvní. Komunikační metody jsou přizpůsobené schopnostem žáků a stupni jejich sluchového postižení“ (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 82).

<sup>231</sup> „U těžce sluchově postižených dětí je využíván program bilingvního vzdělávání. Podmínkou úspěšného rozvoje osobnosti neslyšícího dítěte je mimo jiné i co nejrychlejší vytvoření vhodného komunikačního systému, za který je v současné době v zahraniční odborné literatuře považován znakový jazyk. V této mateřské škole se výuce tohoto jazyka u těžce sluchově postižených dětí věnují neslyšící pedagogové (...) Rozvoji druhého jazyka, tedy českého jazyka v mluvené formě, odezírání a globálnímu čtení se věnuje slyšící zkušená učitelka. Práce v druhých dvou odděleních má odlišný charakter a učitelky tu používají jiné metody práce, tedy takové, které jsou vhodné pro děti slyšící a nedoslýchavé. Všem dětem je poskytována intenzivní individuální logopedická péče“ (Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánkova 549. Mateřská škola pro sluchově postižené).

<sup>232</sup> „Výuka i výchova sluchově postižených (...) musí být založena na stejném předpokladu jako u dětí slyšících, kde předpokládáme jako samozřejmost to, že se mezi rodiči a dětmi v raném věku vytváří silné citové a sociální vazby, které vznikají (kromě jiných faktorů) zcela jistě na základě vzájemné interakce a komunikace a kdy se také nejrychleji vytváří myšlení dětí. Mají-li se výše uvedené vazby u těžce sluchově postižených dětí rozvíjet stejně jako u dětí slyšících, je nutné pomoci rodině s neslyšícím dítětem, aby měla svůj jazyk jako prostředek přenosu intimních, sociálních a kulturních informací stejně jako rodina slyšícího dítěte a nedocházelo tak k prohloubení komunikační a v důsledku toho i citové bariéry mezi dítětem a jeho rodiči. Jedná se o nejdůležitější okamžiky života nejen v rodinných vztazích, ale i z hlediska možností dalšího vzdělávání neslyšících dětí. Bohužel, ukázalo se, že mluvený jazyk se vyvíjí u těžce sluchově postižených dětí tak pomalu, že není schopen splnit výše uvedené podmínky. Naším cílem není pouze to, aby se naši žáci naučili dobře mluvit. Vidíme před sebou dospělého člověka v jeho komplexní podobě, člověka který je samostatně schopen zvolit si profesi, dále se vzdělávat, najít si zaměstnání, partnera, vychovávat své děti, najít si své místo ve společnosti a aktivně žít. Splnit výše uvedené cíle je velmi obtížné. Při naší práci diferencujeme metody výuky i cíle podle stupně sluchového postižení i individuálních předpokladů našich žáků. U žáků s těžkým SP naším cílem je, aby zvládli jazyk většinové společnosti, tj. český jazyk, především v jeho psané podobě. Intenzivní péči podporujeme i rozvoj řeči mluvené, její osvojení je velmi závislé na individuálních předpokladech jednotlivých žáků. U žáků s lehkým SP a žáků s kochleárním implantátem (...) se zaměřujeme na rozvoj řeči mluvené“ (Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánkova 549. Základní škola pro sluchově postižené).

<sup>233</sup> Ve střední škole část výuky probíhá za přítomnosti učitele, který používá český jazyk, a tlumočnicka mezi českým jazykem a českým znakovým jazykem.

<sup>234</sup> „V MŠ se pracuje podle vzdělávacího programu CESTA založeného na bilingvistice. V ZŠ se žáci učí podle učebních plánů a osnov pro sluchově postižené, ale i běžné základní školy, v některých případech se vypracovávají individuální vzdělávací plány. Učitelé vytvořili vlastní vzdělávací program, v kterém se počítá s bilingvními vzdělávacími přístupy, s výukou znakového jazyka jako samostatného předmětu. Učitelé a vychovatelé používají všechny metody, které vedou k hlavnímu cíli: všestranný rozvoj osobnosti, příprava na život a budoucí povolání. Navazujeme na to pozitivní, co přinesla orální metoda a totální komunikace, ve výuce používáme český znakový jazyk, znakovou češtinu, písemnou i mluvenou formu češtiny. Na škole pracuje 7 sluchově postižených učitelů a vychovatelů“ (Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené, 621 00 Brno, Novoměstská 21. Škola). Vzdělávací program CESTA byl jako Dodatek k vzdělávacímu programu Základní škola schválen MŠMT ČR dne 9. 6. 2003 s platností od 1. 9. 2003 počínaje přípravným ročníkem, č. j. 21 271/2003-24.



bikulturalismu) přešly nebo přecházejí z programu tzv. totální komunikace (viz níže). Ve všech těchto školách působí učitelé, asistenti učitelů a vychovatelé s vadou sluchu, dospělí uživatelé českého znakového jazyka.<sup>235</sup>

Podle Krahulcové (2002) chystali „bilingvální experiment“ také ve Valašském Meziříčí, ale podle mých současných informací se tato škola hlásí k totální komunikaci (Totální komunikace na našem území).

---

<sup>235</sup> V letech 2002 – 2003 byla ředitelkou Střední zdravotnické školy pro sluchově postižené v Berouně prelingválně nedoslýchavá žena.

## Totální komunikace

Termín totální komunikace se ve spojitosti se vzděláváním dětí s vadou sluchu poprvé objevil v 60. letech minulého století v USA (Baker, Knight, 2001). Termín sám o sobě je pravděpodobně vypůjčený od antropoložky Margaret Mead (1964) a „... v antropologickém kontextu se vztahoval k široké škále jazykového a parajazykového chování a kulturních norem, které stmelují společnost napříč generacemi“ (Baker, Knight, 2001, s. 79). V kontextu vzdělávání dětí s vadou sluchu však získal zcela jiný obsah.

V souvislosti s výchovou a vzděláváním dětí s vadou sluchu existuje mnoho definic totální komunikace – většina z nich je nejednoznačných, některé si dokonce vzájemně odporují. Základní otázka zní: Je totální komunikace filozofie, nebo metoda? Jako příklad uvedu jednu z definic: „*Totální komunikace zahrnuje kompletní spektrum jazykových modů, gesta vynalezená samotnými dětmi, jazyk znaků, odezírání, prstovou abecedu, čtení a psaní*“ (Denton, 1976, s. 4; citováno z Baker, Knight, 2001, s. 79).<sup>236</sup> Zda je totální komunikace filozofie, podle které si každé dítě s vadou sluchu může vybrat, jakým chce komunikovat způsobem, nebo metoda nařizující dítěti a jeho okolí komunikovat za všech okolností a už od raného dětství simultánně všemi vyjmenovanými komunikačními prostředky, z definice nevyplývá.

Nejednoznačnost definice totální komunikace vede v realitě k jakémusi rozštěpení jejich zastánců na proud bilingvální a bikulturní a proud monolingvální a monokulturní. Jsem si vědoma, že toto dělení je zjednodušující, v literatuře, s kterou jsem pracovala, jsem se s ním nesetkala, ale považuji ho za užitečné, a to zejména pro pochopení současné situace ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu v České republice.

Bilingvální a bikulturní pojetí chápe totální komunikaci jako **filozofii**, v rámci níž svobodně existují mluvený a znakový jazyk a kultura lidí slyšících a lidí neslyšících (více v kap. Totální komunikace na našem území).

Monolingvální a monokulturní pojetí chápe totální komunikaci jako **kunikační metodu**,<sup>237</sup> v níž jde o paralelní (simultánní) mluvení a „znakování“. Tato metoda není v historii výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu ničím novým; např. E. M. Gallaudet, první ředitel Gallaudetovy univerzity, ji nazýval kombinovaný systém (Lane, 1984; čerpáno z Baker, Knight, 2001; srov. Pulda, 1999).<sup>238</sup> Jejím předchůdcem byla podle Lane (1984; čerpáno z Baker, Knight, 2001, s. 79) „*systematizovaná metoda simultánního znakování a mluvení*“, kterou v 18. století propagoval abbé de l'Épée (srov. tzv. francouzskou metodu v kap. Bilingvismus a bikulturalismus na našem území v minulosti).

Jako metoda spíše než jako filozofie se totální komunikace začala prosazovat v USA v 70. letech minulého století; v návaznosti na to sílily hlasy volající po „*systematizaci znakového jazyka pro vzdělávací účely*“ (Baker, Knight, 2001, s. 79) a po vytvoření umělých vizuálněmotorických systémů vizualizace mluveného jazyka, souhrnně většinou nazývaných znakovaná angličtina.<sup>239</sup> Naopak požadavky na uznání znakového jazyka jako plnohodnotné složky spektra komunikačních možností byly ojedinělé (Baker, Knight, 2001).

Umělých vizuálněmotorických systémů, které se pokoušely „optimalizovat poměr mezi znakováním a mluvením“ bylo v 70. letech minulého století v USA vyvinuto velké množství. Jmenujme např. „vizualizované základní rysy angličtiny“ (Seeing Essential English, SEE1), „přesně znakovanou angličtinu“ (Signing Exact English, SEE2) a „lingvistiku vizualizované angličtiny“ (Linguistics of Visual English, LOVE) (Quigley, Paul,

<sup>236</sup> Další z mnoha definic – definice přijatá v r. 1976 při 48. zasedání Výkonných představitelů amerických škol pro neslyšící v Rochesteru: „*Totální komunikace je filozofie spojující vhodné aurální, manuální a orální módy komunikace tak, aby se zajistila efektivní komunikace se sluchově postiženými a zároveň také mezi nimi*“ (Potměšil, Hronová, 2001, s. 77).

<sup>237</sup> Toto pojetí totální komunikace vystihuje Denon (1976, s. 6; citováno z Baker, Knight, 2001, s. 79): „... pokud jde o každodenní praktické aspekty: *totální komunikace znamená jednoduše to, že lidé, kteří se pohybují v bezprostředním okolí dítěte, by měli pokud možno co nejvíce mluvit a znakovat současně.*“

<sup>238</sup> Zde není myšlena Frostova kombinovaná metoda (viz kap. Bilingvismus a bikulturalismus na našem území v minulosti).

<sup>239</sup> V případě snahy o současnou audioorální a vizuálněmotorickou řečovou produkci nelze uvažovat o možnosti využít přirozený mluvený jazyk (např. češtinu) a zároveň přirozený znakový jazyk (např. český znakový jazyk), obdobně jako nelze mluvit česky a paralelně s tím psát stejné sdělení čínsky.

1984; čerpáno z Baker, Knight, 2001). Nejnověji jsou tyto systémy souhrnně nazývány „řeč podporovaná znaky“ (Sign Supported Speech) (Johnson a kol., 1989; čerpáno z Baker, Knight, 2001).

Podle Evanse (1982; čerpáno z Baker, Knight, 2001) lze upřednostňování vizualizované angličtiny před americkým znakovým jazykem vysvětlit tím, že pro rodiče a učitele bez vady sluchu je těžké osvojit si struktury amerického znakového jazyka, zatímco vizualizovat angličtinu je pro ně mnohem snazší.<sup>240</sup> Ovšem upřednostňování vizualizace mluveného jazyka odporuje totální komunikaci jako filozofii, jejímž základem je pro dítě možnost volby, zda používat znakový jazyk, znakový jazyk, nebo obojí (Evans; čerpáno z Baker, Knight, 2001). Proto rodičům Evans (tamtéž) doporučuje, aby při výchově dítěte s vadou sluchu začali co nejdříve používat přirozený jazyk. Současně předpokládá, že tuto roli by nejlépe mohl plnit jazyk znakový.<sup>241</sup>

Zavedení totální komunikace – ať už jako filozofie, či jako metody – znamenalo po letech „čistého oralismu“ velkou úlevu pro děti s vadou sluchu, jejich rodiče i učitele. Vypadalo to, že končí orálně-manuální kontroverze a že se konečně podařilo najít kompromis vyhovující všem (Baker, Knight, 2001). Optimismus vzbuzovaly i první pozitivní vzdělávací výsledky: např. podle Morrise (1986; čerpáno z Baker, Knight, 2001) dosahovaly děti, u nichž byla totální komunikace uplatňována v letech 1979 – 1980, ve srovnání s o rok staršími spolužáky vzdělávanými „orálně“ mnohem lepších výsledků v produkci i v porozumění jazyku a dokázaly se po stránce emocionální a sociální lépe přizpůsobit okolí.<sup>242</sup>

Výsledky z USA byly natolik povzbudivé, že totální komunikace (většinou jako metoda, ne jako filozofie) začala velmi rychle nahrazovat dosavadní „orální“ způsoby vzdělávání dětí s vadou sluchu i v mnoha školách v Evropě a do jisté míry se stala moderní záležitostí. Je ale nutné upozornit, že tzv. doplňované orální metody (viz kap. Čeština prvním jazykem: monolingvismus a monokulturalismus) a tzv. metoda totální komunikace mohou označovat naprosto stejný přístup k výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu. Vždy se jedná o monolingvální a monokulturní přístup k výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu, kde komunikace není přísně audioorální, tj. není vázána pouze na poslouchání, mluvení a odezírání.

Nadšení pro metodu totální komunikace, někdy též nazývanou **simultánní komunikace**, však netrvalo dlouho. Její odpůrci začali postupně přinášet důkazy, že „... mluvená a znakovaná sdělení nejsou rovnocenná, znakované sdělení bývá často neúplné, nebo mluvenému sdělení i odporuje, a že mluvené sdělení není, pokud jde o tempo řeči, přirozené. Také bylo zjištěno, že učitelé, kteří používají metodu (...) simultánní komunikace, mluví velmi neidiomaticky a výpovědím, které by neuměli znakovat, se obvykle vyhýbají. To vede nevyhnutelně k jistým omezením celého procesu vzdělávání“ (Newton, 1985; čerpáno z Baker, Knight, 2001, s. 81; srov. Potměšil, Hronová, 2001 v kap. Totální komunikace na našem území). Johnson a kol. (1989) dokonce „řeč podporovanou znaky“ označují jako **kryptooralismus** (Baker, Knight, 2001).

Baker a Knight (2001, s. 81) proto lakonicky konstatují: „Vezmeme-li v úvahu tato zjištění a navíc obtíže, které mají slyšící lidé s osvojováním dokonalého znakového jazyka, dojdeme k závěru, že slovo ‚totální‘ v názvu totální komunikace vlastně znamená ‚to nejlepší, co můžeme (spíš umíme; pozn. A. H.) za daných okolností dělat.“

---

<sup>240</sup> „Některé studie prokázaly, že více než 90 % rodičů s normálním sluchem se nenaučí znakovou řeč na vyšší úrovni, než je základní předškolní úroveň znalostí (Lueke-Stahlman & Moeller, 1987)“ (Holmanová, 2002, s. 11; bližší specifikace zdroje v práci není uvedena).

<sup>241</sup> Naopak Roučková (2006, s. 17) vyjadřuje obavu, že používání znakového jazyka může u dítěte zapříčinit celkové opožďování ve vývoji. Úskalí přitom podle ní netkví v jazyce samotném, ale v rodičích dítěte s vadou sluchu: „Jestliže si má dítě osvojit znakový jazyk, musí se rozvíjet v prostředí, které mu tuto možnost dává. To znamená, že všichni členové rodiny se musí znakový jazyk učit a stále se v něm zdokonalovat. Úskalí této metody je často v tom, že rodiče rychle zvládnou nejnужnější základy a pak ve svém úsilí poleví. Komunikace, stejně jako potřeba sdělování, zůstane chudá a omezená jen na jednoduchou domluvu o běžných konkrétních věcech. Dítě dostává mnohem méně informací, než skutečně potřebuje a než je schopno přijmout. Začne docházet k opožďování poznávacího, emocionálního i sociálního vývoje.“

<sup>242</sup> Podle Poula (1996, s. 60 – 61) „V jedné studii z r. 1976 srovnávali autoři efektivnost totální komunikace s orální metodou ve vybraných vyučovacích předmětech a konstatují zlepšení, připisované totální komunikaci, v matematice a ve schopnosti komunikovat, jen nepatrné zlepšení ve čtení, žádný rozdíl v odezírání.“ Podle jednoho z německých výzkumů se „Simultánní komunikací (...) zlepšuje jednoduchá/raná komunikace, a to velmi výrazně při srovnání s čistou orální metodou; simultánní komunikace však nijak výrazně nepřispívá k osvojování morfologie a syntaxe hláskové řeči“ (Poul, 1996, s. 61).

## Totální komunikace na našem území

U nás se první zprávy o totální komunikaci začaly objevovat v průběhu 80. let 20. století a většinou ji popisovaly jako filozofii.<sup>243</sup> Jako příklad uvádím Puldův (1981, s. 146; graficky upravila A. H.) popis filozofie totální komunikace (TK): „1. TK propaguje lidské právo neslyšícího dítěte na optimální (...) a neomezený rozvoj. Stoupenci TK pokládají za nehumánní (...) požadovat jen po neslyšícím dítěti, aby překonávalo komunikační potíže. Pro lidi v jeho okolí je nesrovnatelně snadnější naučit se druhou – posuňkovou řeč. 2. TK znamená použití všech dosud známých metod a prostředků. 3. Osoby v okolí dítěte musí vždy používat všechny komunikační prostředky. 4. TK musí být uskutečňována od co nejranějšího věku dítěte. (...) Rozvoj řeči může probíhat u neslyšícího dítěte právě tak jako u slyšícího. Jediný rozdíl: výstavba řeči probíhá dvojjazyčně – bilingvisticky (orálně a manuálně) s počáteční převahou manuálních prostředků. 5. TK se používá na všech stupních vzdělávání neslyšících až po vysokou školu. Slovní a ruční komunikační prostředky jsou rovnocenné. Nejde o to, aby např. posuňky byly používány jen do skončení výstavby řeči a pak bylo od nich upuštěno. Jak hlasitá řeč, tak posuňky musejí být trvale využívány k zintenzívnění a upevnění předávání vědomostí a komunikace. 6. TK usiluje jak o rehabilitaci, tak i o integraci. Integrace (zapojení) se musí uskutečnit ve dvou směrech: do světa slyšících a do světa sluchově postižených. Pro oba směry je žádoucí co možná nejrozsáhlejší rehabilitace (uschopnění) pomocí vzdělávání. To je pro většinu neslyšících možné jen za využití všech prostředků, které jsou k dispozici. 7. Aby mohl být brán zřetel na individualitu každého dítěte a aby nebylo vázáno jen jedním směrem, musí být vytvořena skutečná možnost volby. Děti, které mají vysloveně jednostranné nadání, musejí být podle toho vedeny. Vysloveně orálně (řečově) nadané děti budou i v rámci TK vzdělávány orálně. TK má existenční význam pro neslyšící.“<sup>244</sup>

Přestože se jedná o definici totální komunikace, pokud bychom vynechali třetí bod, mohli bychom tuto charakteristiku směle přiřadit bilingválnímu a bikulturnímu pojetí výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu, což mě utvrzuje ve správnosti výše uvedeného dělení totální komunikace na bilingvální a bikulturní filozofii a monolingvální a monokulturní komunikační metodu.

Za jeden ze zlomových počínů v našich moderních dějinách výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu můžeme považovat vydání příloh časopisu Gong O totální komunikaci I (1987), O totální komunikaci II (1988) a O totální komunikaci III (1988). Zatímco první díl přinesl souhrnné vydání několika již dříve publikovaných prací o totální komunikaci našich autorů, druhý a třetí díl obsahoval ukázky z knihy *Tvé dítě neslyší? Tato kniha, podle které je „Cílem programu totální komunikace (...) využít všech dostupných a vhodných prostředků k rozvoji individuality neslyšícího dítěte a k vytvoření (a uchování) co nejranější komunikace, a to jak vnitřní (myšlení), tak vnější (s ostatními). Prostředky, jakými se toho dosáhne, mají menší význam než samotný cíl“* (O totální komunikaci II, s. 21), vyšla o několik let později jako celek (Freeman, Carbin, Boese, 1991)<sup>245</sup> a okamžitě se na dlouhou dobu stala základní literaturou pro rodiče dětí s vadou sluchu u nás. Myšlenky

<sup>243</sup> Tento postoj potvrzuje Pulda (1981, s. 146): „B. Rehling v západoněmeckém časopise *Pedagogika* sluchově postižených (*Hörgeschädigtenpädagogik*) uvádí, že názvem totální komunikace (dále TK) bývá mylně označována tzv. kombinovaná metoda, při které se používá vedle orální řeči také posuňky. Říká, že TK není žádná metoda, nýbrž filozofie, vědecky podložený postoj, který nemá nic společného se zbytečným sporem mezi zastánci slovní a posuňkové řeči a stojí nad tím.“

<sup>244</sup> Obdobně cíle výchovy a vzdělávání pro děti s vadou sluchu (O totální komunikaci II, 1988, s. 9): „Vyrůstat jako plně zúčastnění členové svých rodin se stejnými základními možnostmi jako děti slyšící a s nejpevnějším možným pocitem seberepektování, důstojnosti a přijetí (bez ohledu na to, jak srozumitelně mluví). Získat využitelnou znalost angličtiny (češtiny – pozn. překl.) (včetně mluvené formy v možném rozsahu) a sociální návyky nezbytné pro interakci se slyšícími lidmi (dvojjazyčnost). Mít příbuzné a přátele (které si samy zvolí), se kterými mohou snadno komunikovat. Rozvinout bohatou řeč v nejranějším věku, nejen pro navazování vřelých vztahů s jinými lidmi, ale i pro vyjadřování údivu, zvědavosti, lásky, hněvu a strachu, pro kladení otázek a získávání vysvětlení o normálních věcech každodenního života. Vážít si ostatních lidí, jejich řeči, způsobu života a kultivovanosti, včetně sluchově postižených osob (*bikulturalismus*). Nabytí dostatečné tolerance pro ignoranci většiny slyšících lidí v otázce hluchoty.“

<sup>245</sup> Kniha byla poprvé vydána v roce 1981 v USA.

autorů, kteří mj. kladou ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu velký důraz na roli rodičů a rodiny celkově,<sup>246</sup> vypadaly totiž před téměř dvaceti lety v našich zemích opravdu revolučně.

Výchozí předpoklady totální komunikace formulovali Freeman, Carbin a Boese (1991) takto: „1. Většina neslyšících dětí nemůže pro velikost své ztráty sluchu vytvořit dokonce ani při velmi časném a dokonalém sluchovém tréninku všeobecně srozumitelnou řeč a používat ji jako primární komunikační prostředek; 2. Neschopnost vytvořit srozumitelnou řeč je nebezpečná, protože se uznává nezbytná potřeba komunikace v prvních letech života, znaková řeč (v originále pravděpodobně language; pozn. A. H.) je perfektní jazyk, kterého může dítě nabývat stejným tempem jako slyšící dítě mluvené řeči; 4. Pokud se využije všech možností, které nabízí program totální komunikace, nepoškodí používání znakové řeči nebo jakýchkoliv jiných posunků rozvoj mluvené řeči; 5. Zkušenosti a názory dospělých neslyšících lidí jsou relevantní, co více, dospělí neslyšící lidé jsou nezastupitelní jako modely pro neslyšící děti; (...) 6. Pokud se rodiny naučí znakovat, zajistí to přirozený a jasný nástroj pro komunikaci“ (O totální komunikaci II, s. 21 – 22).

Autoři knihy Jaké je to neslyšet? zastávají stanovisko, že hluchota je odlišnost, kterou je nutné tolerovat, ne hendikep, který je nutné odstranit (O totální komunikaci II, 1988). Domnívají se, že znaky není potřeba vždy simultánně spojovat s mluvením a že je nezbytné vést děti s vadou sluchu k dvoujazyčnosti (O totální komunikaci II). Za nepostradatelný považují kontakt dětí s vadou sluchu a jejich rodin s dospělými neslyšícími uživateli znakového jazyka a přítomnost pedagogů s vadou sluchu ve výuce těchto dětí (O totální komunikaci II). Takovéto pojetí totální komunikace opět – stejně jako ve výše uvedeném pojetí prezentovaném Puldou (1981) – odpovídá bilingválnímu a bikulturnímu přístupu k lidem s vadou sluchu.

Během 90. let minulého století u nás totální komunikace postupně získala ve vzdělávání dětí s vadou sluchu dominantní postavení a na přelomu tisíciletí se k ní hlásila téměř polovina všech škol a zařízení zajišťujících výchovu a vzdělávání dětí s vadou sluchu, přesně jedenáct z dvaceti tří (Potměšil, Hronová, 2001).<sup>247</sup> Proto v letech 1999 – 2000 Potměšil a Hronová (2001) provedli pilotní studii, v níž mj. sledovali a analyzovali projev pedagogů v základních školách, které se k filozofii totální komunikace hlásily. Před zahájením studie byli osloveni ředitelé všech těchto škol s prosbou, aby popsali komunikaci užívanou u nich ve škole, a Potměšil a Hronová (2001, s. 80) na základě jejich odpovědí konstatovali: „...že zde se má s největší pravděpodobností na mysli užití TK v podobě simultánní komunikace nebo jako užití mluvené řeči s podporou znaků.“ Pojetí totální komunikace jako filozofie se u nás prakticky neujalo.

Ve vlastní studii Potměšil a Hronová (2001) pořídili videozáznam ze šesti vyučovacích hodin z několika českých základních škol pro žáky s vadou sluchu a jejich analýzou došly k zajímavým závěrům o projevu učitelů:<sup>248</sup> Všichni (žádný z nich neměl vadu sluchu) používali jako základní komunikační prostředek mluvenou

---

<sup>246</sup> „Rodiče by měli komunikovat, nikoliv posuzovat komunikaci“ (O totální komunikaci II, 1988, s. 14); „Metoda (myšlena je ale spíše filozofie; pozn. A. H.) totální komunikace je zaměřena na vtažení neslyšícího dítěte do všech činností rodiny“ (O totální komunikaci II, 1988, s. 17); „... neslyšící mohou být právě tak šťastní a produktivní či nešťastní a neproduktivní jako slyšící. Mnoho záleží na jejich příležitostech a na vztazích, v kterých vyrůstají“ (O totální komunikaci II, 1988, s. 17).

<sup>247</sup> Totální komunikace má samozřejmě své kritiky i u nás. Vzhledem k jejímu nejednoznačnému vymezení ji kritizují jak zastánci bilingvismu a bikulturalismu, tak zastánci monolingvismu a monokulturalismu, příkladem z druhé skupiny může být Pulda (1999, s. 30): „U dětí, které se učí simultánně hlasitou a znakovou řeč, se prosadí ta řeč, která jim rychleji a snadněji napomáhá k získání informací a ke komunikaci... U těžce sluchově postižených dětí může být hlasitá řeč, která sice obsahuje více informací, ale kterou si tyto děti obtížně osvojují, potlačena. Znaková řeč pak je určujícím faktorem při vytváření řečových spojů během vývoje řeči a vytváří tak strukturu řečové zóny. Po skončení kritické periody se velmi pravděpodobně tento biologický strukturální korelát nedá změnit. Z toho plyne, že je smysluplné (...) podporovat u těžce sluchově postižených dětí nejdříve rozvoj hlasité řeči a zabránit tak konkurenci mezi oběma jazykovými systémy“ (...) „... výzkumy poukazují jasně na to, že výsledky dosažitelné totální komunikací nejsou zpravidla lepší než výsledky na dobře vedených a dobře strukturovaných školách s hlasitou řečí, ale že při výchově k dobrému zvládnutí hlasité řeči působí tento systém spíše jako překážka.“

<sup>248</sup> Na analýze videozáznamu se podíleli výzkumníci bez vady sluchu preferující v komunikaci mluvenou češtinu, tlumočníci z/do českého znakového jazyka (nebo znakované češtiny, to ze zdroje nevyplývá) a neslyšící mluvčí českého znakového jazyka.

řeč a k ní – někteří více, někteří méně – přidávali vizuálněmotorické komunikační prostředky.<sup>249</sup> Přitom se nikdy nejednalo o tzv. znakovanou češtinu, kde by byl mluvený projev kvůli lepší percepci systematicky doplňován znaky z českého znakového jazyka, případně znaky v kombinaci s prstovou abecedou a/nebo s pomocnými artikulačními znaky.<sup>250</sup> Audioorální a vizuálněmotorické prostředky komunikace téměř nikdy nebyly produkovány simultánně.<sup>251</sup> Když učitel mluvil, nejednou přeskakoval od hlasité k bezhlasé komunikaci, ne vždy bylo postavení učitele ve třídě vhodné pro odezírající žáky.<sup>252</sup>

Poznatky, ke kterým Potměšil a Hronová (2001) dospěli, daly za pravdu kritikům simultánní komunikace (srov. výše Newton, 1985): Výsledkem snahy učitelů o co možná současné používání dvou rozdílných jazyků byla roztržitost jejich projevů po stránce obsahové i jazykové.<sup>253</sup> Učitelé nebyli pro své žáky dobrými jazykovými vzory ani v jazyce mluveném, ani v jazyce znakovém a navíc trpěla kvalita jejich pedagogického působení.<sup>254</sup>

Na projev učitelů (resp. učitelek) v základních školách pro žáky s vadou sluchu hlásících se k totální komunikaci se zaměřila také Najmanová (2004). Její závěry z analýzy hodin přírodovědy na prvním stupni několika základních škol se v podstatě shodovaly se zjištěními Potměšila a Hronové (2001). Navíc vyzorovala, že učitelky ve svém projevu (i v rámci jednoho slova) často kombinovaly jednoruční a dvouruční prstovou abecedu, některé ještě pomocné artikulační znaky. K ztvárnění prstovou abecedou a/nebo pomocnými artikulačními znaky si vybíraly pouze podstatná jména (pšenice, plíseň, dub apod.). Byla to slova, na nichž jim z hlediska probírané látky záleželo, tj. slova klíčová a zároveň pro žáky novější. Při produkci prstové abecedy i pomocných artikulačních znaků učitelky vždy (hlasitě nebo bezhlasně) artikulovaly.

V současné době se k totální komunikaci hlásí většina škol pro žáky s vadou sluchu v České republice. Jak dokládají informace, které o sobě školy veřejně deklarují, všechny uplatňují totální komunikaci jako jednu z monolingválních a monokulturních metod vzdělávání dětí s vadou sluchu, čímž fakticky povětšinou pokračují ve svých tradicích, jen svému konání přičklí modernější a v současné společnosti více akceptované označení.<sup>255</sup>

---

<sup>249</sup> Vzhledem k proklamované simultánní produkci mluveného a znakového jazyka by při totální komunikaci podle autorů studie měl být alespoň přibližně podobný poměr mezi počtem použitých slov a znaků, ale „Vztah mezi počtem použitých slov mluvené řeči a počtem použitých znaků (...) vyznívá ve všech případech v neprospěch počtu užitých znaků. Příklady poměrů – slova : znaky 1885 : 341, 722 : 450, 562 : 325, 1907 : 778, 1420 : 123, 920 : 186“ (Potměšil, Hronová, 2001, s. 84; graficky upravila A. H.).

<sup>250</sup> V hodinách češtiny byl někdy „znakový segment doplněn pomocným pohybem či daktylním znakem tak, aby respektoval zpravidla flexi češtiny (například: znak autobus + em)“ (Potměšil, Hronová, 2001, s. 85 – 86).

<sup>251</sup> „... v námi sledovaném vzorku se velmi zřídka setkáváme se současným používáním mluveného a znakového projevu učitelů. Poněkud lepší výsledky přinese sledování stejného záznamu při snížení nároků na souběžné projevy ve větách a postačí pouhé souběžné užití slov a znaků. (...) v některých případech učitelé přiřazují k mluvenému projevu izolované znaky. Jedná se spíše o nahodilou podporu, ale jistě ne o podporu, vyznačující se zařazováním znaků nesoucích klíčový význam pro celou výpověď. (...) ve sledovaných případech jsme se nesesetkali se znakovanou češtinou jako použitým komunikačním systémem ze strany učitele“ (Potměšil, Hronová, 2001, s. 86).

<sup>252</sup> „V některých případech jsme zaznamenali, že učitel přechází z jednoho jazyka do druhého (mluvený x znakový), přičemž v případě mluvené složky je to z hlasitého projevu přes šepot až k pouhé artikulaci, a to často směrem, který zjevně neumožňuje dobré odezírají všem žákům“ (Potměšil, Hronová, 2001, s. 82).

<sup>253</sup> „Věty se často vyskytují v nedokončené či jinak narušené podobě, není výjimkou odbíhání od tématu“ (Potměšil, Hronová, 2001, s. 82); „Obecně pro fungování syntaktických pravidel platí, že použitím dvou jazykových systémů dochází k pronikání syntaxe jednoho jazyka do syntaxe jazyka druhého a v některých případech činí výpověď obtížně srozumitelnou, ba zcela nesrozumitelnou“ (Potměšil, Hronová, 2001, s. 83); „... můžeme tvrdit, že použití obou „systémů“ (...) přináší průvodní znaky nedokonalosti vyvolané jejich vzájemným působením. Jedná se o situace, kdy je čeština učitele – předpokládáme jako dobře zvládnutý jazyk, narušována podvědomými, ale uživateli známými limity ovládnutí znakového jazyka“ (Potměšil, Hronová, 2001, s. 87).

<sup>254</sup> „... užití gramatických pravidel vyznívá výrazně ve prospěch učitelova mluveného projevu a s gramatikou znakového jazyka se v projevech prakticky nebylo možno setkat“ (Potměšil, Hronová, 2001, s. 88); „... v některých případech bylo možno shledat, že užití dvou způsobů komunikace, a to jak simultánně, tak i odděleně, je při nedokonalém zvládnutí jednoho z jazyků (v těchto případech znakového) patrné na projevu učitele a použití znaků – byť izolovaných a ne neustále – spíše ke škodě vlastního pedagogického procesu“ (Potměšil, Hronová, 2001, s. 88).

<sup>255</sup> Přiřazení škol k některému z přístupů k lidem s vadou sluchu a k jejich výchově a vzdělávání je obtížné; komplikace způsobuje zejména nejednotnost terminologie, již používají čeští odborníci. Mezi pedagogy je často vžitě jednoduché (a zcela zavádějící) schéma: ve škole se jen mluví = „orální metoda“, ve škole se mluvení „něčím“ doplňuje = „metoda totální komunikace“, ve škole se vedle mluvení používají i „znaky“ = „bilingvální metoda“.

Jedná se o tyto školy: Dětský domov a Mateřská škola speciální v Berouně,<sup>256</sup> Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené v Brně (avšak podle některých zdrojů se tato škola hlásí k bilingvistu – viz kap. Bilingvistus a bikulturalismus na našem území v současnosti), Střední škola pro sluchově postižené a Odborné učiliště v Brně,<sup>257</sup> Mateřská škola, Základní škola a Střední škola pro sluchově postižené v Českých Budějovicích,<sup>258</sup> Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené v Kyjově,<sup>259</sup> Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené v Liberci (k totální komunikaci se škola hlásí podle ústního vyjádření jejího vedení; písemné informace o filozofii školy či používaných komunikačních přístupech jsou dosti nejednoznačné – viz kap. Čeština prvním jazykem: monolingvistus a monokulturalismus), Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v Olomouci,<sup>260</sup> Střední škola v Olomouci,<sup>261</sup> Základní škola pro sluchově postižené a Mateřská škola pro sluchově postižené v Ostravě,<sup>262</sup> Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené v Plzni<sup>263</sup> a Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí.<sup>264</sup>

---

<sup>256</sup> „Komunikační metody: znakový jazyk, mluvená řeč, augmentativní a alternativní komunikace“ (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 78).

<sup>257</sup> „Komunikační metody: orální, totální komunikace“ (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 79); „Obsah, metody a formy práce se sluchově postiženými žáky vyžaduje specificky si všimnout hlavně oblastí, kde se rozvíjí komunikativní schopnosti, sociální dimenze, sebevědomí, motivace k učení a schopnosti překonávání překážek, které postižení přináší. Při své práci učitelé převážně používají metodu tzv. totální komunikace, která využívá všech komunikačních prostředků k předání učiva, kdy znakový jazyk doplňuje orální podání učiva. Upřednostňujeme zásadu konkrétního a názorného vyučování, které by mělo neustále přecházet do oblastí syntéz a zevšeobecňování. Z metodického hlediska je pro výuku zásadní výstavba pojmového aparátu, neustálá zpětná vazba, poznání osobnosti žáka, variabilita vyučovacích metod, pedagogický optimizmus“ (Střední škola pro sluchově postižené a odborné učiliště).

<sup>258</sup> MŠ: „Napříč těmito aktivitami vystupuje respekt k individuálním potřebám dětí a zvýšená péče v oblasti rozvoje komunikace (diferenční sluchová cvičení v celé jejich šíři, podpora rozvoje řeči speciálními metodami). Rozvoj orální řeči je podporován každodenní gymnastikou mluvidel, cvičením odezírání, reedukací sluchu, logopedickými cvičeními“ (Mateřská škola, Základní škola, Střední škola pro sluchově postižené České Budějovice. Speciální mateřská škola); ZŠ: „Ve škole je realizován program totální komunikace. Cílem tohoto programu je využití všech dostupných prostředků k rozvoji sluchově postiženého dítěte: znakový jazyk, rozvoj slovní zásoby, orální řeč“ (Mateřská škola, Základní škola, Střední škola pro sluchově postižené České Budějovice. Základní škola).

<sup>259</sup> „Komunikační metody: orální, totální komunikace“ (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 85). „Jsme Speciální základní škola pro sluchově postižené. Přijímáme děti se sluchovým postižením a děti s vadami řeči již od tří let věku, znakovou řeč k výuce nepoužíváme“ (Mateřská škola a Základní škola, Kyjov, Školní 3208. Základní informace o škole).

<sup>260</sup> „Komunikační metody: totální komunikace, znakový jazyk, orální“ (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 87). MŠ: „Při celodenní péči využívají totální komunikaci s důrazem na logopedii“ (Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené. Mateřskou školu); ZŠ: „Základní vyučovací metodou je totální komunikace. Při výchově a vzdělávání se individuálně upřednostní ta metoda, která nejvíce odpovídá schopnostem žáka“ (Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené. Základní škola).

<sup>261</sup> „Komunikační metody: totální komunikace, znakový jazyk“ (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 88).

<sup>262</sup> „Komunikační metody: orální, znakovaná čeština – individuálně“ (Adresář služeb nejen pro neslyšící, s. 88); MŠ: „Zajišťuje budování prvních komunikačních dovedností, znakové a mluvené řeči, možnost předávat dětem informace, komunikovat se svými nejbližšími a tak se aktivně účastnit života v rodině. (...) Ranní směnu zajišťují v každé třídě dvě učitelky. Jedna pracuje s dětmi ve třídě dle běžného režimu, druhá provádí s dětmi individuální logopedická cvičení“ (Základní škola pro sluchově postižené Ostrava. Základní škola. Mateřská škola. Ze života našich dětí); ZŠ: „Při výchově a vzdělávání používají pedagogové metodu orální, znakový jazyk, totální komunikaci s ohledem na potřeby a stupeň sluchového postižení dítěte. (...) Při výuce se používá jak znaková řeč, tak i mluvený jazyk. Počet žáků ve třídě je od čtyř do deseti. Žáci používají osobní sluchadla a zesilovací kolektivní techniku“ (Základní škola pro sluchově postižené Ostrava. Základní škola).

<sup>263</sup> „Komunikační metody: totální komunikace“ (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 92); MŠ: „Používáme metodu totální komunikace (orální řeč, znakový jazyk, psaná forma řeči atd.)“ (Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Plzeň. Mateřská škola).

<sup>264</sup> „Komunikační metody: totální komunikace s upřednostněním znakového jazyka“ (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 102); MŠ: „Rodiče mají možnost výběru formy vzdělávání, a to v rámci totální komunikace nebo zaměření na orální metodu. Každodenně probíhá individuální intenzivní logopedická péče, skupinová práce v oblasti rámcového vzdělávání MŠ“ (Lázníček, © 2007a); ZŠ: „Žáci jsou vzdělávání metodou totální komunikace s upřednostněním znakového jazyka, s důrazem na mluvenou řeč a odezírání, rozvoj myšlení a slovní zásobu. Nové poznatky a vědomosti si děti osvojují znakem i slovem, dále je zpracovávají graficky, dramaticky či výtvarně. (...) Od šk. roku 2007/2008 je Anglický jazyk povinným předmětem pro žáky od 3. třídy. Povinným předmětem jsou také Znakový jazyk a Informační a komunikační technologie“ (Lázníček, © 2007b).

# ČEŠTINA VE ŠKOLÁCH PRO ŽÁKY S VADOU SLUCHU

Tuto kapitolu uvedu stručným historickým přehledem metod výuky prvopočátečního čtení<sup>265</sup> (s akcentem na metody výuky čtení u dětí s vadou sluchu), poté krátce představím vybrané současné zahraniční přístupy k čtení dětí s vadou sluchu a v druhé – rozsáhlejší – části kapitoly se zaměřím na roli češtiny ve vzdělávání dětí s vadou sluchu v posledních zhruba šedesáti letech. V rámci tohoto pojednání budou mj. probírány komunikační přístupy, pedagogické postupy, vybrané učebnice a učební pomůcky, úspěšnost žáků s vadou sluchu v testech čtenářské gramotnosti a připravovaná státní maturitní zkouška.

## Historický průřez metodami výuky prvopočátečního čtení

Zatímco u dětí bez vady sluchu se často a horlivě diskutuje o metodice a didaktice prvopočátečního čtení a psaní, u českých dětí s vadou sluchu se většinou řeší otázka, jak artikulačně náročné jsou hlásky, které se děti učí číst, a zda (a jak) při výuce prvopočátečního čtení používat-nepoužívat prvky vizualizace češtiny, popř. český znakový jazyk.

K metodě výuky čtení u dětí s vadou sluchu bývá v odborných publikacích většinou pouze stručně sděleno, že v předškolním období se děti učí číst globálně a ve škole analyticko-syntetickou metodou čtení (srov. Vaněčková, 1996a; Novák, 1994; Krahulcová, 2002; podrobněji Poul, 1987a; Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené. Pro přípravný – 4. ročník schváleny MŠMT ČR pod č. j. 19 227/93-94 ze dne 30. 6. 1993). Myslím si, že tento přístup, vycházející dle mého názoru z nedostatečné informovanosti o možnostech a variabilitě metodiky a didaktiky prvopočátečního čtení (a psaní), není pro české děti s vadou sluchu přínosný. Jsem přesvědčena, že při použití jiného postupu by byly mnohé české děti s vadou sluchu ve čtení mnohem úspěšnější. Proto se krátce zastavím u metodiky a didaktiky prvopočátečního čtení u česky mluvících dětí bez vady sluchu a pokusím se najít paralely s výukou dětí, které vadu sluchu mají.

Metody a postupy uplatňované při výuce prvopočátečního lze dělit podle různých kritérií. Patrně nejrozšířenější je třídění na metody syntetické a analytické, resp. analyticko-syntetické.

## Syntetické metody výuky čtení

Z metod syntetických letmo zmíním metodu slabikovací, hlavní pozornost pak zacílím na metodu genetickou.

### Metoda slabikovací

Počátky metody nepřesně označované jako slabikovací (nešlo o slabiky, ale o „názvy“ hlásek), která se v našich školách používala od školských reforem Marie Terezie až do 2. poloviny 19. století, sahají až do antiky. Tato metoda spočívala v tom, že se žáci učili číst tak, že slova „spelovali“ (alfa, beta, gama, delta...); etapy výuky čtení touto metodou jsou podrobněji popsány v poznámce pod čarou.<sup>266</sup> Po roce 1869, kdy učitelé

<sup>265</sup> V odborné literatuře bývají používány též termíny prvotní čtení, elementární čtení a počáteční čtení (srov. Křivánek, Wildová, 1998).

<sup>266</sup> Etapy učení čtení slabikovací metodou (Křivánek, Wildová, 1998):

1. Žáci byli nazýváni abecedáři: Učili se nazpaměť posloupnost názvů písmen abecedy. Měl-li žák např. ukázat písmeno k na tabuli s napsanou abecedou, ukazoval postupně na všechna písmena a zároveň je pojmenovával: á, bé, cé, dé, é, ef, gé, há, chá, í, jé, ká. Tato etapa trvala několik měsíců.
2. Žáci byli nazýváni slabikanti: Z názvů písmen abecedy se učili skládat slabiky. Ty měli napsané na tabuli i na svých dvou listech papíru. Na jedné straně papíru byla abeceda a na druhé kombinace písmen: ab, ac, ad...; ba, ca, da..., které se četly á-bé, á-cé, á-dé; bé-á, cé-á, dé-á. Postupně se nacvičovala „slabičná schémata“: např. *po* četli pé-ó-po, *le* četli el-é-le.
3. Žáci byli nazýváni nominaristé: Četli slova, přičemž využívali své znalosti čtení slabičných schémat, např. *pole* četli pé-ó-po-el-é-le-pole; *chyba* četli cé-há-ypsilon-chy-bé-á-ba-chyba.



dostali větší volnost ve výběru metod čtení, ze škol metoda slabikovací velmi rychle zmizela (Křivánek, Wildová, 1998).


## Metoda genetická a další metody hláskovací

I když se tzv. metoda hláskovací, v níž se děti místo názvů písmen učily „zvuky“, tj. hlásky, většího rozšíření dočkala až na přelomu 18. a 19. století (Křivánek, Wildová, 1998), jako reakce na složitost metody slabikovací se objevovala už od 16. století (Křivánek, Wildová, 1998), zmínky o ní najdeme i u J. A. Komenského: „*Myšlenkou na zlepšení metody výuky počátků čtení se zabýval i Jan Amos Komenský. Jeho „Živá abeceda“ vyvozuje k písmenům zvuky zvířat – (...) východisko k hlásce na začátku učení čtení*“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 11). Později ale Komenský ustoupil tehdy běžné praxi a vrátil se k metodě slabikovací.

Metoda hláskovací má několik variant, z nichž za nejdůležitější vzhledem k tématu této práce považuji metodu genetickou, neboli zapisovací, jejíž autorství je u nás připisováno Josefu Kožíškovi.<sup>267</sup>

Tato metoda vychází z biogenetického pravidla pro vývoj dovednosti čtení, tj. „z předpokladu, že ve vývoji dítěte v oblasti čtení a psaní se opakuje vývoj písma a psaní v kulturním vývoji lidské společnosti“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 12). Z toho důvodu Kožíšek považuje za nezbytné, aby dítě – má-li pochopit smysl písemného sdělení – „prošlo (alespoň zkráceně a episodicky), „obrázkovým písmem““ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 12). Tento požadavek úzce souvisí s tím, že při výuce čtení genetickou metodou je zásadní myšlenka a teprve z ní pak vycházejí další úkoly zaměřené na mechanický nácvik čtení (Zelinková, 1994).<sup>268</sup>

Zásadu vést děti od začátku k pochopení toho, že grafický záznam má nějaký význam (že primárně jde o vyjádření myšlenky), Kožíšek důsledně uplatňoval v slabikáři Poupata (poprvé vydaném v r. 1913).<sup>269</sup> Výuku čtení začínal písmeny-zkratkami jmen či příjmení žáků, kterým říkal „písmena s uzlíčky“: A. = např. Anička, K. = Kája, N. = Novák (Křivánek, Wildová, 1998) (obr. č. 6). Díky tomu mohly děti v podstatě ihned po nástupu do školy číst a psát ve smysluplných větách. Písemný záznam těchto vět obsahoval zkratky („písmena s uzlíčky“), obrázky a čárky, jež zastupovaly domluvená slovesa, např. písemné sdělení 

A.	–	
----	---	---

<sup>270</sup> četli *Anička má jablíčko* (Křivánek, Wildová, 1998, s. 13) (obr. č. 7).

Pokud děti zkratkám (např. A.) „odebraly uzlíčky“ (resp. tečky) a rázem uměly číst písmena: A. = Anička, bez tečky se jedná o počáteční písmeno jména Anička, tedy o A. Z písmen skládaly slova, jednoduché bylo např. spojení písmen a hlásek M a A do slova MÁ. A tak věta *Anička má jablíčko* měla rázem písemnou

<sup>267</sup> Některé další varianty hláskovací metody (dle Křivánek, Wildová, 1998):

Metoda náslovných hlásek, tj. prvních hlásek ve slově: Používaly se tzv. nápovědné obrázky, napovídající první písmeno slova ú – úl, u – ucho, a – Alik, i – Ivan.

Metoda normálních hlásek, tj. metoda fonomimická: „*K izolování hlásek byly vybírány takové hlásky, které se mohou vyskytovat samostatně, jako např. citoslovce*“ (s. 12): í – dítě se píchlo, á – kytička pěkně voní, ssss – husa syčí, zzzzz – buzučí moucha, rrrr – vrčí pes, fff – fouká vítr.

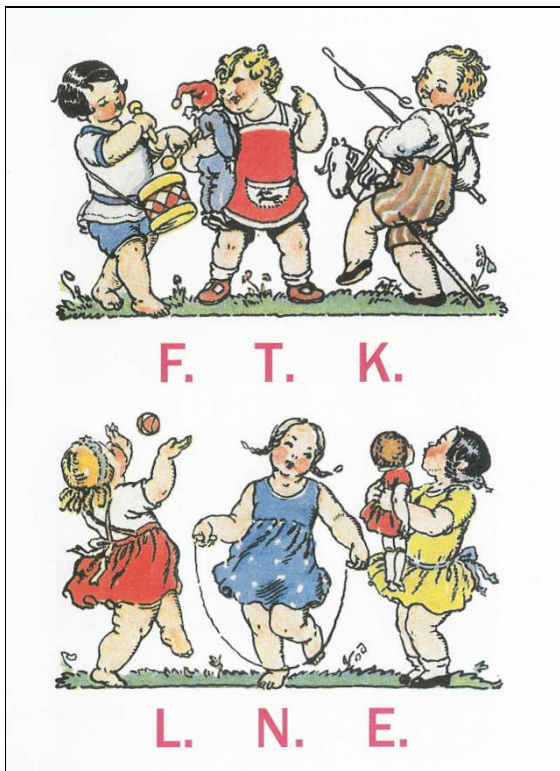
Metoda normálních slabik (uplatněná např. v učebnicích Holub, 1881; Kubálek, 1929): Tato metoda měla odstranit největší metodický problém při výuce prvopočátečního čtení, tj. naučit žáky spojovat izolovaná písmena do celků-slabik. Žáci četli nápovědné obrázky: např. text MA a vedle obrázek makovice, Ml – míč, ME – meč, MO – motýl. Slabiky byly napsány velkým hůlkovým písmem, žáci slabikovali slova na obrázcích a pak jim učitel vysvětlil, že první slabika se píše takto – ukázal na slabiku napsanou vedle obrázku. Po zvládnutí čtení slabik následovala analýza slabik na písmena a hlásky. Nevýhodou této metody může být, že některé děti dlouho spojují slabiky s nápovědnými obrázky (Křivánek, Wildová, 1998).

<sup>268</sup> Podle Zelinkové (1994) genetická metoda čtení obsahuje prvky globální metody čtení (viz kap. Analytické a analyticko-syntetické metody výuky čtení). Stručné srovnání vybraných rysů výuky prvopočátečního čtení u dětí bez vady sluchu metodou genetickou a metodou analyticko-syntetickou zvukovou (viz kap. Metoda analyticko-syntetická zvuková) podává např. Kocmanová (2004/2005).

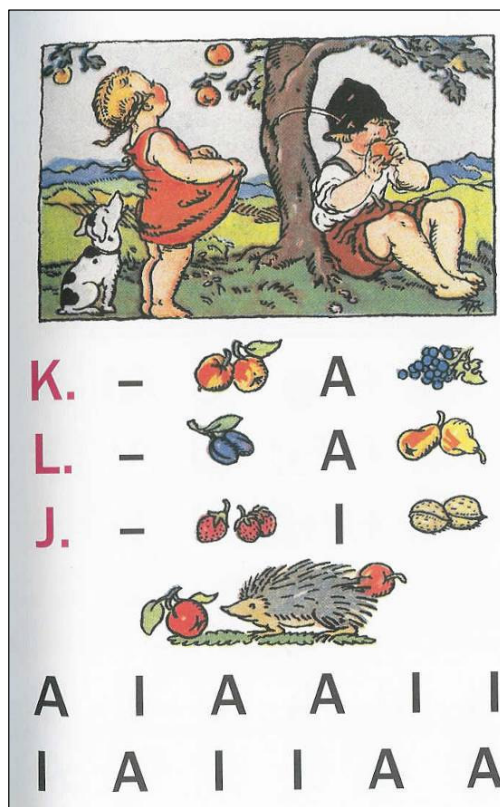
<sup>269</sup> Děti měly např. nakreslit, co prožily v létě. „... jeden chlapec nakreslil postupně v jedné řadě krátkou čárku, potom směsici čar a nakonec jednu dlouhou čáru. (...) „V létě jsme si vzali sirky“ (krabička zápalek nebo zápalka je reprezentovaná krátkou čárkou), „potom jsme si u lesa udělali ohniček“ (změl čar)“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 13). Po chlapcově vyprávění už mohou ostatní děti „číst“ jeho sdělení. „Jenomže všechno, co se stalo, nedokážeme nakreslit. Proto se učíme číst, abychom o všem dokázali napsat. Kožíšek tedy vede svou genetickou (či zapisovací) metodou žáky k tomu, aby pochopili sdělovací (komunikativní) funkci psané řeči“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 13).

<sup>270</sup> Obrázek převzat z Kubová, 1997.

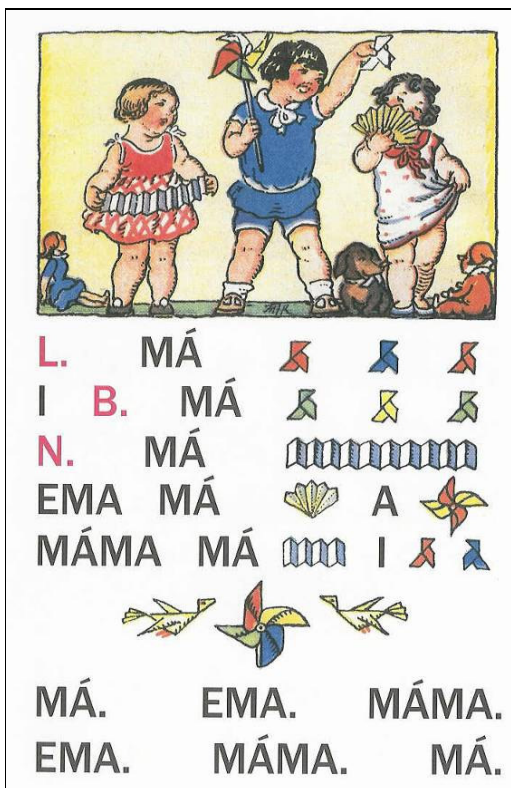
podobu **A. MÁ** (Křivánek, Wildová, 1998, s. 13) (obr. č. 8). Odtud bylo už blízko k souvislým textům (obr. č. 9; srov. text o sově s textem na obr. č. 29).



Obr. č. 6 Poupata Čítanka malých (Kožíšek, 1929, s. 10)



Obr. č. 7 Poupata Čítanka malých (Kožíšek, 1929, s. 13)



Obr. č. 8 Poupata Čítanka malých (Kožíšek, 1929, s. 16)



Obr. č. 9 Poupata Čítanka malých (Kožíšek, 1929, s. 20)

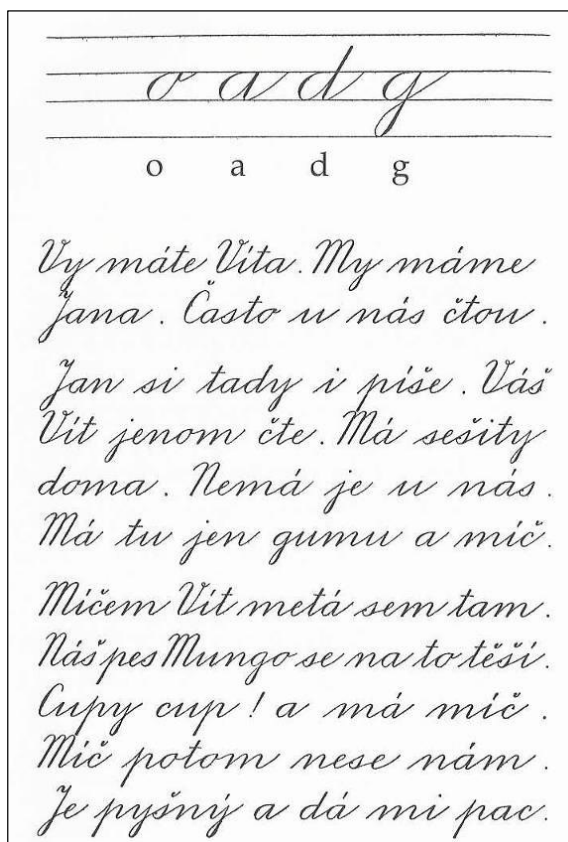
Podstatné pro genetickou metodu výuky čtení je **počáteční používání hůlkového písma**. To je nejdříve velké, ale postupně se zmenšuje (srov. velikost písma na obr. č. 6 a 7 s velikostí písma na obr. 8 a 9 a na obr. č. 10), následně se připojuje běžné tiskací písmo (Křivánek, Wildová, 1998) – nejdříve bezpatkové a následně patkové. Teprve pak, podle Kožíška asi po půl roce výuky, se žáci setkávají s písmem psacím (obr. č. 11). To se pak učí poměrně rychle, protože mnohá psací písmena jsou hůlkovým písmenům tvarově podobná (Křivánek, Wildová, 1998). Proč je vhodné použít v počátcích výuky hůlkové písmo, vysvětluje Zelinková (1994, s. 49): „Čtení znamená spojování grafického tvaru slova s jeho obsahem. Zároveň zahrnuje mechanické spojování hlásek do slabik a slov. Tyto dvě činnosti jsou velmi náročné a je třeba hledat cestu, jak dětem usnadnit jejich zvládnutí. Kožíšek zde na základě dlouholetého pozorování využil hůlkové písmo. (...) Toto písmo je nejjednodušší, neodvádí pozornost čtenáře.“ Písmena jsou tvořena pouze obloukem a úsečkou, „jsou přehledná, snadná a výrazná. Většina dětí se s nimi setkává již v předškolním věku. Umějí je nejen číst, ale i psát“ (Zelinková, 1994, s. 49).



U SALAČŮ ZABÍJELI.  
ZVALI NÁS NA BESEDU.  
TETA SE TOČÍ U KAMEN.  
PAN SALAČ ČEKÁ NA NÁS.  
VEDE NÁS KE STOLU.

NA STOLE MÍSY, PEKÁČE,  
MASO, ČAJ A KOLÁČE.  
JÍME, PIJEME, POVÍDÁME.  
PAN SALAČ SE USMÍVÁ.  
O JÉ! TO MÁME ČASY!

Obr. č. 10 Poupata Čítanka malých (Kožíšek, 1929, s. 38)



Obr. č. 11 Poupata Čítanka malých (Kožíšek, 1929, s. 102)

V posledních několika letech byl u nás ve Státním pedagogickém nakladatelství vydán soubor materiálů ke genetické metodě čtení, obsahující učebnici pro první ročník (Wagnerová, 1998), metodickou příručku pro učitele (Wagnerová, Václavičová, 1998) a pracovní sešit pro děti k této učebnici (Wagnerová, 2002), soubor pěti písanek (Špačková, 1998), „stříhací písmenka“ psaná hůlkovým písmem pro práci dětí (2002) i učitele (2002), čítanku pro pokročilejší čtenáře (Wagnerová, 2003) a další pomůcky.

Domnívám se, že genetická metoda čtení, nebo alespoň její prvky, by mohla být jednou z dobrých cest k čtenářství českých dětí s vadou sluchu. Její výhodou je důraz na obsah, tj. na čtení s porozuměním a v neposlední řadě korespondence hůlkového písma se znaky české dvouruční prstové abecedy (viz výše).

## **Analytické a analyticko-syntetické metody výuky čtení**

Z množství analytických a analyticko-syntetických metody výuky čtení se budu věnovat metodě normálních slov, metodě globální, metodě J. Foucamberta a metodě analyticko-syntetické zvukové.

### **Metoda normálních slov**

V roce 1818 navrhl bruselský profesor J. J. Jacocot metodu čtení, v níž učitel nejdříve děti naučil nazpaměť říkat větu, pak ji spojil s její grafickou podobou, následně větu rozdělil na slova a na písmena (analýza) a nakonec ji děti celou napsaly (syntéza). Potupně byla tato analyticko-syntetická metoda výuky čtení, v které se začínalo četbou tehdy populární knihy Příběhy Telemacha, syna Odysseova, dále propracována a zjednodušována a zejména byly vybírány texty dětem obsahově bližší (Křivánek, Wildová, 1998).

Jednou z variant této metody je i tzv. metoda normálních slov navržená ve 40. letech 19. století v Německu, v které východiskem pro analýzu na písmena a na hlásky již nebyla věta, ale slovo, které učitel vždy v úvodu nové „lekce“ motivoval krátkým vyprávěním. V průběhu prvního roku školní výuky byla probírána zásoba tzv. normálních slov, na nichž se žáci naučili znát všechna písmena, zpočátku se obvykle pracovalo s psacími písmeny (Křivánek, Wildová, 1998).

Pro naše podmínky metodu normálních slov upravil v roce 1880 G. A. Lindner v učebnici *Knihy maličkých*, do které zařadil dvacet jedna „normálních slov“, v nichž se vyskytovala všechna česká písmena: „*máma, med, Vít, lev, osel, jelen, pivo, sudy, rak, kouř, měď, myš, železo, čepice, kůň, labuť, hoch, fik, Goliáš, vlk, srp*“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 15). Práci s textem předcházela přípravná cvičení zaměřená na sluchovou analýzu vět na slova, slabiky a hlásky. Při čtení mělo každé normální slovo v učebnici svou stránku s psacím a s tištěným písmem. U všech normálních slov začínala výuka psacím písmem. Po jeho rozboru na hlásky a písmena žáci jednotlivá písmena a slova psali. K četbě tištěné strany žáci přistupovali až v závěrečné fázi probírání každého jednoho normálního slova (Křivánek, Wildová, 1998).

Nejznámější naší učebnicí čtení metodou normálních slov je učebnice F. Merty Úl (1935). Normální slova v ní byla výlučně jednoslabičná a s uzavřenou slabikou (úl, vůl, les, pec atd.). Psaní a čtení bylo, na rozdíl od G. A. Lindnera, odděleno (Křivánek, Wildová, 1998).

### **Učebnice čtení pro děti s vadou sluchu v 19. století a v 1. polovině 20. století**

První české učebnice pro děti s vadou sluchu napsal P. M. Veselský, ale zničil je (viz Úvod a kap. Mluvení), takže můžeme jen spekulovat o jejich zaměření, tj. o tom zda šlo o učebnice čtení, o jazykové učebnice či o logopedické cvičebnice. Stejně tak se můžeme jen dohadovat, jakou metodiku výuky čtení – pokud se opravdu jednalo o učebnice čtení – používaly. Vzhledem k době jejich vzniku můžeme usuzovat, že mohly vycházet z tehdy u nás všeobecně rozšířené metody slabikovací (viz výše).

U prvních dochovaných českých učebnic čtení pro děti s vadou sluchu, jež napsal a vlastním nákladem vydal Veselského nástupce, učitel Pražského ústavu pro hluchoněmé Václav Kořátko, však nelze – vzhledem k dějinným okolnostem – vyloučit, že při výuce čtení vycházely z metody normálních slov, a proto o nich pojednávám na tomto místě.<sup>271</sup> Slabikář, který vydal roku 1871, „*rozdělen jest na 41 cvičení. V prvních*

<sup>271</sup> Podle Nováka (nedatováno, s. 29) vydal Kořátko „*Slabikář. Čítanku pro žáky hluchoněmé, tři sešity cvičení mluvnických a sešit povídek pro žáky vyšších ročníků. V německé řeči napsal a vydal též čítanku a mluvnici. Pečlivě sestavil podrobné osnovy pro vyučování řeči a pro všechny ostatní předměty.*“ Pokud ještě dnes Kořátkovy učebnice existují, tak nejpravděpodobnější místo jejich uložení je archiv Střední školy, základní školy a mateřská školy pro sluchově postižené v Praze-Holečkově ulici, tj. přímého pokračovatele Pražského ústavu pro hluchoněmé, v němž Kořátko působil. Zkoumání učebnic, učebních pomůcek, metodických příruček, odborných knih a dalších materiálů tohoto archivu, stejně jako archivů ostatních ústavů pro hluchoněmé na našem území, je jedním z badatelských úkolů, které na nás čekají.

17 cvičeních probírá nejprve artikulaci všech hlásek, a potom teprve přichází k samohláskám..." (Novák, nedatováno, s. 74; graficky upravila A. H.).<sup>272</sup> „Ze Slabikáře naučili se žáci (...) číst písmo psané i tiskací" (s. 75) (Janotová, 1990, s. 13). Na Slabikář navázal o rok později Čítankou.<sup>273</sup>

Ještě před učebnicemi čtení však Koťátko pro české děti s vadou sluchu vydal cvičebnici gramatiky češtiny Předpravná cvičení řeči (1859),<sup>274</sup> na niž o rok později navázal metodickou příručkou pro učitele Zvláštní cvičení řeči (Novák, nedatováno)<sup>275</sup> a o další čtyři roky později dvoudílnou Cvičnou knihou pro hluchoněmé (Novák, nedatováno).<sup>276</sup>

Na základě informací uvedených v knize A. Nováka Z dějin nápravné pedagogiky na Pražském ústavě pro hluchoněmé (nedatováno) se lze domnívat, že koncepce Koťátkových učebnic byla ovlivněna právě probíhající změnou všeobecně přijímaného přístupu k vzdělávání dětí z vadou sluchu: Zatímco Předpravná cvičení řeči (1859), Zvláštní cvičení řeči (1860) a Cvičná kniha pro hluchoněmé (1864) zřejmě odpovídaly tzv. syntetickému neboli konstruktivnímu přístupu vyučování dětí s vadou sluchu (viz výše kap. Mluvení), v němž důležitou roli hrálo osvojování gramatických pravidel češtiny, Slabikář (1871), Čítanka (1872),<sup>277</sup> Povídky pro hluchoněmé žáky (taktéž 1872), jichž bylo možno použít jako čítanku pro 5. ročník, a soubor tří sešitů nazvaný Volný cvik v řeči ve společenském životě pro hluchoněmé žáky, který zůstal v rukopise,<sup>278</sup> již patrně zohledňovaly tzv. globální (též celostní či analytický) přístup, který začal ve vzdělávání dětí s vadou sluchu převládat v 2. polovině 19. století (viz Hill, Malisch, Barczy aj.).

Zdá se logické, že proběhla-li změna přístupu k výchově a vyučování žáků s vadou sluchu z konstruktivního (syntetického) přístupu na přístup globální (analytický), mohla být doprovázena obdobnou

---

Věřím, že jejich analýza v budoucnosti přispěje k lepšímu pochopení historických vlivů spoluutvářejících současné postavení češtiny a způsoby výchovy a vzdělávání českých dětí s vadou sluchu.

<sup>272</sup> Podrobněji o způsobu a pořadí vyučování artikulace hlásek v Koťátkově slabikáři z roku 1871: „Hlásky učil podle zásady znělosti v tomto pořadí: h, f, s, š, ř, ch, p, t, d, c, č, ť, k, v, z, ž. Samohlásky, které hned spojoval ve slabiky a pokud možno ve slova, cvičil v tomto pořadí: a (vá, fá, bába, páv, pás, basa, vás atd.), o (bos, sob, sova, táta, páta, bota, voda, záda, šos, hoch, kos, koš, koza atd.), u (vůz, sud, husa, pavouk, kohout, ucho, papoušek, ruce, růže atd.), í-y (sítu, váží atd.), e (je, ryje, sedí a pod.). Potom přišly na řadu zbývající hlásky l, m, n, d, ť, ň, vě, bě, pě, v nejrůznějších spojeních slovních i větných (Žena věší košile, Bílý medvěd stojí na ledě, Kůň má chomout, Paní má šátek a pod.)" (Novák, nedatováno, s. 74).

<sup>273</sup> „Část I. této čítanky jest »Čtení mechanické« a slouží hlavně k procvičování výslovnosti hláskových shluků. Jednotlivé odstavce jsou označeny hláskou, potom jsou vyznačeny všechny možné spoje této příslušné hlásky s ostatními a k těmto spojmům uvedeny jsou příklady. Uvedu např. odst. 4. Z, z. Spojí zv (zvá, po-zván, zvu, zve, zvou, zvi-ře, zvěst), zh (zha-ní, zhou-ba, z huby, z hed-vá-bí, zhy-nu), zj (z já-my, z je-le-na, z Jor-le-nu, zji-mám), zb (z Benátek, zbo-ží, zbu-dím, zbu-de) atd. Část II. tvoří »Poučné čtení«, v němž opět jednotlivé články mají sloužiti ke cvičení výslovnosti hlásek. Příslušná hláska jest uvedena v záhlaví článku, jehož obsah jest tak volen a podán takovými slovy, aby příslušná hláska se v něm pokud možno často vyskytovala. Konečně část III. nadepsána jest »Počáteční řeči« a jest to vlastně snůška příkladů k nacvičení mluvnických tvarů. Není to tedy čítanka v pravém slova smyslu, nýbrž jest to cvičebnice k pokročilejší artikulaci a k počátečnímu vyučování řeči" (Novák, nedatováno, s. 77 – 78). Ve stejném roce jako Koťátko, tj. v roce 1872, napsal českou čítanku pro neslyšící také brněnský učitel J. Valíček (Mateřská a základní škola pro sluchově postižené, Novoměstská 21,621 00 Brno. Historie školy).

<sup>274</sup> Předpravná cvičení řeči „měla sloužiti k tomu, aby žáci naučili se mluvnickým tvarům a poznali jednotlivé větné části. Celou knihu možno rozdělit na dvě části. První část tvoří 19 »tabulek«, to znamená 19 cvičení a druhá část obsahuje popisné články s obsahem, vyjádřeným v nadpisu na př. Člověk, Živočich, Rostlina, Místnosti při domě, Čas, Svátky, Domácí nábytek, Stolní nářadí, Pokrm, Nápoj, Povětrnost, Každodenní činnost člověka, Zahradní nářadí, Povožní nářadí, Zbraň, Látka, Oděv a pod. ke každé tabulce a ke každému článku jest připojena hned »Úloha«. (...) Postup jest takový, že cvičen jest v prvních tabulkách rod jmen podstatných, aby žáci dovedli užití správné koncovky u přídavných jmen, a zároveň množné číslo jmen podstatných. V úloze odpovídali žáci na otázky: Kdo, co, kolik a jaký. V dalších probírána jest činnost v třetí osobě na otázku: Co dělá; nacvičovány jsou věty se slovesem: má, nemá; přicházejí otázky: kde, kdy; zájmena: já, vy, on, ona, my. Taktéž příslušnými otázkami, které následují v úloze po člencích, učili se žáci poznávat a užívatí další mluvnické tvary a tvoření vět" (Novák, nedatováno, s. 75 – 76).

<sup>275</sup> Podle Nováka (nedatováno) Zvláštní cvičení řeči obsahují tabulky skloňování a časování, příklady, návod k vysvětlení pojmů a jejich synonym, řady příkladů na pádové otázky, užití zájmen atd.

<sup>276</sup> Podle Nováka (nedatováno) jsou ve cvičeních prvního dílu Cvičné knihy pro hluchoněmé obsaženy příklady k mluvnici (např. rod substantiv) a hned následuje „úkon" – procvičení jevu. V druhém díle se nacházejí popisky a články s úkoly zaměřené na procvičení určitých mluvnických jevů.

<sup>277</sup> Podle tohoto globálního pojetí výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu, jehož byl čelním propagátorem Hill, „... postup na podkladu gramatickém při vyučování řeči nelze (...) schvalovati..." (Novák nedatováno, s. 76). A tak Čítanka již „jest tak sestavena, aby se dalo k ní použít Hillových obrazů" (Novák, nedatováno, s. 77).

První a druhý sešit Volného cviku řeči ve společenském životě pro hluchoněmé žáky obsahují vysvětlení běžných „tvrzení a rozkazů": „zavři dveře, dej si ostříhat vlasy, zapni si kabát" (Novák, nedatováno, s. 82), v třetím sešitě jsou vysvětlena slovesa: „řici, povídati, jíti, běžeti, čekati..." (Novák, nedatováno, s. 82) a rčení s příkladem častého použití.

změnou v názorech na způsob výuky čtení u těchto dětí, tj. změnou od syntetické metody slabikovací k analytické nebo analyticko-syntetické metodě normálních slov.

Ať už jsou tyto domněnky správné, nebo ne, jisté je, že už první učebnice čtení a češtiny pro české žáky s vadou sluchu (nebo alespoň některé z nich) byly vlastně logopedickými pomůckami a že se často slučovaly (popř. vzájemně zaměňovaly) výuka výslovnosti, výuka jazyka a výuka čtení. Tento trend – nehledě na momentálně preferované postupy ve výuce čtení – v podstatě přetrvává dodnes (viz kap. Čeština ve školách pro žáky s vadou sluchu v období od roku 1948 do roku 1990).<sup>279</sup>

V době, kdy už byl V. Kořátko v Pražském ústavu pro hluchoněmé ředitelem, zde v českém oddělení působili Josef Květoň,<sup>280</sup> Václav Wilczek,<sup>281</sup> M. Irena Holanová a pozdější ředitel ústavu Karel Malý (působil zde v letech 1867 – 1916), který „*jest naším průkopníkem nového způsobu vyučování*“ (Novák, nedatováno, s. 93). Jeho novátorství spočívá v tom, že „*látku čerpá ze života, zážitků, potřeb, zájmů, z událostí které zažil atd.*“ (Novák, s. 98).

Malý je autorem mnoha učebnic i odborných knih.<sup>282</sup> Kromě jiného sepsal učebnici Cvičení řeči pro hluchoněmé (1895; 3 díly; rukopis, 1. díl není zachován),<sup>283</sup> v níž uplatnil metodu normálních slov: „*Po nacvičení každé souhlásky vybereme (...) po dvou normálních slovech, dle jejichž výslovnosti později řídit se bude výslovnost množství jiných slov. V jednom objeví se dotyčná souhláska na začátku, v druhém na konci slova. Po takovém prohlásování nacvičíme se žáky ještě asi 100 podstatných jmen, v nichž by byly obsaženy všechny české hlásky. (...) Dále se učlánkují správné shlučky souhlásek dv, dn, aby se mohla spojovati nacvičená podstatná jména s číslovkami: jeden, jedna, jedno, dva, dvě jako na př. pás, jeden pás, dva pásy; ko-sa, je-dna ko-sa, dvě ko-sy, ko-lo, jed-no ko-lo, dvě ko-la. K podstatným jménům, k nimž se hodí, mohou se připojovati jak výslovností, tak smyslem snadná slova jako: mete, pije, pere, sedí, leží atd. a tak bude žák cvičiti vyslovovat věty o dvou slovech za jediného vdechnutí a správně je zapisovati*“ (Malý, 1895, 3. díl; cit. z Novák, nedatováno, s. 98 – 99; bližší bibliografické údaje originálu neuvedeny).

Na principu normálních slov byla pravděpodobně dále sestavena také První kniha pro žáky hluchoněmé (Bednařík, 1939, 1940) určená pro tzv. artikulační třídu. Usuzuji tak z toho, že podle Janotové (1990) Bednařík vycházel z nácviku výslovnosti pro děti významově užitečných slov (pás, papá, táta) a ihned z nich vytvářel věty. V prvním ročníku na První knihu pro žáky hluchoněmé navazovala učebnice M. Malého Kašička – čtení pro nejmenší hluchoněmé děti (1939) obsahující i krátké texty (Janotová, 1990). Po druhé světové válce na

<sup>279</sup> Pokud vycházíme jen z informací Janotové (1990) a nemáme k dispozici primární zdroje, je těžké rozhodnout, na jakém principu byly napsány další u nás používané učebnice čtení pro žáky s vadou sluchu. Podle Janotové (1990) byl v následujících učebnicích zachován základní princip tzv. hláskové metody (tím může být míněn přístup syntetický, popř. přímo slabikovací metoda výuky čtení) a nadřazenost artikulačních kritérií nad kritérii obsahovými a učebnice se lišily jen pořadím nacvičovaných hlásek: např. v První čítance pro žáky hluchoněmé (1886) od Josefa Berana z královhradeckého ústavu, byla jako základní zařazena mj. slova pika, kuba, čáka, rakev; Slabikář pro žáky hluchoněmé (1932) od Ondřeje Zajice, ředitele ústavu ve Valašském Meziříčí, zase obsahoval slova jako tabák, tága, rum, cáry, cucá (Janotová, 1990).

<sup>280</sup> K. Květoň „... byl výborným odborníkem v hláskování a v nápravě porušené mluvy u později ohluchlých žáků. Dle vzoru Hillových příruček sestavil Cvičení řeči... (...) Pro skloňování a časování sestavil a vyhotovil veliké nástěnné diagramy...“ (Novák, nedatováno, s. 93; graficky upravila A. H.). Všechny Květoňovy učebnice zůstaly v rukopise (Novák, nedatováno).

<sup>281</sup> V. Wilczek byl neslyšící a v archivu ústavu se od něj dochoval rukopis Cvičení v písemných skladbách, jenž byl – stejně jako výše uvedené učebnice Kořátkovy – zpracován „na podkladě mluvnickém. Mluvnice byla základem a vodítkem učiva“ (Novák, nedatováno, s. 93). Novákovy informace o tom, že Květoňovy a Wilczkovy vyučovací postupy byly založeny na výuce gramatiky poněkud odporují výše uvedeným domněnkám o transformaci syntetického (gramatického) přístupu v přístup globální (intuitivní).

<sup>282</sup> Učebnice a učební materiály z pera K. Malého (dle Novák, nedatováno): Cvičení řeči pro hluchoněmé, Dopisy a písemnosti, Přírodopis, Uvádění hluchoněmých do řeči obcovací; Malého spisy vědecké (tamtéž): Dějiny vzdělávání hluchoněmých, Hluchoněmost, Hluchoněmí nevidomí, Hluchoněmý a příčiny hluchoty, Děti hluchoněmé, nedoslýchavé, jakož i poruchami řeči stížená ve škole obecné, Návod k nápravě porušené řeči mládeže, Koktavost, Nevýřečná mládež, Znaky a příčiny porušené mluvy mládeže.

<sup>283</sup> V Cvičení řeči pro hluchoněmé zavedl Malý změnu v tehdy obvyklém pořadí hlásek při výuce artiklace na: a, u, o, e, i, p, f, t, s, ť, š, ř (ostré – keř), k, ch, v, b, z, ž, ř (tupé – řepa), l, d, đ, r, j, m, n, ň, h, g, c, č, pě, bě, vě, mě, n (hrdelní – řezanka, nechá se na později (Novák, nedatováno); „*Jakmile učlánkujeme některou souhlásku, hned ji cvičíme se samohláskou připínající ji před samohlásky dlouhé i krátké i za ně. Při tupých souhláskách v, b, d, đ, z, ž, ř, h dobře vstřípíme, že po samohláskách (na konci slov) vyslovují se jako příslušné ostré f, p, t, ť, s, š, ř, ch*“ (Malý, 1895, 3. díl; cit. z Novák, nedatováno, s. 98; bližší bibliografické údaje originálu neuvedeny).

tyto učebnice dle Janotové (1990) přímo navázaly *Základy řeči pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé* (Štejerle, 1956) a *Slabikář pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé* (Štejerle, 1955) (více viz kap. *Čeština ve školách pro žáky s vadou sluchu v období od roku 1948 do roku 1990*).<sup>284</sup>

## Metoda globální

Globální metoda výuky čtení, též metoda celků (oboje dle Křivánek, Wildová, 1998) nebo metoda celých slov (dle Zelinková, 1994) vyšla z praxe škol v USA (Křivánek, Wildová, 1998), odkud se hlavně v 2. polovině 19. století rozšířila i do jiných zemí. K nám ji přivezl Václav Příhoda a od konce 20. let 20. století se významně podílel na jejím rozšiřování (Křivánek, Wildová, 1998). V 50. letech byla z našich škol násilně vytlačena a nahrazena metodou analyticko-syntetickou zvukovou (viz níže), ale v posledních přibližně dvaceti letech ji někteří učitelé opět používají, zejména pro výuky čtení u žáků se specifickými poruchami učení, ale nejen u nich (srov. Zelinková, 1994).

V publikaci *Elementární čtení a psaní metodou celků: Průvodce k čítance Sluníčko* (Korejs, 1947)<sup>285</sup> je (podle Křivánek, Wildová, 1998, s. 15 – 16) uvedeno, že *„metoda celků staví vyučování čtení na zrakový základ, neboť zrak je neobjektivnější a nejkonkrétnější lidský smysl. Zrak sdružuje každou představu se zvukem a obrazem tištěného slova, jímž se tato představa vyjadřuje. K tomu postačí celkový obraz slova. Proto dítě při výuce čtení nemusí dlouho znát jednotlivá písmena.“*

Pro věk, kdy se děti učí číst, je podle poznatků vývojové psychologie typické vnímání celků, ne izolovaných hlásek či slabik (Zelinková, 1994), a proto je globální metoda výuky čtení pro děti nenásilná a zcela přirozená. Navíc, podobně jako u metody globální popsané výše, *„Nejúspěšnějším prostředkem vyučování metodou celků byla hra, nejúčinnější pomůckou bylo dostatečné množství cvičebního materiálu pro čtení ve formě myšlenkových a slovesných celků“* (Křivánek, Wildová, 1998, s. 16).

Nácvik čtení globální metodou je rozdělen do pěti období (srov. Křivánek, Wildová, 1998; Zelinková, 1994). **Přípravná fáze** je zaměřena na rozvíjení řeči, smyslů, paměti, pozornosti, představivosti atd. Po ní následuje **období pamětné**, v kterém si žáci zapamatují několik desítek až stovek slov jako celků, aniž by je někdo učil být jen jediné písmeno. Teprve pak přichází **etapa analýzy**, v níž se žáci učí poznávat jednotlivá písmena, ale i *„části slov (např. předpony, přípony, koncovky)“* (Křivánek, Wildová, 1998, s. 16). V této chvíli, asi v polovině prvního ročníku, se začíná i se psaním písmen, které navazuje na předcházející přípravná kresebná cvičení, úkoly zaměřené na uvolnění ruky a na zdokonalení jemné motoriky ruky apod. (Křivánek,

<sup>284</sup> Podle elektronického Katalogu Národní knihovny v období mezi vydáním učebnic Melichara (1939, 1940) a Malého (1939) a učebnic Štejerleho (1955, 1956) vyšla ještě publikace Vaňkova (1948).

<sup>285</sup> Nejznámějšími učebnicemi prvopočátečního čtení globální metodou (nejmenovaly se slabikáře, protože se v nich neslabikovalo) jsou *Sluníčko*, První kniha, *Děti a Cestička malých* (Křivánek, Wildová, 1998). Dle elektronického Katalogu Národní knihovny byly vydány: *Sluníčko: První čítanka pro české školy obecné* (Tožička, Korejs, Novák, 1933, 1942, 1945), *První čítanka: Učebnice čtení a psaní pro 1. postupný ročník nové školy* (Korejs a kol., 1952), *Elementární čtení a psaní metodou celků: Průvodce k čítance Sluníčko* (Korejs, 1933, 1947), *Obrazy k vyučování čtení podle čítanky Sluníčko* (Korejs, Novák, 1946), *Soubor pomůcek k čítance Sluníčko* (Korejs, Novák, 1933, 1946) a *Testy k čítance Sluníčko* (Korejs, Novák, 1933, 1948); První kniha (Musilová, Příhoda, Musil, 1929, 1948) a mezi tím ještě pod názvem *První kniha: čítanka pro první postupný ročník* (Musilová, Příhoda, Musil, 1942); další učebnice využívající globální metodu výuky čtení, *Děti*, vycházela oproti učebnicím *Sluníčko* a *První kniha* pouze před druhou světovou válkou, byla přeložena i do slovenštiny a existovala ucelená řada od prvního do pátého ročníku obecné školy: *Děti: Čítanka pro prvou třídu obecných škol* (Vrána, Konvička, 1929, 1932, 1938), *Děti: Čítanka pro prvou třídu obecných škol. Část druhá* (Vrána, Konvička, Praha, 1930), *Děti: Čítanka pro školy obecné. Díl II. pro 2. postupný ročník* (Vrána, Konvička, 1930), *Děti: Čítanka pro školy obecné. Díl III. pro 3. postupný ročník* (Vrána, Konvička, 1931), *Děti: Čítanka pro školy obecné. Díl IV. pro 4. postupný ročník* (Vrána, Konvička, 1933), *Děti: Čítanka pro školy obecné. Díl V. pro 5. postupný ročník* (Vrána, Konvička, 1935), *Deti: Čítanka pro první postupný ročník ľudových škól* (Vrána, Konvička, pro slovenské školy upravil Horák, 1938), *Cvičné listy pro žáky k čítance Děti* (Vrána, 1938), *Vyučování čtení metodou globální: Průvodce k čítance Děti* (Vrána, Konvička, 1929), *Vyučování čtení metodou globální: Průvodce k druhému vydání čítanky Děti. Díl I.* (Vrána, 1932); *Cestička malých: Čítanka pro první postupný ročník obecných škol* (Uhlík a kol., 1935, 1942), *Čtení nejmenších: Průvodce k elementární čítance Cestička malých* (Uhlík a kol., 1935), *Kartony pro čtení dálkové k čítance Cestička malých* (Uhlík a kol., 1935), *Tabulky exponovaných slov: Pomůcka pro malé čtenáře k čítance Cestička malých* (Uhlík a kol., 1935).

Wildová, 1998), případně na psaní celých slov a vět bez předchozího cvičení písmen.<sup>286</sup> V další fázi je pozornost soustředěná na **syntézu**. Žáci se učí číst nová slova (odlišná od těch, jež se učili globálně číst v pamětném období), která se skládají ze známých písmen. Jako poslední přichází ke konci prvního ročníku základní školy **období zdokonalování čtení**.

Metoda celků měla a má své zastánce i odpůrce. Ti první za její přednosti kromě přirozenosti považují to, že se žáci od počátku soustřeďují na obsah přečteného. Ti druzí namítají, že se žáci učí „*při čtení hádat obsah textu, že se učí číst s chybami*“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 16). Jisté je, že se nedá popřít, že tato metoda obohatila českou metodiku prvopočátečního čtení a psaní o zajímavější texty a větší propojování učiva (Křivánek, Wildová, 1998). Jak konkrétně výuka probíhala, si můžeme představit na základě ukázky z čítanky Sluníčko a její metodické příručky (viz Přílohu č. 1).

### **Globální čtení ve výuce dětí s vadou sluchu**

Globální čtení je termín známý a často frekventovaný i v současném vzdělávání českých dětí s vadou sluchu. Označuje ovšem něco zcela jiného než ucelený didaktický postup vedoucí k zvládnutí čtení jako takového, jak byl popsán v předcházející kapitole. Pedagogové dětí s vadou sluchu totiž, zcela mylně a naprosto zúženě, jako globální čtení označují to, co bylo výše popsáno jako pamětné období výuky čtení metodou celků, tj. stav, kdy dítě pozná grafickou podobu známých slov nebo vět. Jeden příklad za všechny: „*Metoda nácviku globálního čtení spočívá v tom, že se dítě učí poznávat grafickou podobu slova jako celku. S touto metodou pracují některá specializovaná předškolní zařízení pro sluchově postižené děti a dále pak i školy stejného typu*“ (Vaněčková, 1996a, s. 5).<sup>287</sup>

Mateřské, ale i základní školy pro žáky s vadou sluchu bývají více či méně polepeny kartičkami s názvy předmětů (umývadlo, teplá voda, studená voda, tabule, houba...), případně s často používanými větami (nad tabulí: Dnes je pondělí/úterý/středa/čtvrtek/pátek.; na dveřích: Dobrý den., Dobré dopoledne., Dobré odpoledne., Na shledanou...),<sup>288</sup> ale téměř vždy chybí výše popsaná přípravná fáze a vždy fáze analýzy, syntézy a zdokonalování čtení.<sup>289</sup>

Domnívám se, že je velká škoda, že se globální metoda výuky čtení (jako ucelený didaktický a metodický systém popsán výše) u českých dětí s vadou sluchu nepoužívá. Klade důraz na zrakové vnímání a porozumění textu, a proto by pro ně myslím byla velmi vhodná.

---

<sup>286</sup> „... dítě nejdříve napodobuje pohyb ruky učitele. Učitel tvar píše dvakrát, žáci jej sledují, potom napodobují tahy ve vzduchu, obtahují vzor na tabuli. Nakonec učitel vzor smaže a žáci píší sami. Poté učitel znovu napíše celek na tabuli a žáci porovnávají svůj tvar s tvarem učitele. Děti neopisují psané vzory z tabule ani předepsané v sešitě“ (Zelinková, 1994, s. 57).

<sup>287</sup> O čtení u dětí s vadou sluchu se lze v naší odborné literatuře dočíst opravdu ledacos. Exemplárním odstrašujícím příkladem je úryvek z práce Krahulcové (2002, s. 212): „Počáteční vnímání formou globálního rozlišování slov na základě jejich významu, určení vztahů mezi názvy předmětů a dějů vytváří základ pro pozdější analyticko-syntetické čtení. (...) Globálním čtením se děti učí vnímat slovo jako známou jednotku řeči, jako pokyn k určitému ději i jako prostředek pojmenování předmětů okolního světa. Globální čtení je ovšem jenom vizuální rozlišování slov ve formě komplexních signálů. Charakter vnímání se v tomto případě neliší od vnímání jiných mimojazykových signálů, zatímco základem pro osvojení slov je znalost jejich hláskové a grafické podoby i pojmového vymezení. Strukturu slova nejlépe vizualizuje některý z fonomimických ručních systémů (daktylní znaky, cued speech).“

<sup>288</sup> Je pravděpodobné, že tento „princip lístečků s názvy předmětů a činností“ koresponduje s čtvrtým prohlášením Milánského kongresu (viz poznámku pod čarou na začátku kapitoly Čeština: první, nebo druhý jazyk českých dětí s vadou sluchu?). Technické parametry těchto kartiček dle Poula (1987a, s. 124): „Osvědčuje se psát slova (věty) na čtverečkový kreslicí papír (čtverečky 5 mm x 5 mm). V mateřské škole může být písmo větší (střední výška písmene 20 mm) než v prvním ročníku (střední výška písmene 15 mm). Píše se malými písmeny, jen počáteční písmeno ve větě (nebo u jména) je velké. Volí se tiskací kolmé písmo jednoduchého řezu. Typ písma musí být v mateřské škole i v základní škole shodný. Doporučuje se dát přednost typu písma, který je blízký tiskacímu, s nímž se žák setká v prvních učebnicích.“

<sup>289</sup> O nejistém názvu analyticko-syntetické práce s kartičkami se zmiňuje Poul (1987a, s. 124): „... děti už vědí, že se pod určitou řadou písmen skrývá určitý myšlenkový obsah, při globálním čtení lístků dochází k částečné analýze struktury celku, písemný záznam slova se bezprostředně spojuje s fonematičtým tvarem vyartikulovaného slova.“



## Metoda J. Foucamberta

Francouzský pedagog J. Foucambert, jemuž se nelíbí současný trend vzrůstajícího počtu dětí s diagnózou poruch čtení, je autorem metody výuky prvopočátečního čtení, která se snaží problémům se čtením u dětí předcházet (Zelinková, 1994). Čtení má podle něj mít funkční charakter, tzn. že dítě má číst proto, aby se něco dozvědělo. Základní činností pedagoga je podněcovat dětský zájem a chuť číst (Zelinková, 1994). Foucambertův přístup, jenž je podle mého názoru modifikací globální metody, by mohl být podnětný pro výuku dětí s vadou sluchu, a proto se u něj krátce zastavím.

Výuku prvopočátečního čtení rozdělil Foucambert do tří etap (Zelinková, 1994).<sup>290</sup> V přípravném období se dvou až pětileté děti hojně setkávají s knihami, čtenářskými koutky, kartotékami atd. Písmo musí být součástí životního prostředí dítěte, a tak jsou police s hračkami, dveře v budově apod., označeny nápisy a děti se tak učí identifikovat psaný text ve vazbě na situaci (srov. s pamětným obdobím v kap. Metoda globální). Na konci tohoto období umějí děti díky opakování dešifrovat zrakem (nečtou nahlas) mnoho slov,<sup>291</sup> podepsat se či napsat krátký vzkaz; při hrách užívají prvky psaní<sup>292</sup> (Zelinková, 1994; srov. Tarcsiová, 2003; Gavora, Krčmáriková, 1999).

Děti pětileté až osmileté, které procházejí prvním obdobím vlastního čtení, stále pracují s textem jako s nositelem informací. „*Poznávají stále více slov, uvědomují si jejich podobnost, sestavují texty ze známých slov. Učí se vyhledávat v textu nové informace, skládat slova do vět podle smyslu, obměňovat věty*“ (Zelinková, 1994, s. 53; srov. s obdobím analýzy a obdobím syntézy v kap. Metoda globální). V osmi letech věnuje dítě aktivitám spojeným se čtením tři až čtyři hodiny týdně; je schopno přečíst informace, návody k použití her apod. Hlavním úkolem učitele je podněcovat aktivity usnadňující čtení. (Zelinková, 1994).

První stupeň základní školy uzavírá druhé období vlastního čtení, v kterém se děti, v té době osm až jedenáct let staré, učí uvědomovat si svoji aktivitu, nacvičují vyhledávání klíčových slov a jsou cíleně vedeny k předvídání obsahu a k vyvozování významu neznámých slov na základě kontextu. „*Vysvětlení učitele může přijít až na závěr, jako upřesnění významu*“ (Zelinková, 1994, s. 54). „*Přístup k dítěti musí být funkční, což je v protikladu s kolektivním čtením. Žáci bohatě využívají slovníky, encyklopedie, tabulky apod. Hlasité čtení je možné až po zvládnutí čtení, ne naopak*“ (Zelinková, 1994, s. 54; graficky upravila A. H.).

Popsaná metoda výuky čtení vyžaduje zcela netradiční pojetí školy, v němž čtení není jedním vyučovaným předmětem, nýbrž součástí každodenního života dětí od útlého věku. „*Čtení by mělo být definováno jako aktivita sociální, kterou škola podporuje, ne jako činnost školní, kterou se dítě učí*“ (Zelinková, 1994, s. 52).

## Metoda analyticko-syntetická zvuková

Po druhé světové válce byla za jedinou možnou metodu výuky elementárního čtení v našich školách určena metoda analyticko-syntetická zvuková (Křivánek, Wildová, 1998) nebo též hlásková (Zelinková,

---

<sup>290</sup> Ve škole podle Foucambertových představ jsou klasické školní ročníky nahrazeny cykly: „*Na školách by měl být uzavřena organizační jednotkou cyklus definovaný zvládnutím určitého množství učiva a dovedností. Třídy zde nemají své místo, opakování ročníku neexistuje, žáci nejsou slučováni do homogenních skupin podle vědomostí a dovedností. Je určen cíl cyklu, ne cíle pro jednotlivé ročníky*“ (Zelinková, 1994, s. 52).

<sup>291</sup> „*Dešifrování (řada učitelů by asi užila pojem hádání) se může jevit jako překážka ve čtení, ale není tomu tak. Dítě musí nejdříve předjímat obsah, aby pro něj bylo čtení prostředkem komunikace. Teprve potom se učí celý systém pravidel, jak zvládnout techniku čtení. Individuální pomoc učitele probíhá ve dvou rovinách: 1. pomoc při získávání informací, 2. pomoc při všeobecných strategiích (fixace, anticipace atd.). Není pravdou, že si dítě musí nejdříve osvojit techniku čtení a teprve potom může číst. Nejdříve musí chtít číst a pracovat s textem, aby si mohlo číst*“ (Zelinková, 1994, s. 53 – 54; srov. Top-down model recepce textu v kap. Funkční gramotnost žáků s vadou sluchu).

<sup>292</sup> Vyučování čtení a psaní nemusí probíhat paralelně (Zelinková, 1994).

1994).<sup>293</sup> Proto po několik desetiletí existoval vždy jen jeden slabikář, z něhož se učili číst žáci všech základních škol.<sup>294</sup>

Přestože liberalizace našeho školství po roce 1990 s sebou přinesla možnost volby metody výuky čtení, většina učitelů u analyticko-syntetické zvukové metody zůstává, i když si mohou vybírat z bohaté nabídky různorodých slabikářů, učebnic, čítanek a doplňkových materiálů (Křivánek, Wildová, 1998).<sup>295</sup> Příčiny toho jevu lze jistě hledat v jisté setrvačnosti učitelů, ve faktu, že téměř všichni současní učitelé se učili číst právě touto metodou a v neposlední řadě v skutečnosti, že k této metodě – vzhledem k jejímu dlouhodobému monopolnímu postavení v českých školách – existuje zdaleka nejvíce metodických návodů (Křivánek, Wildová, 1998).

Výuka čtení analyticko-syntetickou zvukovou metodou probíhá ve třech etapách. Jazyková příprava, rozvoj mluvené řeči, zrakové a sluchové percepce, cvičení správného dýchání, hlasová a artikulační cvičení jsou náplní **předslabikářového období**. Tato nesmírně důležitá fáze trvá pouze pět týdnů v prvním ročníku základní školy, což je pro mnoho dětí málo. Nedostatečně procvičené dovednosti jsou pro ně překážkou na další cestě k zvládnutí dovednosti čtení (Zelinková, 1994).

Druhá fáze, která u každého dítěte trvá jinak dlouho, je nazývána **etapou slabičněanalytického způsobu čtení**. Postupuje se od čtení otevřených slabik přes čtení zavřených slabik, čtení slabik se skupinou dvou souhlásek až k čtení slabik se skupinami *di, ti, ni, dě, tě, ně*, se slabikotvorným *r* a *l* a slabik *bě, pě, vě, mě* a čtení písmen *d', t', ň* (Zelinková, 1994). Nejdříve děti čtou izolované slabiky, ale rychle přecházejí k jejich spojování do dvou, tří a víceslabičných slov (Zelinková, 1994).

Do konce prvního ročníku základní školy by většina dětí měla dospět do **etapy plynulého čtení slov** (Zelinková, 1994). Technika čtení je tréninkem dále zdokonalována, ale pozornost musí být věnována i porozumění textu, neboť „*porozumění spolu se správností, rychlostí a způsobem čtení jsou základní znaky čtenářského výkonu*“ (Zelinková, 1994, s. 43 – 44).

Jednotu s vyučováním čtení tvoří vyučování psaní, jež se opírá o akusticko-kinestetickou analýzu mluveného slova (Zelinková, 1994).<sup>296</sup> Pro slabikáře využívající analyticko-syntetickou zvukovou metodu výuky čtení je typické, že děti se zároveň seznamují se čtyřmi grafémy pro jednu hlásku: s velkým a malým tiskacím písmenem a s velkým a malým psacím písmenem (srov. Žitná, Škorpilová, Wildová, 1995; Mühlhauserová, Svobodová, 1999; Žáček, 2002; Linc, Kábele, 2001 aj.).

Shrnuto: „*V této metodě se vychází v přípravném období ze sluchové (zvukové) analýzy mluvené řeči na věty, slova, slabiky a hlásky. Zároveň se děti učí provádět syntézu slyšených hlásek na slabiky a slova a syntézu vyslovovaných slabik na slova. Paralelně s tím se děti seznamují v podstatě s analýzou slov označujících předměty na obrázcích znázorněných na prvních stránkách učebnic počátečního čtení s několika prvními písmeny. Tato zásoba poznanych písmen dětem umožňuje tvořit a číst slabiky a slova. Vždy je opět*

---

<sup>293</sup> Ve druhé polovině čtyřicátých let ale ještě vyšlo několik učebních pomůcek pro „čtení metodou celků“, tj. pro globální metodu výuky prvopočátečního čtení. Metoda analyticko-syntetická zvuková byla ze jedinou možnou prohlášena zřejmě až v letech padesátých. Usuzují tak z toho, že podle elektronického Katalogu Národní knihovny byly první učebnice pracující touto metodou vydány až v roce 1954 (viz níže).

<sup>294</sup> Podle Křivánek, Wildová (1998) všechny tyto slabikáře navazovaly na Slabikář sestavený Hřebejkovou v 50. letech 20. století, v elektronickém Katalogu Národní knihovny je jako nejstarší z této řady HŘEBEJKOVÁ, J. a kol. *Slabikář*. Praha : SPN, 1954. Ten byl doplněn učebnicí Živá abeceda, nejstarší záznam o ní v elektronickém Katalogu Národní knihovny je HŘEBEJKOVÁ, J. a kol. *Živá abeceda: učebnice pro školy všeobecně vzdělávací*. Praha : SPN, 1954.

<sup>295</sup> V současnosti je na našem trhu k dispozici zhruba deset řad slabikářů, písanek, čítanek a učebnic českého jazyka pro 1. stupeň základní školy. Tyto materiály jsou vytvořeny minimálně pro dvě v této práci popisované metody výuky prvopočátečního čtení.

<sup>296</sup> Podle Zelinkové (1994, s. 56) psaní předpokládá tyto operace: „*dosažení určitého stupně rozvoje grafomotoriky, rozlišení slov v mluvené řeči, sluchová diferenciací fonémů, spojení foném-grafém, vizuální diferenciací grafémů, schopnost napodobit grafémy, následnost grafémů, aplikace gramatických pravidel.*“

východiskem zvuková analýza slova až na hlásky, pak přiřazení písmen k hláskám a přečtení slabiky (slova). Se čtením písmen probíhá také nácvik psaní psacích písmen“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 17).<sup>297</sup>

V předcházející kapitole bylo zmíněno, že české děti s vadou sluchu se v předškolním období velmi často učí číst globálně, ale výuka končí v tzv. pamětném období. K fázi analýzy, syntézy a do stadia zdokonalování čtení se žáci s vadou sluchu nikdy nedostanou, protože s nástupem do školy se začínají učit číst znovu, tentokrát metodou analyticko-syntetickou zvukovou.<sup>298</sup>

Proč učitelé pro žáky, kteří neslyší nebo slyší špatně, volí metodu výuky čtení založenou na sluchovém vnímání, když existují jiné metody postavené na vnímání zrakovém? Myslím, že příčinu můžeme hledat v neinformovanosti učitelů. Například Vaněčková v publikaci Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku (1996a, s. 5 – 6) tvrdí: „Čtení písma předpokládá, že si čtenář uvědomuje vnitřní fonetickou strukturu slova a že je schopen provádět zvukovou analýzu a syntézu slov. Dalším předpokladem je znalost písmen jako grafických podob jednotlivých hlásek, s nimiž se dítě seznámilo při cvičení fonemického sluchu. Sluchový vjem hlásky je navíc podporován vlastní činností mluvidel.“ A v návaznosti na to se dále se věnuje akusticko-kinestetické a optické analýze a syntéze, konkrétně cvičením na rozlišování zvuků, na rozlišování hlásek, na zvukovou analýzu a syntézu slov, na délku samohlásek a rytmu řeči, na posilování zrakové paměti, na trénování očních pohybů, na orientaci v prostoru a hram s písmeny. Jiný přístup ke čtení autorka jediné naší monotematické publikace o čtení dětí s vadou sluchu – a obávám se, že ani ostatní pedagogové, kteří učí české žáky s vadou sluchu číst (a psát) – bohužel zřejmě nezná. Zde jistě můžeme hledat jednu z příčin neuspokojivých výsledků vzdělávání českých žáků s vadou sluchu.

V této souvislosti se nabízí připomenout, že žákům se specifickými poruchami učení, resp. s dyslexií, dysortografií apod., u nichž jsou problémy ve čtení způsobeny nedostatky ve zpracování zvukového signálu,<sup>299</sup> bývají velmi často nabízeny metody výuky čtení založené na zrakovém vnímání (Zelinková, 1994), např. genetická metoda čtení nebo metoda globální. Pokud postupují těmito metodami, problémy se zvládnutím čtení většinou postupně mizí. Proč obdobně nepostupujeme u žáků s vadami sluchu? Možná také proto, že hlasité čtení je v mnohých monolingválních a monokulturních programech výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu považováno za jeden z prostředků rehabilitace a jednou z cest vedoucích k cíli veškerého pedagogického snažení, tj. ke komunikaci mluveným jazykem. Cílem výuky čtení v tomto případě tedy není – jak je obvyklé – čtení s porozuměním, nýbrž co nejlepší srozumitelnost mluvního projevu čtenáře s vadou sluchu (viz kap. Audioorální komunikace).

---

<sup>297</sup> Postup při výuce psaní: opis, přepis, diktát (Zelinková, 1994; vysvětlení těchto termínů v kap. Specifika vzdělávání v základních školách pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu).

<sup>298</sup> Viz dokument Český jazyk a literatura. Pojetí předmětu, jeho cíle a charakter obsahu. Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené. Pro přípravu – 4. ročník schváleny MŠMT ČR pod č. j. 19 227/93-94 ze dne 30. 6. 1993, s. 11: „Dovednost číst si osvojují těžce sluchově postižení žáci specifickým způsobem. Už v mateřské škole se seznamují s napsanými slovy na kartičkách. Slova poznávají globálně i analyticky a synteticky. Vnímají na kartičce napsané slovo, např. ‚máma‘, současně vnímají její zobrazení – vytvářejí si obsah tohoto slova. Dalším postupem se učí slova analyzovat – rozstřihají tato slova a učí se jednotlivé hlásky vydaktylovat, vyslovovat. Potom následuje syntéza – žáci se učí dávat k sobě jednotlivá písmena ve správném pořadí, slova daktylují a vyslovují jako celek. Tímto způsobem jsou těžce sluchově postižení žáci od začátku rozvíjeni řeči souběžně vedeni ke čtení slov, vět a k poznávání jejich obsahu.“

<sup>299</sup> Může se jednat o problémy s fonemickým sluchem, s vnímáním rytmu, se zvukovou pamětí aj. Specifické poruchy učení mohou být způsobeny i jinými příčinami, než jsou problémy ve zpracování zvukových informací (srov. Zelinková, 1994).

## Zahraniční zkušenosti s výukou čtení u dětí s vadou sluchu

Ve světě existuje mnoho názorů na to, jak postupovat při výuce (prvopočátečního) čtení u dětí s vadou sluchu. Jednotlivé metody se od sebe liší zejména tím, zda k čtení přistupují v rámci monolingválního, nebo bilingválního postoje k lidem s vadou sluchu, zda jde v prvopočátcích o hlasité čtení (s podporou/bez podpory prstové abecedy, pomocných fonemických posunků, znaků z národního znakového jazyka...), nebo o čtení tiché (s překladem/bez překladu do národního znakového jazyka). Dále se metody navzájem odlišují tím, zda jsou dětem k četbě předkládány pouze běžné knihy a texty (v intencích monokulturního pohledu na osoby s vadou sluchu), nebo také texty tematicky se blížící životním situacím, které zažívají čtenáři s vadou sluchu (v intencích bikulturního pohledu na osoby s vadou sluchu). Svě zastánce mají jak knihy a texty formálně neupravené, tak (alespoň v určitých fázích výuky čtení) knihy a texty upravené, resp. zjednodušené pro žáky s vadou sluchu. Rozdíly najdeme i v cílech metod a v dalších aspektech. Z nepřehledného množství způsobů, jak vést děti s vadou sluchu k četbě, uvádím tři příklady.<sup>300</sup>

### Čtení v rámci mateřské reflexivní metody

Patrně jedním z nepropracovanějších současných programů výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu je tzv. mateřská reflexivní metoda, jejímž největším a nejznámějším propagátorem je Holanďan Antonius van Uden. Metodě jako takové jsem se věnovala v kapitole Čeština prvním jazykem: monolingvismus a monokulturnismus. Nyní se zaměřím na výuku čtení, již je v mateřské reflexivní metodě připisována jedna z klíčových rolí.<sup>301</sup> Základním východiskem Udenovy metody je přitom předpoklad, že čtení s porozuměním je závislé na dovednosti zvládnout mluvenou řeč neboli že mluvená řeč je prostředkem k zvládnutí čtení (Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001).

Podle Udena probíhá vývoj čtení u dětí s vadou sluchu ve dvou fázích.<sup>302</sup> **Ideovizuální čtení** spočívá v tom, že dítě čte globálně to, co už zná, např. záznam rozhovoru. Mělo by tomu tak být v rané řečové výchově v rodině, v mateřské škole a v prvních ročnících školy základní (Poul, 1972 – 73). Poté následuje **fáze receptivní**, v níž se žák „prostřednictvím čtení dovidá něco nového, o čem dosud nevěděl“ (Poul, 1972 – 73, s. 64). Toto stádium se dále dělí na **fázi slovníkovou**, pro niž je typické, že „dítě rozumí něčemu novému jen prostřednictvím svého slovníku. Např. šestiletý neslyšící chlapec pochopil, že mu matka v dopise sděluje, že otec koupil modré auto“ (Poul, 1972 – 73, s. 64),<sup>303</sup> a **fázi strukturální**. Ta je cílem vyučování čtení

<sup>300</sup> Postupy užívané při výuce čtení u dětí s vadou sluchu bývají často inspirovány metodami a strategiemi užívanými při výuce cizích jazyků. Kromě způsobů uvedených v této práci jde např. o tzv. narativní metodu (srov. Málková, 2006), strategii DARTs (Directed Activities Related to Text), kontrastivní srovnávání totožného textu prezentovaného v obou jazycích nebo o chatování mezi žákem/žáky a učitelem (srov. Komorná, 2008).

<sup>301</sup> Podle Křupalové (2000, s. 20) „Tento způsob vzdělávání vede děti k aktivnímu zvládnutí mluveného i psaného jazyka...“

<sup>302</sup> Je pozoruhodné, jak je Udenova terminologie mezi pedagogy žáků s vadou sluchu zažitá, srov. např. u Tarcsiové (2003, s. 102), která se jinak v daném článku o mateřské reflexivní metodě vůbec nezmiňuje: „Napriek tomu, že nepočujúce dieťa je oproti počujúcemu znevýhodnené, je dôležité uvedomiť si, že pre úspešné nadobudnutie čitateľských zručností je potrebná aj uňho určitá nadväznosť jednotlivých štádií, a to z pohľadu:

a) osvojovanie si čitateľských techník – globálne čítanie a analyticko-syntetické čítanie

b) podľa obsahu čítaného textu – ideo-vizuálne čítanie, receptívne čítanie (vokabulárna a štrukturálna úroveň).“

<sup>303</sup> „Ve fázi slovníku žák připisuje význam napsanému na základě určitého počtu slov, jejichž formu a obsah zná“ (Křupalová, 2000, s. 23); „U neslyšícího žáka je nápadná chudoba slovníku. Nejprve žák při čtení jen hádá: vybírá z věty, z článku slova, kterým rozumí, a z nich si podle vlastní obrazotvornosti vytváří určitou myšlenku. Podmínkou dosažení slovníkové fáze je bohatá slovní zásoba“ (Poul, 1972 – 73, s. 67); „Při správném čtení na úrovni slovníkové fáze musí dítě číst všechna slova; na procesu porozumění čtenému se však zatím neúčastní struktura řeči. Dítě nechápe slovník analyticky, ale celostně. Výsledkem je globální pochopení dost difúzní povahy. Je-li zapotřebí k porozumění strukturální znak, je dítě nejisté. Toto globální pochopení celé věty se však stává východiskem pro postupné chápání a osvojování strukturálních znaků“ (Poul, 1972 – 73, s. 67).

a předpokládá, že „žák porozuměl základům struktury jazyka, že rozumí skloňování, časování, zájmenům, funkci tázacích zájmen a podobně“ (Poul, 1972 – 73, s. 64).<sup>304</sup>

Ovšem, jak podotýká Křupalová (2000, s. 23) z **Mateřské školy, Základní školy pro sluchově postižené a Dětského domova v Ivančicích**, „Žáci, u kterých jsou ke sluchovému postižení přidruženy specifické poruchy učení, zůstávají většinou ve fázi slovníku.“ Jak se tato skutečnost slučuje s Udenovými slovy: „Neslyšící dítě, které umí číst, je zachráněno. (...) bez čtení se bude rozdíl mezi neslyšícími a slyšícími stále zvětšovat“ (Poul, 1972 – 73, s. 65) či se slovy Svobody a Křupalové (24. 11. 2001): „systém výuky v Ivančicích je podřízen jedinému cíli: naučit děti číst s porozuměním“?<sup>305</sup>

Na přednášce v heidelberském Institutu speciální pedagogiky, o níž u nás informoval Poul (1972 – 73), přinesl Uden zprávu o výzkumu čtenářských dovedností, který proběhl v USA u desetiletých až šestnáctiletých dětí s vadou sluchu.<sup>306</sup> Že dosáhli strukturální fáze čtení, měli testovaní žáci prokázat úspěchem v testu čtení určeném původně pro slyšící žáky čtvrtého ročníku základní školy. Uspělo jen 12 % patnáctiletých probandů (Poul, 1972 – 73)!

V Holandsku provedli podobný pokus. Opět použili test pro čtvrtý ročník základních škol pro žáky bez vady sluchu a stanovili, že strukturální úrovně dosáhli ti žáci, kteří z třiceti otázek na osmnáct a více odpověděli dobře. Výsledkem bylo, že ze všech testovaných teenagerů s vadou sluchu strukturální úrovně dosáhlo 45 %. Pokud byli vyhodnocováni jen žáci s nonverbálním IQ sto a více, stoupla úspěšnost na 60 %, a jestliže byli posuzováni jen žáci s nonverbálním IQ sto a více, kteří neměli další postižení, byla úspěšnost 76 % (Poul, 1972 – 73). Sám Uden konstatoval, že americké výsledky jsou otřesné, ale ani holandské nejsou ideální. Navíc přiznal, že „Úroveň čtení těchto žáků, kteří dosáhli strukturální fáze, není stejná: Někteří čtou jen knihy s jednoduchým textem, ale někteří čtou literaturu, která odpovídá úrovni četby na reálce nebo na gymnasiu“ (Poul, 1972 – 73, s. 65).

Na základě analýzy procesu čtení u dvaceti čtyř dětí s vadou sluchu s „přidruženými vadami“, ale s normálním IQ ve věku deset až patnáct let, ve kterém dospěl ke zjištění, že chyby, jichž se při čtení děti s vadou sluchu dopouštějí, lze rozdělit do čtyř skupin: „nesprávný výklad slov, chybné seskupování slov, neporozumění (...) situací, neschopnost přorganizovat časové nebo logické pořadí“ (Poul, 1972 – 73, s. 65), sestavil Uden následující program výuky čtení dětí s vadou sluchu.

V rané výchově v rodině klade důraz na rozvoj citového života, na získávání zkušeností a zejména na rozvíjení **rozhovoru**, jenž má v mateřské reflexivní metodě centrální postavení (Poul, 1972 – 73, s. 65). Uden odlišuje – z pohledu osoby, která rozhovor s dítětem s vadou sluchu vede – dva přístupy: identifikační a anticipační. **Identifikační přístup** může dle Udena (citováno dle Poul, 1972 – 73, s. 65) vypadat například tak, že „Matka ukáže dítěti míč a řekne: To je míč.“ **Anticipační přístup** použije matka, když „... míč někam zastrčí a čeká, až jej bude dítě chtít. Potom spolu s dítětem míč hledá. Přitom navozuje rozhovor: Hledáš míč? Kde je míč? Kdepak je ten míč? Po chvíli přivede dítě, aby též řikalo: Kde? V celé situaci i v řeči převládne moment očekávání. Vytváří se situace, která u dítěte vyvolává potřebu komunikace; tak vzniká zcela přirozený rozhovor“ (Poul, 1972 – 73, s. 65). Důležité je, aby mezi dítětem a matkou (později také mezi dítětem a učitelem) vznikla pevná citová vazba, aby učení probíhalo za citové účasti dítěte, aby dítě prožívalo emoce (Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001).

Za nejdůležitější moment v rozhovoru Uden pokládá způsob, jak „matka podchytí, co dítě říká nebo co chce říci, a opakuje to ve správné jazykové formě. K tomu ještě řekne, co chce sama říci, a napoví, co nového

<sup>304</sup> „Ve fázi struktury žák uplatňuje znalost systému jazyka. Na základě určité struktury rozumí novému obsahu a je schopen získat pomocí textu nové poznatky“ (Křupalová, 2000, s. 23).

<sup>305</sup> Cíle Mateřské školy, Základní školy pro sluchově postižené a Dětského domova v Ivančicích: „Všechny žáky naučit číst s porozuměním a srozumitelně psát na takové úrovni, aby byli schopni sami získávat a zpracovávat informace. Český jazyk vyučovat prožitkovým způsobem založeným na silné motivaci a osobních zkušenostech dětí. U každého dítěte rozvíjet srozumitelnou komunikaci mluvenou řečí“ (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 84).

<sup>306</sup> Čtyřicet čtyři procent testovaných žáků mělo sluch lepší než 85 dB.

může dítě v dané situaci objevit“ (Poul, 1972 – 73, s. 65). V Ivančicích tuto strategii nazývají **zachycovací metoda** (Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001; srov. Jann, 1998).<sup>307</sup>

Všechny právě představené Udenem doporučené strategie jsou běžné v komunikaci matek (dospělých osob) s dětmi v situaci, kdy oba mohou bez problémů komunikovat stejným jazykem (srov. kap. Jak si děti osvojují první jazyk?). Ovšem mám vážné pochyby, že je to možné v případě, kdy matka komunikuje audioorálně s dítětem s vadou sluchu, tj. s dítětem, které auditivní informace přijímá ve velmi omezené a/nebo deformované formě, případně je sluchem nevnímá vůbec. V mé skepsi mě utvrzuje i rozhovor, který je podle Udena ukázkou, jak lze s dítětem vést dialog i tehdy, když „ještě nemá žádnou nebo téměř žádnou slovní zásobu. V období, kdy umí jen několik slov“ (Poul, 1972 – 73, s. 66):

„Venkovská žena hovoří po vylihnutí kachňátek se svou tříletou neslyšící dceruškou.

Dceruška: „Brrr“ (označení chlívku pro kachny), „tata“ (s posunkem „spát“).

Matka: Kachňátko spí.

Dceruška: „Máma“ (s posunkem „jít“).

Matka: „Mám tam jít?“ (Obě došly ke chlívku. Jedno z vylihnutých kachňátek bylo mrtvé.)

Dceruška: „Brrr“ (ukazuje na mrtvé kachňátko).

Matka: Kachňátko nespí. Je mrtvé. (Obě společně pohřbili mrtvé kachňátko. Pro dítě to byl nový objev.)“ (Poul, 1972 – 73, s. 65 – 66).

Uden je přesvědčen, že v „tomto rozhovoru se dítě poučilo, že slova „máma, táta“ nejen něco znamenají, ale též, že s pomocí těchto slůvek lze za určité situace něčemu rozumět a něco vyjádřit (...). Řeč se osvědčila jako nástroj dorozumění“ (Poul, 1972 – 73, s. 66). Já si to nemyslím a naopak se domnívám, že tato situace v dítěti, pokud pochopilo, že kachně je mrtvé, spíše zanechala zmatek a pocit samoty, protože mu nikdo přiměřeně jeho věku a možnostem přijímání a zpracování jazykových informací nevysvětlil, co se děje. Navíc mám za to, že komunikace mezi průměrným tříletým dítětem a dospělou osobou by měla být mnohem bohatší (srov. Kutálková, 2002; Špaňhelová, 2003; Šulová, 2004 aj.), takže i kdyby dítě všemu v rozhovoru rozumělo, nepovažuji formu rozhovoru za adekvátní věku dítěte.

Už v době raného dětství doporučuje Uden proběhlé rozhovory zaznamenávat, aby je dítě mohlo ideovizuálně číst. Proběhlý rozhovor by zapsal takto: „Hlavička dítěte s větou: Kachňátko spí. Hlavička matky s větami: Kachňátko nespí. Je mrtvé. Ubohé kachňátko“ (Poul, 1972 – 73, s. 66). Rozhovory rodiče dětem zapisují psacím písmem (Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001) do tzv. deníků, kreslí k nim obrázky, lepí fotografie apod.<sup>308</sup>

Rozhovory, jejich zapisování a následné ideovizuální čtení jsou klíčovou činností i v mateřské škole. Jak by měl podle Udena záznam takového rozhovoru, se sedmi až deseti větami, přičemž na jeden týden připadají zhruba dva rozhovory (Poul, 1972 – 73), vypadat? „Musí být psán zcela normální řečí, ne příliš zjednodušenou; musí v něm být hodně přímé a hovorové řeči; je třeba užít v něm i delších vět, než byly v rozhovoru; nesmí se brát ohled na chronologické a logické řazení vět; nutno dbát na citový obsah – ne tedy jen popisné věty, ale i zvolání, přání, otázky apod.; nekreslit příliš mnoho obrázků: řeč nesmí být pouhým převáděním ilustrace do jazyka, ale má tlumočit osobní zážitek a zkušenost dítěte“ (Poul, 1972 – 73, s. 66 – 67).<sup>309</sup>

<sup>307</sup> Křupalová (2000, s. 20 – 21) zachycovací metodu přibližuje takto: „Rodiče komunikují se sluchově postiženým dítětem naprosto přirozeně, stejně jako s malým slyšícím dítětem. Hrají při tom dvojí roli, zachytávají jakékoliv podněty od dítěte a mluvenou řečí je vyjadřují. Výsledkem je, že děti již v raném věku dobře chápou souvislost mluvy (pohybů úst), zvuku, psaného slova a situace.“

<sup>308</sup> Ukázky z deníků klientů Speciálně pedagogického centra (tj. klientů mladších než tři roky), které je součástí Mateřské školy, Základní školy pro sluchově postižené a Dětského domova v Ivančicích viz Patočka (© 2006b).

<sup>309</sup> Ukázka článku pro pětileté děti (Poul, 1972 – 73, s. 67).

„Burské oříšky (+ obrázek)

Co je to? To je oříšek.

Plná dlaň oříšků.

Chceme oříšek rozloupnout.

Na prvním stupni ZŠ pro sluchově postižené v Ivančicích čtou děti stále ideovizuálně, ale na začátku školní docházky se k psacímu písmu přidává i písmo tiskací (Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001).<sup>310</sup> „Na začátku přípravné třídy těžší děti ze znalosti globálního čtení, pochopitelně jen omezeného počtu slov. Rozklad slov na písmena a nácvik psaní jim přináší potěšení a uspokojení, neboť se konečně mohou samy aktivně podílet na písemném zápisu rozhovoru, tj. na vizualizované podobě vlastních zážitků“ (Křupalová, 2000, s. 21).

Jak postupně děti přecházejí od globálního čtení k analyticko-syntetickému (terminologie dle Křupalová, 2000), záznam rozhovorů jako jediný text ke čtení jim přestává stačit a novým prvkem v jazykovém vyučování se stává **článek**. Měl by vycházet ze skutečné jazykové situace dětí a být pro ně tematicky atraktivní. Měl by děti vybízet k diskusi, „k projevu emocí a v konečné fázi ke snaze o vlastní řečovou produkci mluvenou i psanou“ (Křupalová, 2000, s. 21). Je nutné, aby materiály předkládané dětem ke čtení byly různorodé, proto si učitel na každý týden připravuje nový článek, svůj vlastní nebo převzatý (upravený či neupravený) z dětských knížek, z čítanek apod. (Křupalová, 2000).

Práce s článkem ve třídě začíná přípravou na čtení (Křupalová, 2000). Při ní učitel vypráví příběh a zároveň kreslí základní dějové obrázky na tabuli. Děti s učitelem tzv. spolumlují, vyjadřují děj prstovou abecedou,<sup>311</sup> přirozenými gesty, mimikou a posunky. Podstatné je, že musí vyprávěnému příběhu rozumět. Na závěr této etapy děti ke „kreslené osnově“ přilepují lístečky se slovy a větami v bublinách.

Následující etapu, vlastní čtení článku, popisuje Křupalová (2000, s. 22) následovně: „*Nejprve (...) zopakujeme to, co je klíčové a co máme i s obrázky před sebou na tabuli. Potom předčítám článek já, žáci text nevidí, pouze odezírají, většinou spolumlují. Čtení po chvilkách přerušuji a kontrolními otázkami se ujišťuji o pochopení obsahu. V další fázi text vytištěný velkými písmeny na formátu A3 a přilepený na tabuli čteme společně, ukazujeme, ke kterému obrázku se příslušné části vztahují, a dramaticky text vyjadřujeme. V konečné fázi každý podle svých schopností zkouší příběh volně reprodukovat mluvenou i písemnou formou řeči a jako osnova příběhu mu přitom slouží obrázky na tabuli.*“<sup>312</sup>

Na začátku druhého stupně ZŠ by podle Křupalové (2000) měl být dokončen přechod od ideovizuálního čtení ke čtení receptivnímu. Žák, který zvládl ideovizuální čtení „*rozeznává v psané formě některá slova z komunikace (většinou konkrétní pojmy) a ví, že stejný obsah lze vyjádřit různým způsobem (různou větou)*“ (Křupalová, 2000, s. 23). Zdatnější čtenáři v té době přecházejí od článků připravovaných učitelem a z čítanek k četbě novin, časopisů a knih (Křupalová, 2000). Žáci jsou vedeni k vyhledávání neznámých slov ve slovnících, „*Jsou schopni odpovídat na záladné nepřímé otázky vztahující se k textu a snaží se je i utvořit. (...) Především se ale vedou ke globálnímu pochopení přečteného a vyhledávání podstatných informací v textu. Nesmí se textu bát, musí počítat s tím, že nebudou vždy rozumět každému slovu a koneckonců že to pro celkové pochopení obsahu nemusí být podstatné. Zúročují se hodiny rozhovorů, kdy každý rozhovor obsahoval antonyma, homonyma, synonyma, přirovnání, relační a citový jazyk. To vše jsou pro sluchově postižené problémové oblasti českého jazyka*“ (Poul, 1972 – 73, s. 23).

---

Helena říká: „Kousnout do oříšku!“

„Ne.“

Vilém povídá: „Rozloupnout nožem!“

„Ne. Rozloupnout rukou!“

Marek to nedovede.

Vilém už to umí.

Och! Skořápka je měkká.

Do koše!“

Jiný příklad článku Poul, 1972 – 73, s. 67): „*Pořezal jsem se nožem. Nezvedený nůž! Počkej, postavím tě do kouta! Dej si pozor!*“

<sup>310</sup> Důvody, proč v Ivančicích začínají u malých dětí s vadou sluchu čtením psacího písma a až po nástupu do školy připojují písmo tiskací, mně nejsou známy. Ale tento postup se mi zdá pro děti nadměrně a zbytečně zatěžující (srov. s používáním hůlkového písma v genetické metodě čtení).

<sup>311</sup> Ze zdroje (Křupalová, 2000) nevyplývá, kdy, kde a jak se děti prstovou abecedou naučily.

<sup>312</sup> K postupu Křupalové přidávám jeden z Udenových námětů na práci s článkem ve třídě: „... jedno dítě předčítá; všechno, co dovede číst, ostatní odezírají a naslouchají“ (Poul, 1972 – 73, s. 67).

Naučit své žáky nebát se textu, umět pracovat s jazykovými příručkami a slovníky, snažit se pochopit text atd., to je jistě chvályhodné. Ovšem jedním z cílů ivančické školy je „poskytnout prelingválně sluchově postiženým dětem takovou znalost čtení s porozuměním, aby se jejím prostřednictvím mohly nadále samy vzdělávat“ (Křupalová, 2000, s. 20). Z výše popsaného však vyplývá, že teprve jedenáctileté až dvanáctileté děti se zde učí číst to, co před tím nezažily, a to navíc tak, že čtou pouze známá slova a z jejich seskupení se snaží vysoudit obsah textu (ve slovníkové fázi receptivního období). Mezi žáky ivančické školy jsou tací, kteří na této fázi zůstávají až do konce školní docházky (viz výše), to jinými slovy znamená, že ne všichni žáci ivančické školy se dostanou do fáze struktury, v níž je nutno zapojit znalost gramatiky češtiny.

Tyto skutečnosti tak spíše než motto školy: „Vytváříme příležitost pro všechny. Myslíme tím, že důkladně a systematicky poznáváme každé dítě a vytváříme pro něj individuální cestu pro rozvoj klíčových kompetencí a poskytujeme mu spolehlivý základ všeobecného vzdělání“ (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, 2007, s. 84), odpovídají jinému vyjádření představitelů této školy: náš cíl je, že na konci školní docházky bude 40 – 45 % žáků dobrými čtenáři, 35 % čtenáři a 20 % analfabety (Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001). Není asi divu, že odpůrci Udena a jeho metody konstatují že, „... udržuje své uživatele na podlidské úrovni“ (O totální komunikaci II, 1988, s. 17).<sup>313</sup>

Na závěr této kapitoly ještě poznámka o psaní. Podle Udena (1989) není důležité, aby žáci s vadou sluchu uměli psát „správné věty“, ale aby volili správná slova, pak podle něj uživatel jazyka zcela pochopí, co chtěli pisatelé říci.

## Janka a Danka

Již několikrát jsem zmínila, že žáci s vadou sluchu – kdekoli ve světě – dosahují až příliš často zcela neuspokojivých výsledků v testech čtenářských dovedností. Nejinak je tomu u nás (viz kap. Čtenářská gramotnost žáků s vadou sluchu) a na Slovensku. Na tuto situaci reagovala Tarcsiová a v třetím ročníku bratislavské školy pro žáky s vadou sluchu vyzkoušela na české a slovenské poměry celkem neobvyklý postup při výuce čtení, při kterém vycházela ze zkušeností zahraničních autorů (Tarcsiová, 2003). Vzhledem k historickým souvislostem, díky nimž mají česká a slovenská pedagogika žáků s vadou sluchu mnoho společného, považuji za přínosné krátce se u jejího postupu zastavit, i když se nejedná u ucelenou metodiku jako např. u Udena.

Jedním z východisek bylo pro Tarcsiovou **patnáct principů pro předčítání dětem s vadou sluchu**, jak je sestavil R. Schleper (1999; čerpáno z Tarcsiová, 2003, s. 103 – 104), koordinátor programu gramotnosti na Gallaudetově univerzitě,<sup>314</sup> na základě pozorování dospělých lidí s vadou sluchu předčítajících svým dětem:<sup>315</sup>  
1. „ten, kto číta nepočujúcim a nedoslýchavým, musí príbeh preložiť, pričom používa posunkový jazyk,

<sup>313</sup> Nutno však přiznat, že i v ostatních našich školách pro žáky s vadou sluchu (jejichž výuka čtení se neuskutečňuje podle principů mateřské reflexivní metody) dosahují žáci v testech čtenářských dovedností velmi neuspokojivých výsledků (viz kap. Čtenářská gramotnost žáků s vadou sluchu).

<sup>314</sup> „Gallaudet University is the world leader in liberal education and career development for deaf and hard-of-hearing undergraduate students. The University enjoys an international reputation for the outstanding graduate programs it provides deaf, hard-of-hearing, and hearing students, as well as for the quality of the research it conducts on the history, language, culture, and other topics related to deaf people. In addition, the University's Laurent Clerc National Deaf Education Center serves deaf and hard-of-hearing children at its two demonstration schools and throughout the nation by developing, implementing, and disseminating innovative educational strategies.“ [Gallaudetova univerzita je světová jednička ve výchově a vzdělávání neslyšících a nedoslýchavých vysokoškoláků a v poskytnutí prostoru k jejich osobnímu rozvoji. Univerzita se těší mezinárodnímu renomé jak kvůli vynikajícím postgraduálním programům pro neslyšící, nedoslýchavé a slyšící studenty, tak kvůli kvalitě výzkumu zaměřeného na historii, jazyk, kulturu a další témata související s neslyšícími lidmi. Kromě toho Národní centrum vzdělávání neslyšících Laurenta Clerca poskytuje neslyšícím a nedoslýchavým dětem vzdělávání ve dvou modelových školách a všem neslyšícím a nedoslýchavým dětem slouží vývojem, zaváděním a rozšiřováním inovačních výchovných a vzdělávacích strategií.] (Gallaudet University. About Gallaudet University, © 2008; přeložila A. H.).

<sup>315</sup> Schleper vycházel z analýzy interakce dospělých lidí s vadou sluchu s jejich vlastními dětmi. Proto asi nepřekvapí, že se jeho principům v jistých ohledech podobají závěry, k nimž došly v českém prostředí Hronová, Motežlíková (2002) při sledování rané komunikace rodičů s vadou sluchu s jejich dětmi v českém znakovém jazyce (více v kap. Řeč orientovaná na dítě).



2. čítajúci používa obidva jazyky, hovorený aj posunkový; 3. čítajúci spracováva text; 4. text sa viackrát prečíta a potom sa „prerozpráva“; 5. čítajúci sa musí riadiť tým, čo chce „počuť“ dieťa; 6. čítajúci musí zhmúť aj podrobnosti prečítaného; 7. čítajúci prispôsobuje miesto posunkovania tak, aby čo najlepšie zapadlo do príbehu; 8. čítajúci prispôsobí štýl posunkovania tak, aby čo najlepšie odzrkadľovalo charakter čítaného; 9. čítajúci spája koncepty príbehu a napája ich na reálny svet; 10. čítajúci používa rôzne stratégie na získanie pozornosti; 11. čítajúci udržiava kontakt očí, aby udržal účasť detí na deji; 12. čítajúci sa angažuje v určitých roliach v rozšírených konceptoch; 13. čítajúci pri opakovanom posunkovaní anglických fráz používa variácie posunkového jazyka; 14. čítajúci zabezpečí pozitívne a povzbudzujúce prostredie; 15. čítajúci očakáva, že dieťa sa stane gramotným.“

Druhým zdrojom pro Tarcsiovou byly **strategie doporučené dětem s vadou sluchu při samostatném čtení**, které v rámci stejného programu gramotnosti na Gallaudetově univerzitě uspořádal S. Malik (1999; čerpáno z Tarcsiová, 2003, s. 104): „preskoč slovo, pokračuj v čítaní a neskôr sa k slovu vráť; prečítaj si vetu alebo odstavec; prečítaj si ďalšiu vetu; hádaj, aj hádanie musí mať nejaký význam (súvislosť); porovnaj otázku; pozri koreň slova, má nejakú príponu, predponu; zakry slovo, dáva ti viacero významov, ktorý z nich je správny v ďalších súvislostiach.“

Tarcsiová (2003) zastává stanovisko, že děti s vadou sluchu by měly kromě běžných knih číst také knihy speciálně o dětech s vadou sluchu, proto pro svůj experiment, v němž byla uplatňována Schleperova a Malikova pravidla, upravila na Slovensku známý příběh o sestřích Jance a Dance tak, že jedna z nich neslyší. Text příběhu byl prokládán obrázky, které měly kromě estetické ještě dvojí funkci: s jejich pomocí měly děti lépe porozumět příběhu a tím, jak obrázky posléze vybarvily a jak je popsaly, se zároveň porozumění textu ověřovalo (Tarcsiová, 2003). K ověřování porozumění dále sloužilo vyprávění příběhu podle obrázků v slovenském znakovém jazyce („prerozprávanie príbehu prostredníctvom posunkov“), kreslení obrázků nad text a psaní vět pod obrázky (Tarcsiová, 2003, s. 109). Celý sled činností vypadal takto: čtení, malování, znakování, psaní, čtení (Tarcsiová, 2003).

Na celém pokusu považuji za nejzajímavější, že každé dítě mělo „svého dospělého člověka“, s nímž četlo. Tím byl umožněn opravdu individuální přístup ke každému žákovi ve třídě a samy děti si volily způsob komunikace. To je v rozporu s běžnými praktikami ve školách pro žáky s vadou sluchu, kde žáci čtou většinou kolektivně a často nahlas (Tarcsiová, 2003). Zde si Tarcsiová – a já spolu s ní – klade otázku, jaký význam takové hlasité kolektivní čtení má. Jde o obsah čteného, nebo o logopedický trénink?<sup>316</sup>

Tarcsiová (2003) může být pro naše prostředí inspirací ještě v několika ohledech, např. tím, že žádá zapojení dospělých lidí s vadou sluchu do vymyšlení příběhů s hrdiny s vadou sluchu a zároveň účast takových dospělých lidí na hodinách čtení s porozuměním ve školách pro žáky s vadou sluchu (tzn. biculturnost), nebo tím, že se si klade otázku, zda u dětí s vadou sluchu přikládáme čtení dostatečný důraz už od raného věku neboli zda nepodceňujeme tzv. předčtenářské období.

Protože jsem – stejně jako Tarcsiová (2003) – přesvědčená, že období předcházející vlastnímu systematickému školnímu nácviku čtení je pro nabývání čtenářských dovedností nadmíru důležité (viz kap. Funkční gramotnost), prezentuji na tomto místě několik poznatků, k nimž dospěli Gavora a Krčmáriková (1999, s. 29) na podkladě rozhovorů s čtyřiceti dětmi bez vady sluchu ve věku pět až sedm let. Podle nich děti v předčtenářském období vědí, že „1. Písomný text je zdrojom informácií, ku ktorým sa dostáva čítaním.

<sup>316</sup> Pulda (1999) uvádí zásady metody Listening-Reading-Speaking (poslouchání-čtení-mluvení), jak je popsal Ewing (1964), podle kterých je takový způsob čtení žádoucí: „Zpočátku se může stát především u dětí, které nebyly předtím vedeny podle zásad unisenzoriální sluchové výchovy, že se budou dívat předčítající osobě na ústa, aby mohly předčítaný text odezírat. Takovému chování je třeba hned na začátku zabránit. Těmto dětem řekneme, že musí obracet zrakovou pozornost ne na ústa mluvčího, ale na tištěný nebo psaný text, který je před nimi. To je nejdůležitější zásada (...) metody. Pouze tak mohou i velmi těžce sluchově postižené děti vnímat předložený text sluchem“ (Pulda, 1999, s. 55) a dále: „Děti, které byly takto více let vedeny, vykazují obecně dobré pokroky ve čtení s porozuměním a také v hlasitém čtení. Mnohé neslyšící děti neumí číst v pravém slova smyslu, protože jim po celá léta nikdo nepomohl ke zvnitřnění vlastní řeči“ (Pulda, 1999, s. 55).

2. *Príbeh je v texte, nie v obrázku. Dospelý im „nečíta“ obrázok, ale text.* 3. *Písomný text je štruktúrovaný, skladá sa z elementov rôznej veľkosti (dĺžky) a úrovne (nie je to teda jeden veľký znak, superznak). Ale 5-ročné deti identifikujú len písmeno, ako základný prvok písomnej komunikácie (nepoznajú však formu a význam slova a vety).*“ Všetchny dotazované deti také vedeli, že písmena sa čtou postupne, za sebou, a to zleva doprava (tamtéž).

Ve shodě s Tarcsiovou (2003) se obávám, že předškolní děti s vadou sluchu tyto znalosti (doplnila bych k nim ještě návyk listovat knihou zpředu dozadu), souhrnně někdy označované jako **předčtenářská gramotnost** (srov. Šebesta, 1999), povětšinou bohužel nemají.

## SQ4R

V kapitole Janka a Danko bylo pojednáno o slovenském experimentu inspirovaném doporučením vzešlými z Gallaudetovy univerzity. Další z mnoha metod používaných na Gallaudetově univerzitě při práci s psaným textem se v angličtině nazývá SQ4R: Survey – Question – Read – Respond – Review – Reflect. Už v roce 1961 ji popsal Frank Robinson a dnes ji používá mj. učitelka angličtiny Karen L. Kimmel (2001). Myslím si, že metoda SQ4R, jež je sledem šesti kroků, které čtenářům pomáhají pochopit celkový smysl textu, je velmi vhodná i pro žáky mnohem mladší, včetně začínajících čtenářů, a proto ji velmi stručně představím.<sup>317</sup>

Šest kroků metody SQ4R:

Survey – mapuj: Podívejte se na ilustrace doprovázející text, fotografie, mapy, grafy, zvýrazněné části textu, titulky, nadpisy, poznámky a záhlaví (u delších textů na členění na odstavce, kapitoly a díly, na obsah, na rejstříky apod.). To vám pomůže vytvořit si celkovou představu o tématu textu a o jeho účelu, resp. záměru.

Question – ptej se: Zahrajte si na novináře. Na základě hrubé představy o textu vytvořené v předešlém bodě se vyptávejte autora/autorů na vše, co chcete o textu vědět. Otázky napište vedle obrázků, fotografií, map, grafů, zvýrazněných částí textu, titulků, nadpisů, poznámek, záhlaví atd.

Read – čti: Přečtete si text. Tužkou nebo zvýrazňovačem si označte slova nebo myšlenky, které považujete za důležité.

Respond – odpověz: Po přečtení textu se pokuste odpovědět na otázky, které jste před tím položili. Během četby vás mohly napadnout ještě další otázky, odpovědi na ně si napište po straně textu.

Review – reviduj: Po přečtení textu projděte znovu vše, co jste napsali. Umíte odpovědět na všechny otázky, které jste si položili v úvodu a v průběhu práce? Rozumíte v textu všemu? Kdyby autor/autoři seděli vedle vás, na co byste se jich ještě zeptali?

Reflect – uvažuj: Zakryjte text. Přemýšlejte, o čem jste četli. Popovídejte si s někým o základních bodech textu. Souhlasíte s autorem/autory? Co vás v textu překvapilo? Co vás zaujalo? Co vám přišlo zmatené či nejasné? Máte stejné zkušenosti jako autor/autoři textu? Co jste se z textu naučili?

Kimmel (2001) doporučuje tuto metodu kombinovat s metodou otázek povzbuzujících k diskusi o textu – Kdo? Co? Kde? Kdy? Proč? Jak?

<sup>317</sup> Popis metody doslovně převzat z Hudáková, 2004a, s. 20 – 21; volný překlad z angličtiny do češtiny A. H.

## Čeština ve školách pro žáky s vadou sluchu v období od roku 1948 do roku 1990

V této kapitole ukáží, jak u nás byly děti s vadou sluchu vzdělávány od roku 1948 do roku 1990, soustředím se zejména na začátek školní docházky a na výuku českého jazyka a čtení.

Výchova a vzdělávání dětí s vadou sluchu byly v tomto období nahlíženy výlučně monolingválně a monokulturně a alfou a omegou výchovně vzdělávacího procesu byla mluvená řeč a integrace, jak ji pojímal Sovák (viz kap. Čeština prvním jazykem: monolingvismus a monokulturalismus). Šimůnková (1987, s. 53) pojetí tehdejšího školství pro žáky s vadou sluchu vyjádřila v jedné větě: „*Specifickým úkolem (...) školy pro sluchově postižené je rozvíjet řeč jako podklad společenské integrace.*“<sup>318</sup>

### **Mateřské a základní školy pro nedoslýchavé, pro žáky se zbytky sluchu a pro neslyšící**

Školským zákonem z roku 1948 byly zestátněny všechny školy na našem území. Školy pro děti s vadou sluchu byly zařazeny ke školám pro mládež vyžadující zvláštní péči a byly rozděleny na školy pro děti hluchoněmé, školy pro děti se zbytky sluchu, školy pro děti nedoslýchavé a školy pro hluchoněmé a slabě nadané (Hrubý, 1999).<sup>319</sup>

V 80. letech 20. století byli žáci na základě této diferenciací škol podle stupně sluchové vady, jež zůstala v platnosti více než čtyřicet let, rozhodnutím okresního národního výboru příslušného dle místa bydliště zařazováni do základních a zvláštních škol následovně:<sup>320</sup>

Do škol pro nedoslýchavé byly zařazovány:

- a) „*děti, u kterých byly zjištěny takové nedostatky sluchu, pro které ani při využití sluchadel nelze rozvíjet jejich řeč ve školách pro slyšící, avšak je možné rozvíjet jejich řeč cestou sluchovou;*
- b) *děti ohluchlé po ukončení rozvoje řeči, pokud by se nemohly vzdělávat s ostatními dětmi přibližně stejného věku ve školách pro slyšící*“ (Šimůnková, 1987, s. 48 – 49).

Do škol pro nedoslýchavé byly obvykle zařazovány děti, které při sluchové zkoušce hlasitou řečí (bez sluchadel) slyšely řeč na vzdálenost od 0,2 m až 2 m, tzn. že jejich ztráty sluchu v řečové oblasti (500 – 300 Hz) byly v rozmezí 30 – 60 dB (Šimůnková, 1987).<sup>321</sup>

K 1. 9. 1989 existovaly mateřské a základní školy pro nedoslýchavé v Praze-Ječné ulici, v Liberci, v Kyjově a v Brně. V Ostravě byla jen základní škola pro nedoslýchavé, předškolní děti měly své zařízení ve Frýdku-Místku. Zvláštní školy pro nedoslýchavé byly ve Vodňanech,<sup>322</sup> v Liberci a v Praze-Ječné ulici (Šimůnková, 1987; Hrubý, 1999).

Do škol pro žáky se zbytky sluchu byly zařazovány:

<sup>318</sup> Cíle výchovy a vzdělávání v našich školách pro žáky s vadou sluchu byly v podstatě stejné minimálně po celé 20. století, srov. např. Novák (nedatováno, s. 11) ve 30. letech 20. století napsal: „*Do naší školy přicházejí žáci následkem hluchoty nemluvíci. Proto prvním a hlavním účelem naší školy jest naučiti je mluvit tak, jak mluvíme my, a naučiti je odezírat řeč z úst mluvícího, aby oko nahradilo ucho.*“

<sup>319</sup> Školy byly vesměs internátní a děti služeb internátů hojně využívaly (srov. Potměšil, 1988; Hrubý, 1999).

<sup>320</sup> K postupu při zařazování dětí do škol pro žáky s vadou sluchu Šimůnková (1987, s. 48) dále uvádí: „*Při zařazování se přihlíží k důsledkům postižení sluchu, k předpokládanému vývoji sluchové vady i k celkovým schopnostem dítěte. (...) Podkladem (...) je nález odborného lékaře (foniatra), který obsahuje zjištění stavu sluchu a řeči s přihlédnutím k celkovému zdravotnímu stavu, určuje způsob a možnosti léčby a rehabilitace a obsahuje i pravděpodobnou prognózu léčebně rehabilitační péče. Pro zařazení do určitého typu školy nemohou být rozhodující jenom sluchové nálezy podle audiogramu, ani pouhý stav řeči dítěte. Pro pedagogické účely je třeba přihlídnout k celkové osobnosti dítěte a k předpokládanému vývoji sluchu. Ve sporných případech se zařazuje dítě na zkoušku do školy pro žáky s menším stupněm sluchové vady.*“

<sup>321</sup> Ztráty sluchu 30 – 60 dB podle klasifikace WHO zhruba odpovídají lehké a středně těžké nedoslýchavosti (viz Úvod).

<sup>322</sup> V současnosti tato škola už neexistuje.

- a) „děti s takovými zbytky sluchu, pro které nelze rozvíjet jejich řeč pouze sluchovou cestou. Tyto děti slyší při sluchové zkoušce hlasitou řeči (bez sluchadla) pouze zvuky řeči nebo některá slova těsně u boltce“ (Šimůnková, 1987, s. 48), tzn. že jejich sluchové ztráty v řečové oblasti byly větší než 70 dB a práh srozumitelnosti byl okolo 70 dB (Šimůnková, 1987);<sup>323</sup>
- b) „děti ohluchlé v době, kdy vývoj jejich řeči nebyl ještě ukončen, takže je nutno budovat u nich řeč uměle“ (Šimůnková, 1987, s. 48).

K 1. 9. 1982 existovaly mateřské a základní školy pro děti se zbytky sluchu v Praze-Výmolově ulici, v Olomouci-Svatém Kopečku,<sup>324</sup> v Brně, v Plzni a v Liberci. V Hradci Králové byla mateřská škola pro děti se zbytky sluchu, ale základní škola sídlila v Hoříčkách v okrese Náchod<sup>325</sup> (Šimůnková, 1987; Hrubý, 1999).

Do škol pro neslyšící byly zařazovány:

- a) „děti hluché,
- b) děti s tak malými zbytky sluchu, že jejich řeč lze budovat nikoli cestou sluchovou, ale především cestou zrakových a hmatových vjemů. Tyto děti při sluchové zkoušce hlasitou řeči (bez sluchadla) nerozlišují zvuky řeči; při audiometrickém vyšetření prokazují zbytky sluchu pouze v nejhlubších frekvencích“ (Šimůnková, 1987, s. 47.), tzn. že jejich sluchové ztráty činily 80 – 100 dB (Šimůnková, 1987).<sup>326</sup>

K 1. 9. 1989 existovaly mateřské a základní školy pro neslyšící v Praze-Holečkově ulici, v Ivančicích a ve Valašském Meziříčí. Ve Valašském Meziříčí byla i zvláštní škola pro neslyšící, druhá zvláštní škola pro neslyšící byla v Českých Budějovicích (Šimůnková, 1987; srov. Hrubý, 1999).

## **Specifika vzdělávání v základních školách pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu**

V základních školách pro nedoslýchavé byli žáci v prvním až třetím ročníku vzdělávání podle učebních osnov základní školy pro nedoslýchavé a od čtvrtého ročníku podle běžných osnov základní školy (Šimůnková, 1987), do učebního plánu byly navíc přidány hodiny individuální logopedické péče.<sup>327</sup> V souladu s tím měli žáci pro první dva ročníky vlastní učební materiály (viz Přílohu č. 2) a ve vyšších ročnících používali stejné učebnice a další pomůcky jako jejich vrstevníci v ostatních základních školách.<sup>328</sup>

Jak vypadalo vyučování? „Charakteristickým znakem práce je systematická speciálně výchovná péče o rozvoj sluchu, řeči a současně odezírání. Vyučování je metodicky uspořádáno tak, aby se maximálně využívalo sluchové cesty. Péče o správnou výslovnost prolíná veškerým vyučováním a výchovou a je úkolem všech pracovníků“ (Šimůnková, 1987, s. 49).<sup>329</sup>

Vzděláváním žáků ve školách pro nedoslýchavé se dále nebudu již zabývat, protože jejich situace byla velmi podobná situaci žáků vzdělávaných v běžných základních školách. Čeština byla jejich mateřským jazykem, neboť jejich sluch dostačoval k tomu, aby se – s kompenzačními pomůckami a popř. také se

<sup>323</sup> Ztráty sluchu > 70 dB podle klasifikace WHO zhruba odpovídají těžkému postižení sluchu (viz Úvod). Za pozornost jistě stojí, že děti se ztrátami sluchu 60 – 70 dB (podle kategorizace WHO zhruba se středně těžkým postižením sluchu) Šimůnková (1987) vůbec nezmiňuje. Slyší hůře, než udává v kritériích pro děti nedoslýchavé, ale lépe, než udává v kritériích pro děti se zbytky sluchu.

<sup>324</sup> Od roku 1999 sídlí škola v novém objektu v centru Olomouce (Hrubý, 1999).

<sup>325</sup> Od roku 1991 je mateřská i základní škola umístěna v nové budově v Hradci Králové (Hrubý, 1999). Později byl komplex škol rozšířen o školu střední.

<sup>326</sup> Ztráty sluchu 80 – 100 dB podle klasifikace WHO částečně odpovídají těžkému postižení sluchu a částečně velmi závažnému postižení sluchu (viz Úvod).

<sup>327</sup> Školní docházka byla prodloužena o jeden rok a učivo prvních dvou ročníků bylo rozvrženo na roky tři (Zmatlíková, 1987).

<sup>328</sup> Srov. Novák (nedatováno, s. 120) ve 30. letech 20. století o „chovancích nedoslýchavých“ napsal: „hlavním cílem vyučovacím jest odezírání a náprava řeči, kromě zpěvu vyučuje se v tom rozsahu jako ve škole obecné.“

zrakovou a/nebo hmatovou podporou – naučili češtinu více méně přirozenou cestou, tj. odposlechem. Monolingvální a monokulturní edukační přístup byl pro ně většinou vyhovující.

Zcela odlišná byla situace žáků ve školách pro děti se zbytky sluchu a pro neslyšící. I když podle Šimůnkové (1987) nebyly cíle a postupy ve školách pro děti se zbytky sluchu a pro děti neslyšící zcela identické,<sup>330</sup> v praxi byly tyto dva typy škol brány jako jeden celek, existovaly pro ně jedny učební dokumenty i jedny učební materiály. Asi nejvýstižněji charakterizoval činnost těchto škol Poul (1987a, s. 95 – 96), a to jako **úsilí o demutizaci neslyšících**, které „není krátkodobým úkolem, ani náplní jednoho nebo několika vyučovacích předmětů. Určuje zaměření celkového režimu školy ve výchově a v učení po celou dobu docházky do školy. Z tohoto důvodu se stává jazyková výchova principem školní práce v nejširším slova smyslu: neslyšící žák poznává, že mluvená řeč je běžným prostředkem dorozumívání mezi lidmi; ověřuje si, že i jemu tato forma řeči otvírá cestu k lidem; vytváří si kladný vztah k mluvené řeči, aby jí spontánně dával přednost před jinými komunikačními prostředky (před psaním a před posunkovou řečí).“<sup>331</sup>

Po celou tuto etapu vzdělávání českých dětí s vadou sluchu byla jedním z pilířů práce na prvním stupni základních škol pro děti se zbytky sluchu a pro neslyšící řada učebnic **Základy řeči**.<sup>332</sup> První učebnice s tímto označením byla Základy řeči pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé (Štejerle, 1956), poslední spatřily světlo světa začátkem 90. let 20. století (viz Přílohu č. 3). I když v roce 1975 vyšel poprvé Slabikář pro školy pro neslyšící a pro děti se zbytky sluchu, ve vyšších ročnících probíhala výuka opět podle Základů řeči. Na druhém stupni na Základy řeči navazovaly učebnice českého jazyka (viz Přílohu č. 4) a čítanky (viz Přílohu č. 5).

Přestože k většině těchto učebnic existovaly metodické příručky pro učitele (viz Přílohy č. 2 – 5), bohužel se mi žádnou z nich nepodařilo získat. Jako zdroj informací pro mou práci ale myslím vystačí učebnice M. Sováka a kol. Logopedie: metodika a didaktika (1987), zvláště kapitola Výchova a vzdělávání na školách pro neslyšící, jejíž autor J. Poul (1987a) je zároveň autorem nebo spoluautorem mnoha jazykových učebnic a čítanek pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu (viz Přílohy č. 3 – 5).

Jaké byly podle Poula (1987a, s. 95) specifické úkoly „škol pro neslyšící“? „Ve všech hlavních složkách výchovně vzdělávacího úkolu je rozhodujícím činitelem jazyk: s rozvojem jazyka je úzce spjat rozvoj myšlení.“ S tímto názorem jistě nelze než souhlasit. Ovšem Poul má na mysli pouze jazyk mluvený, resp. mluvení: „řeč (rozuměj mluvená řeč; pozn. A. H.) je dominujícím prostředkem vzdělávání; bez mezilidské komunikace řeči (rozuměj mluvenou řečí; pozn. A. H.) je nemyslitelný život ve společnosti“ (Poul, 1987a, s. 95).<sup>333</sup>

<sup>329</sup> Stejně jako v základní škole byla zaměřena činnost ve škole mateřské: „Učitelky denně věnují dvě hodiny cvičením ve formě nejružnějších her, kde na prvním místě je zvyšování sluchové pozornosti. Děti dělají denně vícekrát rozmanitá sluchová cvičení na analýzu zvuků, tónů, hlásek“ (Zmatlíková, 1987, s. 163).

<sup>330</sup> „Speciální výchova dětí se zbytky sluchu je zaměřena na rozvíjení řeči jednak sluchem, jednak zrakem a hmatem. Realizace těchto úkolů tvoří jeden systémový celek“ (Šimůnková, 1987, s. 48); „Speciální úlohou škol pro neslyšící je formovat mluvenou řeč na základě hmatu, zraku a při tom aktivizovat i zbytky sluchu“ (Šimůnková, 1987, s. 47).

<sup>331</sup> Již mnohokrát zmíněná úporná a vysilující snaha „uchránit děti s vadou sluchu před znaky“ (aby nebyl ohrožen jejich jazykový vývoj) může působit poněkud nepochopitelně nejen po odporce monolingválních a monokulturních přístupů k výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu, ale také pro širokou veřejnost. Zejména v „americké rodičovské veřejnosti“ jsou totiž už delší dobu velmi populární programy „znakování s miminky bez vady sluchu“. Tento trend přišel v poslední době i k nám a jeho zastánci říkají: „Děti mají přirozenou touhu komunikovat s okolím a když se naučí znaky, které jim to umožní, používají je s velkou radostí. Studie prokázaly, že děti, které se učí znakovou řeč, mnohem častěji ‚hovoří‘ s rodiči než děti, které znakovou řeč nepoužívají. Schopnost komunikace jim také pomáhá zvýšit sebevědomí a je pro ně snadnější navazovat kontakty s okolím. (...) Když nemluvnata začnou používat znakovou řeč, rodiče jsou často překvapeni, jak ‚chytří‘ je jejich dítě. Dozví se, kolik toho už takhle malé děčko vnímá a jak moc si o tom všem chce ‚popovídat‘. Tato raná komunikace mezi nemluvnaty a jejich rodiči upevní jejich vztah a napomáhá k rozvoji dítěte. Znakování naučí batolata sdílet nám, co potřebují, co cítí a co je fascinuje dlouho před tím, než můžou mluvit. Navíc znakování dodá dětem dobrý pocit ze sebe samých. Naučí je, že přesto, že jsou malé, rozhodně nejsou bezbranné. Naučí se jednat s ostatními se sebevědomím a uvěří, že lidé je mají zájem poslouchat. Naučí se, že komunikace je základem pro vytvoření pout lásky a respektu. A hlavně se naučí, že znakování je mnohem efektivnější a zábavnější způsob komunikace než pláč“ (Baby Signs. Czech Republic. Znaková řeč pro batolata. © 2008; srov. např. Jelínková, © 2007; Vasilovčik Šustová, © 2008; Vasilovčik Šustová, 2008). Pro různé směry „znakování s miminky bez vady sluchu“ jsou v češtině postupně vydávány metodické materiály a učebnice (viz např. Baby Signs Inc., © 2008; Vasilovčik Šustová, 2008).

<sup>332</sup> V osmdesátých letech byly napsány i Základy řeči pro druhý ročník základních škol pro nedoslýchavé (viz Přílohu č. 2).

<sup>333</sup> Tyto názory se naprosto shodují s názory Sovákovými (viz kap. Čeština prvním jazykem: monolingvismus a monokulturnismus).

Mateřské a základní školy pro žáky se zbytky sluchu a pro neslyšící tak přímo navázaly na pojetí výchovy a vzdělávání praktikované před druhou světovou válkou v ústavech pro hluchoněmé (viz kap. 18. a 19. století a 1. polovina 20. století), jedinou přípustnou vzdělávací cestou stále zůstávala tzv. orální metoda, resp. přísně monolingvální a monokulturní přístup, v němž, „*Jak už naznačuje název (...), jde o mluvenou řeč. Neslyšící děti se učí mluvené řeči a jejím prostřednictvím pronikají do života společnosti a do jejího kulturního a společenského bohatství. Základními součástmi orální výchovy je rozvíjení a osvojování mluvené řeči, výcvik v odezírání, rozvíjení funkčních schopností zbytků sluchu. V počátečním období výchovně vzdělávací práce používáme na podporu orální metody písemnou formu řeči a globální (ideovizuální) čtení, soustavu daktylních značek (prstní abecedy), přirozené posunky*“ (Poul, 1987a, s. 95). „*V učebních plánech se věnuje zvýšená pozornost těm předmětům, jejichž prostřednictvím se rozvíjí myšlení a řeč žáka. Z těchto důvodů se zvyšuje počet hodin mateřského jazyka. (...) Počet hodin se zvyšuje o dvě hodiny týdně předmětem individuální logopedická péče, které zpravidla vyučuje třídní učitel. Systematická péče o výstavbu řeči prolíná všemi vyučoványi předměty. Zdůrazňuje se aktivní rozvíjení řeči a prohlubuje péče o sluch*“ (Šimůnková, 1987, s. 53). Přístup k dětem s vadou sluchu byl u nás zcela monolingvální a monokulturní (viz výše).

V životě dítěte s vadou sluchu rozlišuje Poul (1987a) tři období „učebně výchovné práce“.<sup>334</sup> První období je nejdelší, začíná v rodině, pokračuje v mateřské škole a v prvních třech ročnících základní školy. „*V tomto období dítě poznává účel řeči, osvojuje si základní jazykové prostředky pro dorozumívání, učí se odezírat, cvičí zbytky sluchu, zdokonaluje svou řeč po technické stránce (výslovnost)*“ (Poul, 1987a, s. 96).<sup>335</sup> V druhém období – v čtvrtém až pátém ročníku základní školy – do učebních plánů vstupuje vlastivěda a „*Stává se zdrojem nových podnětů pro rozvíjení a poznání řeči*“ (Poul, 1987a, s. 96).<sup>336</sup> V šestém až v devátém ročníku – v třetím období – je „*Charakteristika práce (...) dána naukovými předměty. Ve třídě pracuje několik učitelů, kteří svou práci v oblasti rozvíjení řeči koordinují*“ (Poul, 1987a, s. 96).

Přirozeným východiskem jazykové výchovy dětí s vadou sluchu, což byl vlastně **logopedický trénink** rozdělený do šest úseků: tvoření a rozvíjení řeči,<sup>337</sup> tvorba a rozšiřování slovníku, odezírání, rytmická a sluchová výchova, písemná forma řeči a daktylní forma řeči (Poul, 1987a),<sup>338</sup> byl podle Poula (1987a) **rozhovor**.<sup>339</sup> Proto nepřekvapí, že často – kromě kolegů ze Sovětského svazu – odkazuje na Udena.<sup>340</sup>

<sup>334</sup> Srov. Novák (nedatováno, s. 110) ve 30. letech 20. století napsal: „*Školní období rozdělujeme na tři stupně: nižší (I. a II. tř.), střední (III. až V.), a vyšší (VI. až VIII. tř.)*.“

<sup>335</sup> Srov. Novák (nedatováno) ve 30. letech 20. století uvádí: „*Na nižším stupni jest středem veškeré školní práce tvoření řeči, jemuž se věnuje týdně 18 hodin. Řeč má býti na tomto stupni nacvičena hlavně po stránce technické, to znamená, že žák se má naučiti vyslovovat všechny samohlásky, hlásky a snadnější shluky. Nacvičování hlásek neděje se izolovaně, nýbrž v mluvních celcích, pro něž jsou volena příslušná slova*“ (s. 110); „*Zároveň vysvětlujeme význam užitého slova*“ (s. 111); „*Koncem nižšího stupně dovedou žáci z řeči vysloviti všechny hlásky a samohlásky, v konverzací užívají nacvičených slov a krátkých vět, čtou písmo psané i tiskací a odezíráním rozumějí běžným slovům, případně otázkám a rozhovorům*“ (s. 113); součástí předmětu tvoření řeči (18 hodin týdně) bylo i kreslení a ruční práce, kromě toho měli žáci 2 hodiny týdně tělesnou výchovu a v druhém ročníku se učili též „*základní úkony početní*“.

<sup>336</sup> Srov. Novák (nedatováno) ve 30. letech 20. století napsal: na středním stupni opět nejdůležitější vyučovací předmět je „*vyvin řeči*“; „*mimo správné výslovnosti přihlíží se již také k psychické stránce řeči. (...) Žáci cvičí se mluvnicky správně vyjadřovati a samostatně věty tvořiti (...)* Z časopisů vystřihujeme obrázky (...), potom je nalepujeme a opatříme vhodným textem. Tak si pořizujeme první čítanky“ (s. 113 – 114); v učebním plánu bylo 12 hodin týdně věnováno vyučování řeči, 3 náboženství, 2 kreslení, 2 tělesné výchově, 1 psaní, 2 ručním pracem, ve 4. ročníku přibýly 2 hodiny vlastivědy.

<sup>337</sup> „*Při nácvičování mluvené řeči chceme u dítěte dosáhnout trojí souběžné činnosti: respirace (...), fonace (...), artiklace (...)* a na mluveném slově (větě) *vypracováváme modulaci řeči*“ (Poul, 1987a, s. 98).

<sup>338</sup> „*S rostoucí slovní zásobou, kterou žák ovládá orálně, vyhasíná potřeba daktylní řeči a daktylování (pokud bylo do vyučování zavedeno) se záměrně potlačuje*“ (Poul, 1987a, s. 124; srov. kap. Česká prstová abeceda).

<sup>339</sup> Srov. Novák (nedatováno, s. 118) ve 30. letech 20. století napsal: „*Rozhovory rozšiřují slovní zásobu žáků a cvičí je v konverzací. V rozhovorech probírají se denní a různé události.*“

<sup>340</sup> Poul (1987a) se s Udenem shoduje ve více bodech, nejen v úloze rozhovorů. Oba jsou např. toho názoru, že jazyková výchova má probíhat v souladu s praktickými činnostmi, s manipulací s předměty apod.: „*Do tvoření a rozvíjení řeči je včleněno i pracovní vyučování z toho důvodu, aby se praktická činnost dětí, manipulace s věcmi i tvořivá činnost staly přímými stimulatory komunikace a rozvoje myšlení...*“ (Poul, 1987a, s. 125). Pozoruhodné je, co – opět zcela ve shodě s Udenem (srov. tzv. zachycovací metodu v kap. Čtení v rámci mateřské reflexivní metody) říká o rozhovorech Roučková (2006, s. 56 – 57): „*Základem řečové výchovy je rozhovor. Při rozhovoru s malým neslyšícím dítětem používáme tyto osvědčené techniky: Technika ‚chytání‘ je založena na tom, že dospělý je maximálně pozorný k chování*

V rozhovorech se měly děti učit poslouchat, odezírat a srozumitelně vyslovovat nejdříve jednotlivá slova a po nástupu do základní školy postupně i celé věty.

Zaměření na slova vycházelo z přesvědčení, že „Rozsáhlá slovní zásoba je podmínkou úspěšné demutizace neslyšícího“ (Poul, 1987a, s. 104; srov. kap. Čtení v rámci mateřské reflexivní metody). Průběh „nacvičování“ jednotlivých slov probíhal podle Poula (1987a, s. 99) takto: slovo „...neslyšícímu dítěti současně dáváme v jeho fyzické podobě (slovo vyslovíme), v jeho významu (situace, předmět, model nebo obrázek, znázornění činnosti), v jeho písemné formě (záznam na lístku), popř. slovo vyjádříme ještě daktylními znaky. Neslyšící si uvědomuje sdělovaný obsah, současně slovo odezírá, srovnává v zrcadle viditelné pohyby mluvidel učitele se svými, naslouchá mu (...), odhmatává vibrace na obličejí, na krku, na hrudi mluvícího a srovnává je s vibracemi na sobě, čte slovo (globálně nebo analyticky-synteticky), popř. slovo vnímá z daktylní reprodukce mluvícího.“<sup>341</sup>

Jakmile byly děti seznámeny s tím, že kromě slov existují také věty, byla výuka z velké části zaměřena na nácvik tzv. **konverzačních stereotypů** (Řeháková, 1987)<sup>342</sup> neboli Poulovými slovy (1996, s. 45): „Osvojování jednotlivých izolovaných lexikálních a gramatických jevů (kategorie, významy, tvary) je podřazováno učení celým strukturám řeči (slovní spojení, věty). (...) Velká pozornost se věnuje vzorům řeči, modelům určitých vět“. Jednou z hlavních výhod vět podle Poula (1987a) byla skutečnost, že se na nich daly procvičovat prozodické jevy.<sup>343</sup>

Protože se slova a věty nacvičovaly jako celky, děti se např. dlouho učily dvě odlišné věty *Máma dává boty. a Táta dává boty.*, obdobně dvě odlišná slova *máma* a *mámu*. To, že se slova a věty skládají z omezeného počtu jednotek, které se mezi sebou dají nekonečně kombinovat, se většina neslyšících dětí a dětí se zbytky sluchu nikdy nedozvěděla. Pokud se to přece jen někdy učily, pak tomu bylo až dlouho po tzv. kritickém období osvojování jazyka (viz kap. 2. polovina 20. století), takže se pro většinu z nich gramatika stala navždy uzavřenou komnatou. Macurová (1998d) „výsledky“ tohoto postupu popsala následovně: „Jiný je

---

*dítěte. Vyhledává a zachytává všechny signály, které mohou vést k rozhovoru. Technika ‚dvoji role‘ vyžaduje od dospělého, aby převáděl do slov nebo znaků přání a reakce dítěte a aby tak vlastně mluvil za oba. Například dítě ukáže na hmeček se šťávou. Jestliže mu matka dá beze slova napít, zničí šanci k rozhovoru. Přestože správně pochopila gesto dítěte, dál ho nerozvedla a nevyužila situaci k rozvoji řeči. Správná reakce musí obsahovat nejen pochopení, ale i rozšíření. Matka reaguje otázkou: ‚Andulko, co chceš?‘ Dítě opakuje gesto, ukazuje na hmeček, a bude-li matka otázku opakovat, pravděpodobně se jí podaří, aby dítě přidalo i hlasový projev. I když může být hodně vzdálen artikulovanému slovu, matka odpoví: ‚Ano, už vím. Chceš napít. Tady máš pití.‘“*

<sup>341</sup> K rozvoji slovní zásoby u neslyšícího dítěte nebo dítěte se zbytky sluchu obecně Poul (1987a, s. 104 – 105) uvádí: „Už od prvních ročníků se neslyšící žák setkává se slovy různého stupně obecnosti (jablko, hruška, banán... – ovoce). Učitel této skutečnosti využije k propracování obsahu slov, k výčtu slov jedné skupiny (kráva, zajíc, pes...) a k vyvození nadřazeného pojmu (zvíře, zvířata). V prvních ročnících a na středním stupni zakládáme taková cvičení na názornosti a zobecňování probíhá formou transferu. Na vyšším stupni, třebaš v přírodopise, se vytvářejí předpoklady pro uplatňování vyšších myšlenkových operací: analýzy a syntézy, abstrakce, srovnávání. Slova mívají vedle základního významu i význam přenesený. Volíme a upevňujeme prvotně jen základní význam. Například sloveso *ležet* má několik odstiněných významů, které můžeme považovat za základní: *Člověk leží = spí, je nemocen, odpočívá, ale také pes leží u boudy, sníh leží na zemi, město leží v horách, vojsko leželo pod hradbami.* (...) Z tohoto bohatství učitel ve škole pro neslyšící vybírá a slova postupně obohacuje novými obsahy.

Významným příspěvkem pro rozšiřování slovní zásoby bude i částečné pochopení změny významu slov předponami (...). Nepůjde tu o mluvnické vyučování (tvoření slov předponami), ale o postupné shromažďování příslušného jazykového materiálu a o zpřehlednění jeho části, aby žáci poznávali, kterým směrem ta která předpona obměňuje obsah slova (...). Nepůjde pochopitelně možné vyčerpat tuto látku jako ‚učivo‘ do důsledku, ale půjde o vzhled do typických a pravidelných případů.

Daleko obtížnějším úkolem bude pro neslyšící pochopit a vyrovnávat se s obsahovými rozdíly sloves různého vidu.“

<sup>342</sup> „Od začátku mluvíme na dítě v celých krátkých větách. Neříkáme libovolně, stále nové věty, ale volíme je podle toho, jak se v hovoru vracíme k pravidelně se opakujícím situacím. Zaměříme-li svou pozornost na určité slovo (např. *boty*), užíváme je ve větách různého typu (např. *Obuj si boty. Kdepak máš boty? Vidiš, boty jsou tam...*). Konkrétní situace, výraz obličejí, mimika a přirozený posunek přispívají k tomu, aby dítě snáze porozumělo. Klíčové slovo (*boty*) si dítě postupně ujasňuje, až je začne vnímat a spojit s předmětem“ (Poul, 1987a, s. 97); „V prvním ročníku a intenzivněji v druhém je potřeba dovést rozhovor, spjatý s konkrétní činností, na vyšší úroveň: žák se účastní hovoru učeněnou řečí (slovem, větou). Nejprve půjde o nácvik a upevňování klíčového slova (např. slovo *není* z věty *Petr není* ve škole), po časovém odstupu pak říkají děti celou větu (*Petr není* ve škole). V druhém i třetím ročníku připravuje učitel (...) hovorové prvky (věty), nacvičuje obměny vět v jiných situacích a upevňuje je. Věty se stanou trvalou součástí frazeologické zásoby žáků. Žáci jich užívají v rozhovorech (učitel-žák, žák-učitel, žák-žák)“ (Poul, 1987a, s. 97 – 98).

<sup>343</sup> „Orální metoda u nás vychází ze slova a snažíme se dospět co nejdříve k větě, třebaš jednoduché. Dítě tak pracuje hned od počátku s materiálem, který má určitý význam. To osvětluje dítěti účelnost řeči, protože se naučená slova (věty) stávají hned stavebními prvky pro

u neslyšících i sám koncept slova. Slovem povětšinou rozumí slovo už v ‚užití‘, vlastně pouze jeden tvar slova, ten, který je jim v procesu řízeného učení předkládán k namemorování v už hotových strukturách češtiny (jako ‚jít na návštěvu‘, ‚žít ve městě‘). Tento tvar pak neslyšící pravidelně užívají i jinde, jakoby bez ponětí o citátovém, ‚reprezentativním‘ tvaru slova, o tvarech slov a gramatických významech vůbec a bez ohledu na kontext. Tvar ‚návštěvu‘ pak vlastně zastupuje celou flexi slova ‚návštěva‘, podobně zástupné posláním mají tvary ‚městě‘, ‚dovolenou‘ a podobně. (...) Slovo, které je pro neslyšící tak důležité a které často ztotožňují s jazykem vůbec, tedy není slovo v ‚našem‘ smyslu. Je to ‚slovo‘ (nějak) petrifikované, neměnné, neproměnitelné a nerozložitelné celek. Do pojetí slova nevstupuje ani vědomí o možnosti jeho tvarových proměn (gramatické potence slova), ani vědomí o tom, že i jen části slov mohou něco napovědět o jejich významu (slovotvorná struktura slova); obecně, i tady, ale zdaleka nejen zde, chybí zřetel k systému a jeho vztahům: vnějším i vnitřním.“

Hevier (1994) udává, že odhadovaná aktivní slovní zásoba mluvené slovenštiny slovenských neslyšících dětí nastupujících do prvního ročníku základní školy je třicet slov, což podle něj přibližně odpovídá aktivní slovní zásobě šestnáctiměsíčních dětí bez vady sluchu.<sup>344</sup> Nemáme důvod podléhat optimismu a čekat, že situace u nás byla v jiná. Nepřímým důkazem je i Poulovo (1987a, s. 123) přiblížení činnosti učitelky mateřské školy pro neslyšící: „Učitelka každý projev fonace u dítěte podchytí, přiměřeně jej formuje a rozvíjí. Zvláštní péči přitom věnuje artikulaci slov. (...) Nahrávky slov, kterým se dítě v mateřské škole naučilo, předá s dítětem učiteli prvního ročníku základní školy.“<sup>345</sup> Kolik nahraných slov mohla učitelka mateřské školy předat své kolegyni ze školy základní? Maximálně několik desítek. Připomínám: Šlo o děti s normálními intelektovými schopnostmi. Děti, kterým ve jménu logopedického drilu bylo upřeno stát se gramotnými.

Výuce řeči byla podřízena i výuka čtení a psaní. Naprosto v rozporu s Poulovým tvrzením (1987a, s. 127), že „Od prvního ročníku vychováváme z neslyšícího žáka budoucího čtenáře,“ podléhala výuka prvopočátečního čtení, coby jednoho typu logopedických cvičení, jedinému požadavku: vybírat ke čtení slova se stoupající výslovnostní náročností: „Ve škole pro neslyšící děti je výběr materiálu pro výcvik čtení omezen jen na zásobu slov, která jsou správně vyartikulována“ (Poul, 1987a, s. 124).<sup>346</sup>

„Psaní má při rozvíjení řeči neslyšících dětí zvláštní význam: pomáhá fixovat labilní představy slov a vět. Proto žák podporuje zápisem osvojení nových artikulovaných slov. V mateřské škole lze jako náhradu zápisu volit skládání slov z písmen...“ (Poul, 1987a, s. 124 – 125). Jakmile se děti naučí psát, nedílnou součástí jejich vzdělávání se stávají tzv. **deníčky**,<sup>347</sup> do kterých si vždy v neděli píší, co dělali přes víkend (srov. s deníky v kap. Čtení v rámci mateřské reflexivní metody a s citacemi uvedenými v poznámce pod čarou).<sup>348</sup>

---

komunikaci. Dalším důvodem pro volbu slova (věty) za východisko tvoření řeči je skutečnost, že se tak od začátku mohou cvičit nejen respirace a fonace, ale i dynamika hlasu, melodie a rytmus řeči“ (Poul, 1987a, s. 99).

<sup>344</sup> Průměrně šestileté dítě bez vady sluchu má podle Mistríka (1985) pasivní slovní zásobu více než 2000 slov. Aktivní slovní zásoba je samozřejmě menší.

<sup>345</sup> V základní škole pak sloužil jako přehled „osvojené slovní zásoby“ slovníček, který si měl pod vedením učitelů vést každý žák (Macurová, 2001a).

<sup>346</sup> Zcela v rozporu s tím je jiné tvrzení: „Osvojit si písemné vyjadřování znamená porozumět psanému textu, umět vyjádřit své myšlenky psanou formou řeči“ (Poul, 1987a, s. 117). Lze si jen těžko představit, že dítě může rozumět psanému textu a umět se samo vyjadřovat psaním, když je mu z jazyka, v němž má číst a psát, povoleno naučit se výlučně slova, která umí správně vyslovit.

<sup>347</sup> Např. ve škole pro neslyšící ve Valašském Meziříčí bylo každodenní psaní deníků (spolu s řečovou výchovou na internátě) zavedeno v druhé polovině 70. let minulého století (Stavinohová, 2007).

<sup>348</sup> „Deník je velmi užitečnou pomůckou a prostředkem k rozšiřování jazykových dovedností dítěte na základě autenticky prožitých událostí. Zaznamenáváním zážitků mu pomáháte zapamatovat si prožité události, můžete se k nim kdykoli vracet a opakováním podporujete rozvoj řeči. (...) Pomocí deníku, v kterém budou na fotografiích a kresbách zaznamenána všechna důležitá místa a osoby, můžete snadno ukázat, kam půjdete, co tam budete dělat nebo kdo na vás čeká. Právě vysvětlování minulosti a budoucnosti je velmi obtížné a deník vám to hodně usnadní.“ (...) „Nemusíte umět kreslit, jde jen o to nalepit a dokreslit obrázek tak, aby dítě pochopilo a uvědomilo si minulý zážitek (proto bývá deník někdy označován jako zážitkový deník; pozn. A. H.). Tím, že se k deníku často a rádo vrací, naučí se postupně rozumět všem slovům, která jste nakreslili. (...) Důležité je, abyste zážitek zaznamenali hned a společně s dítětem. (...) Pustit se do práce můžete hned, jakmile dítě začne chápat význam obrázků a fotografií. Začněte tím nejjednodušším: máma, táta, oblíbená hračka, každodenní činnosti. Zpočátku bude v deníku pochopitelně víc obrázků než textu. (...) U starších dětí, které už zvládly základy čtení, můžete pomalu upouštět od obrázků a přecházet více na psanou řeč. Psaný text by měl být především záznamem rozhovoru. Jsou to věty, které dítě chtělo vyslovit



V druhém ročníku základní školy přibýly žákům k procvičování slov a konverzačním stereotypům tzv. **slovní formy**.<sup>349</sup> „Rozvíjení slovních forem není mluvnickým vyučováním. Neužíváme tu ani mluvnické kategorie. Třídíme sice ve cvičeních slova podle druhu, rozlišujeme podstatná jména na názvy osob a věci, ujasňujeme vlastnosti osob, zvířat a věcí a podobně, ale děláme to prostřednictvím otázek (kdo? co? co dělá? jaký? kam?...).“ (Poul, 1987a, s. 126).<sup>350</sup> V souvislosti s výukou čtení Poul (1987a) sice připouští, že se při čtení musí žák zákonitě setkávat se slovy, jejichž lexikální význam nezná, protože texty odpovídající jeho jazykovým znalostem neexistují, gramatickými významy slov (slovními formami) se však vůbec nezabývá.<sup>351</sup>

V psaní žáci pokračovali podle pravidel výuky psaní při analyticko-syntetické zvukové metodě, tedy opisem,<sup>352</sup> přepisem<sup>353</sup> a diktátem<sup>354</sup> (Poul, 1987a), při kterém byly trénovány zbytky sluchu a procvičováno odezírání.

Ve třetím ročníku základní školy podle Poula (1987a) jazykové vyučování cyklicky rozvíjelo čtyři základní tematické okruhy: dítě ve vztahu k rodině, ke škole, k přírodě, ke skutečnosti, které neslyšící děti a děti se zbytky sluchu provázejí po celý první stupeň základní školy. Rozvoj slovní zásoby byl doprovázen rozvojem slovních forem<sup>355</sup> a zlepšováním techniky čtení.<sup>356</sup>

Chceme-li učit „slovička“ někoho, kdo neovládá jazyk, kterým spolu komunikujeme, volíme nejčastěji vysvětlení prostřednictvím reálných předmětů nebo obrázků. Nejlépe zobrazitelná jsou konkrétní substantiva. Proto až do čtvrtého ročníku základní školy tvořila základ slovní zásoby neslyšících dětí a dětí se zbytky sluchu právě konkrétní ve vybraných tvarech.<sup>357</sup> Během čtvrtého a pátého ročníku se k nim podle Paula (1987a)

---

nebo vyslovilo, když jste si povídali, a proto text zapisujte do řečových bublin, které znáte z komiksů. Dítě tak snáz pochopí, že psaní souvisí s mluvením“ (Roučková, 2006, s. 141 – 142).

<sup>349</sup> „Převážná část úsilí učitele i žáka v oboru tvoření a rozvíjení řeči patřila dosud slovu – vypracování jeho fonemického tvaru i ujasnění jeho sémantického obsahu – rozšiřování slovníku (...) Nestačí však, aby znal žák jen slova a jejich významové obsahy. Musí si také osvojit dovednost formulovat obsahy do uspořádané věty: věta musí mít správný slovosled a musí mít potřebné větné členy ve správných mluvnických vztazích. Jde tedy o danosti syntaktické a z nich vyplývající danosti tvaroslovné (morfologické). Tuto stránku tvoření a rozvíjení řeči nazýváme rozvíjení slovních forem nebo formálním rozvíjením řeči“ (Poul, 1987a, s. 125 – 126); „Dosavadní spontánní projev žáka je založen na produkci slova (několika slov) a na reprodukci vět, které si osvojuje jako celek pro určitou situaci. Nově se objevuje potřeba obměnit osvojený větný útvar (Čaj je moc teplý), aby žák mohl vyjádřit poněkud odlišnou situaci (Polévka je moc teplá). Vedle toho i potřeba vyjádřit myšlenku s použitím nacvičených slov (Eva – leží – ošetřovna), tedy utvořit větu (Eva leží na ošetřovně). (...) učitel přitom musí mít na zřeteli celkový plán výstavby řeči“ (Poul, 1987a, s. 125).

<sup>350</sup> „Plán rozvíjení slovních forem v druhém ročníku předpokládá, že si žáci osvojí dovednost utvořit větu jednoduchou se slovesným přísudkem (holou i rozvítoou předmětem ve 4. pádě) i větu jednoduchou se jmenným přísudkem (...) ve způsobu oznamovacím. Dále mají umět utvořit větu zádací (Přines knihu!) a tázací (zjišťovací a doplňovací otázku, uvozenou základními tázacími zájmeny kdo? co? jaký? A otázkou co dělá?). Z toho vyplývá kromě jiného nutnost seznámit je s tvaroslovnou stránkou sloves v přítomném čase a ujasnění rodu přídavných a podstatných jmen. Všechny tyto dovednosti získávají žáci v rozhovorech. Určité zobecnění (typ věty) nebo třídění (slovní zásoba) je účelné až ve chvíli, kdy si žáci osvojili dostatečné množství konkrétního jazykového materiálu“ (Poul, 1987a, s. 126).

<sup>351</sup> „Vedeme žáka, aby sám využíval ilustrace k vysvětlení ‚temných‘ míst v textu, aby si pomocí ilustrace ujasnil obsah dosud neznámého slova (...) i smysl (...) celé věty. Od začátku výuky čtení žádáme, aby se žák sám ptal po významu nového slova, aby si sám ujasňoval, která slova zná a kterým nerozumí“ (Poul, 1987a, s. 127).

<sup>352</sup> Opis = druhy písma v předloze (v textu na tabuli nebo v sešitě) a ve výsledném textu psaném žáky se shodují, tj. oboje je psáno psacím písmem.

<sup>353</sup> Přepis = druhy písma v předloze (v textu na tabuli nebo v sešitě) a ve výsledném textu psaném žáky se liší, tj. předloha je psána tiskacím písmem a žáci do sešitu píší psacím písmem.

<sup>354</sup> Diktát = žáci píší (bez předlohy) do sešitu to, co jim učitel nahlas diktuje. Žák si musí nejdříve uvědomit, co učitel řekl, a pak tuto akustickou informaci převést do písemné formy. U žáků s vadou sluchu to ale znamená, že nejdříve musí učitelův mluvený projev bezchybně odezřít.

<sup>355</sup> „Při rozvíjení slovních forem se nacvičené typy vět rozšiřují předmětem ve 3. pádě (Teta koupila Alešovi míč.) a v 7. pádě (Jde s Alešem) a příslovečným určením místa (na otázky kde? kam?). Užívá se vět v přítomném, minulém i v budoucím čase. Strukturu věty si žáci ujasňují otázkami na větné členy“ (Poul, 1987a, s. 128).

<sup>356</sup> „V technice čtení se zvyšují nároky na logické členění věty, na dodržování interpunkce, na správné umístění vdechu. Rozhodujícím kritériem je schopnost číst s porozuměním. Proto se pro čtení tvoří texty s použitím stávající slovní zásoby, ale s novými obsahy, aby se prohluboval obsah slov (...). Volí se ponejvíce texty z oblasti nepřesahující zkušenost žáků“ (Poul, 1987a, s. 128).

<sup>357</sup> Jak se tento způsob výuky odrazil na jazykových dovednostech žáků, přibližuje opět Poul (1987a, s. 132). Zarážející je skutečnost, že si zřejmě vůbec neuvědomuje, že popisovaný stav není přímým důsledkem hluchoty, ale následkem způsobu vyučování: „Velká část slov naší řeči je mnohovýznamová (např. kopat, držet...). Neslyšící žák zná na tomto stupni třeba jen jediný z mnoha významů slova (kope míč, drží pannu...). Přitom je tento významový obsah zatížen názorností, vyplývající ze situace, v které si žák slovo osvojil. Obě uvedené skutečnosti – mnohovýznamovost slova i jeho zatížení názorností – ztěžují neslyšícímu žákovi úkol skloubit významy několika slov ve větě v ucelenou myšlenku (Tatínek kope na zahradě jámu. Lyže mu pevně drží na nohou...). Tyto obtíže, které ostatně zasahují celou oblast jazykové výchovy, učitel nepřehlíží. Učitel i žáci se s nimi trpělivě vyrovnávají po celou dobu školní docházky“ (

přidávala slovesa a další slovní druhy. Nová slova si děti zapisovali do slovníčku.<sup>358</sup> Dále opakovaně procvičovali nové slovní formy a díky nim se mj. poprvé seznamovali se souvětími podřadnými.<sup>359</sup>

Na druhém stupni základní školy pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu sestával předmět český jazyk ze čtyř složek: rozvíjení řeči, mluvnice s pravopisem, slohový výcvik a čtení s literární výchovou (Poul, 1987a). Nejvíce pozornosti bylo věnováno rozvíjení řeči uskutečňovanému v tzv. **tematických okruzích obsahové výstavby řeči**, jež byly „... voleny tak, aby ‚pokryly‘ pokud možno celou oblast sociálního života člověka současné společnosti“ (Poul, 1987a, s. 135). V tematických okruzích však nebyla, jak by se podle názvu mohlo zdát, „hlavní věci nauková stránka (poučení o věcech apod.), ale rozvíjení schopnosti domluvit se v různých situacích, vyjádřit své myšlenky srozumitelnou řečí“ (Poul, 1987a, s. 135): „Např. při námětu *Občanský průkaz není důležité, aby žák souvisle o průkazu vypravoval, proč je průkaz zaveden, kdy a kde jej vystavují, co je v průkazu napsáno apod. Není důležitý popis občanského průkazu. Důležité pro žáka je osvojit si jazykové prostředky, kterými by se na úřadě dohovořil o záznamu změny bydliště, uměl prokázat v kritické chvíli svou totožnost, aby dovedl orgánu VB osvětlit okolnosti ztráty svého průkazu, vyplnit žádost o nový průkaz, dát si platnost průkazu prodloužit apod. Z těchto drobných rozhovorů žák funkci občanského průkazu pochopí a navíc získá schopnost domluvit se. To platí zásadně o celé věcné tematice obsahového rozvíjení řeči*“ (Poul, 1987a, s. 135).

Na základě právě uvedeného jistě nikoho neudiví, že Červinková (2002b) ve studii, v níž se zabývala stavbou slova v učebnicích českého jazyka pro druhý stupeň základních škol pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu, došla mj. k závěru, že (český) jazyk není v těchto učebnicích vysvětlován jako produktivní systém s určitými pravidly, která si lze osvojit, ale spíše jako soubor intuitivně spojovaných výrazů (což jak se zdá odpovídá čtvrtému prohlášení Milánského kongresu – viz poznámku pod čarou v úvodu kap. Čeština: první, nebo druhý jazyk českých dětí s vadou sluchu?). Dále Červinková (2002b) např. zjistila, že tyto učebnice velmi málo pracují s odbornými termíny, obsažené termíny nejsou nikdy vysvětlovány definicemi, cvičení jsou velmi jednotvárná a většinou spíše zaměřená na mechanické doplňování.

Shrnuto: Permanentním důrazem na procvičování mluvené komunikace byla determinována podoba všech vyučovacích hodin v základních školách pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu: Podle Poula (1987a, s. 135) „... ve školní práci převládá ve všech předmětech rozhovor, téměř vždy rozhovor, který vede učitel.“ V tomto rozhovoru měl učitel s jednotlivými žáky procvičovat konverzační stereotypy (modely vět), slovní zásobu a slovní formy. Ostatní žáci pravděpodobně většinu konverzace nemohli sledovat, protože ideální podmínky k vnímání učitelovy mluvené řeči (případně podpořené prstovou abecedou) měl právě jen jeden žák a mluvenému projevu konverzujícího žáka rozuměl často pouze učitel. Bezděčné učení bylo téměř znemožněno.

Navíc žáci a učitelé neměli žádný plnohodnotný společný komunikační kód, který by mohli použít pro vzdělávání v předmětech, jako je matematika, dějepis, chemie atd. Žáci nerozuměli ani učitelé (a učitel často nerozuměl jim), ani učebnicím a zhusta ani spolužákům. Z těchto dvou důvodů byl obsah všech předmětů, nejen českého jazyka a literatury, tzv. zredukován. Cizí jazyk nebyl v učebním plánu vůbec. Naopak navíc

<sup>358</sup> „Z pojmů denního života získávají na důležitosti hlavně slovesa a slova pro vyjádření vztahů. Přibývá slov, jejichž význam se už nedá vyjádřit obrázkem, ale vyžaduje výklad a vhodný záznam ve slovníčku. Slovníček – ať už je společný pro celou třídu, nebo si žáci postupně zapisují slova do sešitků (velikosti A<sub>5</sub>) sami – měl by být upraven i pro potřebu samostatného učení. Osvědčilo se zapisovat do užší levé kolonky slovo (heslo), do širší pravé kolonky výklad slovem, skupinou slov, větou nebo více větami. Žák si může sám prověřovat stupeň osvojení tak, že pravou část zakrývá a k heslům si vybavuje výklad (nebo obráceně)“ (Poul, 1987a, s. 131).

<sup>359</sup> „V rozvíjení slovních forem se žáci seznamují se všemi tvary podstatných jmen nejvíce frekventovaných deklinací (pán, hrad, žena), prohlubují svou znalost struktury věty (otázky na větné členy), začínají si ujasňovat význam reky slovesa (... např. píše mamince – komu?; píše dopis – co?; píše o škole – o čem?) a zdokonalují svou pohotovost v používání tvarů sloves. Naučí se tvořit i několik typů souvětí podřadných (se spojkami že, protože, jak, aby)“ (Poul, 1987a, s. 131).

v něm byly hodiny individuální logopedické péče, kterou většinou – stejně jako český jazyk – vyučoval třídní učitel.

Je zřejmé, že popsaná východiska, cíle a metody jsou v hlubokém rozporu s Poullovým (1987a, s. 96) tvrzením, že „*Naznačená speciální činnost probíhá souběžně se systematickým všestranným rozvíjením osobnosti dítěte po stránce tělesné i duševní, rozumové, citové a volní, protože speciálních cílů dosáhneme jen při splnění obecně výchovných úkolů.*“ Jak mohlo být dítě, kterému byla komunikace výše uvedenými „edukačními postupy“ drasticky okleštěna do té míry, že vyrostlo v **bezjazyčí**,<sup>360</sup> „všestranně rozvíjeno“? Jak se takové dítě v dospělosti dokáže orientovat ve světě a samostatně žít? Bohužel nelze než souhlasit s následujícím Puldovým (1981, s. 147) konstatováním: „*Ústřední a často jediné téma pedagogiky neslyšících (surdopedagogiky) byla dosud výstavba hlasité řeči, jejímž důsledkem je známý ohraničený řečový systém. Ale kdo ohraničuje? Porucha sluchu ohraničuje jen možnost hlasité řeči, nikoli řeč samotnou. Výstavba řeči bez hlasitého mluvení je zajisté možná. Ohraničení je způsobeno orální metodou a jejími stoupenci. Vzdělání – a to je empiricky všestranně doloženo – je zanedbáváno ve prospěch dubiálních schopností hlasité řeči.*“<sup>361</sup>

Jak se uvedená specifika jazykového vyučování odrazila v učebních textech, je velmi dobře zřetelné v již zmíněných učebnicích *Základy řeči pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé* (Štejerle, 1956) a *Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu* (Poul, Poullová, 1975), jejichž zběžné analýzy jsou náplní následujících dvou kapitol.

## Základy řeči pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé (Štejerle, 1956)

Základy řeči obsahují v zásadě čtyři druhy cvičení: *Napiš!*,<sup>362</sup> *Polož lístek!*<sup>363</sup> *Mluv!* a *Ukaž!* Čtení a psaní<sup>364</sup> se procvičuje zároveň a slouží k fixaci výslovnosti. Proto není překvapením, že na první textové straně (číslované jako strana tři) děti v percepce i v produkci procvičují spolu se samohláskou a artikulačně nejsnazší souhlásky *p, m, t* ve větách *Táta pá., Máma pá.* a na následující straně ve větách *Táta papá., Máma papá.* Na stranách pět a šest procvičují jen hlásku *a*, a to tak, že přikládají kartičky s předměty na levou a pravou polovinu stránky a doprostřed na vymezené místo píší písmeno *a* (obr. č. 12).

<sup>360</sup> Termín bezjazyčí zavedla do české lingvistiky zkoumající komunikaci neslyšících A. Macurová. Např. v textu z roku 1997 se nad ním zamýšlí takto: „*Proč mají neslyšící – i ve znakovém jazyce, i v psané češtině – tak nápadné problémy s vyjadřováním oněch základních vztahů, jimiž vnímáme svět, tj. vztahů ekvivalence, disjunkce, průniku, inkluze? Proč je čeština psaná neslyšícími tak jiná než čeština produkovaná slyšícími – ať Čechy, nebo cizinci? Čím je to dáno, že právě jen v psané češtině neslyšících se objevují defekty téměř univerzální povahy: např. neschopnost rozlišit členy triády mluvčí – adresát – jiný participant (tedy já – ty – on/to), neschopnost oddělit sdělení od přítomnosti (užívání gramatické kategorie času) a skutečnosti (kategorie způsobu)? (...) Není to všechno v nějaké souvislosti s tím, že neslyšící nemají v rozhodující fázi svého vývoje k dispozici vlastně žádný ‚vlastní‘ jazyk, žádného průvodce svých mentálních aktivit, žádný nástroj reprezentace světa, jeho kategorizace, ‚osmyslení‘? Nezakládá povahu komunikace (většiny) neslyšících, způsob jejich orientace ve světě, a tedy i podstatu jejich existence nějaký úděl raného ‚bezjazyčí‘? A nebyl by lepší sebestimulativnější jazyk než jazyk žádný?“ (dále o bezjazyčí např. Macurová, 1998c; srov. např. Hudáková, 1998; zde kap. Výsledky výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu [zejména vyučování češtiny] aj.)*

<sup>361</sup> V podobném duchu jako Pulda se vyjádřil i Lauermann (1986 – 87, s. 81): „*Při orientaci výuky neslyšících dětí je podle mého názoru třeba vycházet z toho, že společnost spíše odpustí neslyšícímu agramatický orální projev než zjednodušené, atypické myšlení.*“ Je smutnou skutečností, že podobné názory jsou v naší surdopedické veřejnosti dosud spíše v menšině a že jsou stále ještě hojně zastoupeny názory podobné vyjádření Součkovu (1934, s. 3 – 4; čerpáno z Hrubý, 1999, s. 58): „*Často se poukazuje na souběžnost škol pro hluchoněmé se školami obecnými. To je zásadní omyl, který spočívá v nerozlišování účelu obou těchto zařízení. Škola obecná žáky především vzdělává, kdežto škola pro hluchoněmé učí své žáky především mluvit. S malým školským vzděláním včlenění se každý člověk do společnosti celkem bez zvláštních obtíží, bez dovedností ‚mluvit‘ však nikoliv. (...) Škola pro hluchoněmé nesmí dávat přednost ucvu, nýbrž řeči.*“

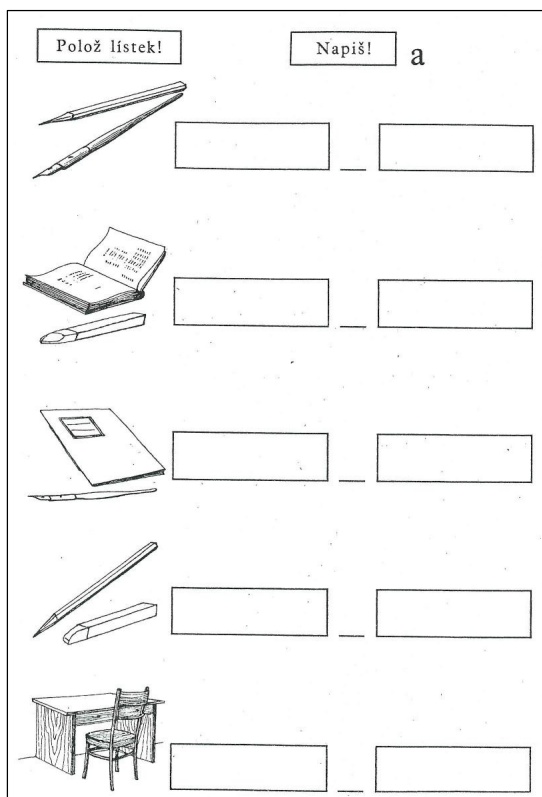
<sup>362</sup> Případně *Napiš sám (sama)!*

<sup>363</sup> Učebnice obsahuje přílohu v podobě volných listů; část z nich zřejmě supluje roli písanky a část z nich asi slouží k rozstříhání na kartičky s obrázky a na listky se slovy a krátkými větami – pravděpodobně právě tyto obrázky a texty mají žáci použít při instrukci *Polož lístek!*

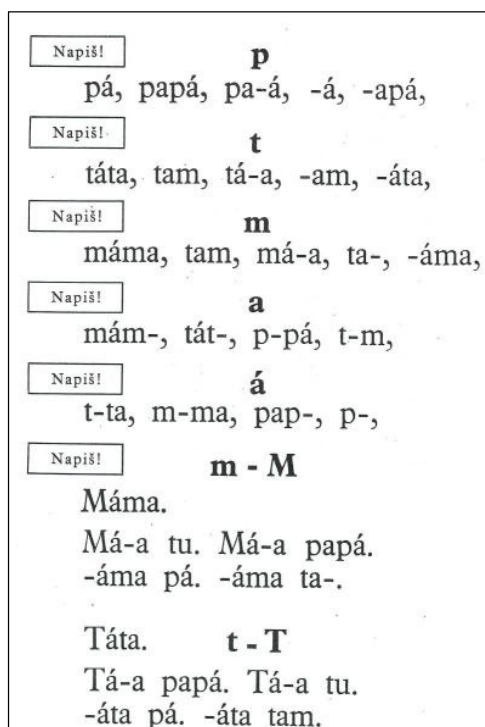
<sup>364</sup> Z dnešního pohledu se zdá podivné, že tato učebnice čtení (a jazyka?) byla vlastně zároveň písankou (resp. předlohami pro nácvik psaní). V té době to však bylo pravděpodobně běžné (viz slabikář Poupata).

Na straně sedm žáci procvičují věty *Táta tu.*, *Máma tu.*, *Táta tam.* a *Máma tam.* a hned na straně další doplňují dosud známá písmena *a*, *á*, *T*, *t*, *M*, *m* a *p* do slov (obr. č. 13). Zvláštní je, že žáci při cvičení nemusí vůbec přemýšlet, jaké mají doplnit písmeno, neboť vždy doplňují jen písmeno předepsané.

Na straně devět je cvičení Polož lístek! ze strany šest modifikováno tak, že žáci nepřikládají kartičky s vyobrazenými předměty, ale s napsanými slovy (obr. č. 12). Poněkud překvapivě se na vzorovém lístku k příloženému objevuje slovo *pero* s artikulačně náročnou hláskou *r*. Jeho výhodou ale je morfologická homonymie, díky níž se žák naučí jedno slovo (resp. jeden tvar slova) a může ho používat ve větách ve dvou pozicích, v nominativu jako podmět a v akuzativu jako předmět slovesa *má*.



Obr. č. 13 Základy řeči pro přípravný ročník školy pro hluchoněmé (Štejgerle, 1956, s. 6)<sup>365</sup>



Obr. č. 12 Základy řeči pro přípravný ročník školy pro hluchoněmé (Štejgerle, 1956, s. 8)

Na straně deset se objevuje nový prvek: Žákům jsou představena slova *sám-sama* a věty *Táta sám.*, *Máma sama.* Vzápětí mají za úkol napsat i slova *salám*, *auto*, *pás* (nakreslený je ale pásek/opasek!) a *maso*. Poprvé se zde objevuje slovo v neslovníkovém tvaru: *lopatu* (obr. č. 14).

Cvičení na straně jedenáct jsou analogická cvičením na předcházejících stranách, nová slova jsou *vatu* a *sůl*. Zarážející je, že na straně následující mají žáci doplňovat písmeno *o*, které ještě neprobírali, a to i do slov, která zatím z učebnice neznají: *kolo*, *oko*, *foto*. Ještě podivnější je hned navazující cvičení: Napiš! *Tát-papá ká-u. Mám- má v-tu. Vata t-. Táta má -oto. Ola má o-o.* Zdá se, že procvičování dosud neprobraného učiva (slov) je jednou z charakteristických vlastností této učebnice. Je ale možné, že Základy řeči z roku 1956 byly jen cvičebnicí k učebnici-Slabikáři, v kterém byla všechna slova ze Základů řeči probrána.

Na straně jedenáct straně najdeme i první cvičení Mluv! V levém sloupečku jsou podměty *Máma*, *Ola*, *Táta*, uprostřed přísudek *papá* a v pravém sloupečku předměty *maso.*, *salám.*, *kávu*. Všechny položky levého sloupce i všechny položky pravého sloupce jsou čarou spojeny s přísudkem.

<sup>365</sup> Učebnice má v originále rozměry 16 cm krát 24 cm.

Poslední typ cvičení použitých v této učebnici (Ukaž!) se poprvé nachází na straně třináct. Na devíti obrázcích je nakreslena holčička Eva v různých situacích. Nad obrázky je napsán stejný počet „vět“: *Eva sama, Eva papá maso., Eva mele., Eva mete., Eva a máma., Eva má sůl., Eva a pes., Eva má vatu., Eva pá.* Děti mají ukázat, které „věty“ o Evě a obrázky si odpovídají, a pak ke každému obrázku doplnit symbol příslušné věty. Nakonec mají děti napsat „věty“ v pořadí zadaném symboly v řádku na konci stránky (obr. č. 15).

**Napiš!** **sám - sama**


\_\_\_\_\_ sám. Táta \_\_\_\_\_.


Máma \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ sama.


1. pá-, -ám, -ama.  
2. Táta -ám. Táta má pá-.  
Máma -ama. Máma má pá-.


Táta má \_\_\_\_\_.


**Napiš!**

 Táta má \_\_\_\_\_.

 Táta má \_\_\_\_\_.

 Táta má \_\_\_\_\_.

 Táta má \_\_\_\_\_.




 \_\_\_\_\_ lopatu.

Obr. č. 14 Základy řeči pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé (Štejerle, 1956, s. 10)

**Mluv!** **Eva.**

● Eva sama.	○ Eva má sůl.
+ Eva papá maso.	∩ Eva mete.
▲ Eva mele.	□ Eva a pes.
■ Eva a máma.	= Eva má vatu.
	∇ Eva pá.

**Ukaž!**

**Napiš!** ● + ▲ ■ ○ ∩ □ = ∇

Obr. č. 15 Základy řeči pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé (Štejerle, 1956, s. 13)

Na dalších stranách se charakter cvičení opakuje, přibývají nová písmena, slova a věty: e: *p-s, pol-, l-s, Eva, mel-, m-te, Máma m-te., Eva mele kávu., Tam p-s., P-s papá maso., Tu pol-, Tam l-s.*; <sup>366</sup> *p-vo, sp-, p-la, lva, p-je, Táta p-je p-vo.* (táta už pivo nepapá, ale pije, stejně tak maminka kávu), *Pes sp-., Tu je p-la., Pepa má p-lu., Tam je lva. lva sp-.*; j: *vo-ák, já, je, pi-e* atd. Učebnici na straně čtyřicet šest uzavírá cvičení Napište! *R-ř, R-Ř 1. ryba, řepa, va-í, pe-o, papí-, Ji-ina, Ruda, t-i, ruka. 2. Máma va-í. Ji-ina nese -ybu. Táta papá -ybu. Ruda veze -epu. Řepa je veliká. Karel má t-i houby. Ji-ina píše: Sláva! Sláva!*

Za pozornost stojí cvičení na straně osmnáct, v kterém mají žáci do slov doplňovat y, ý – i, í. Vzhledem k tomu, že žáci jsou vedeni ke globálnímu vizuálnímu vnímání slov a znají jen slova, která se naučili ve škole, považují toto cvičení za zbytečné. Tyto dva grafémy odpovídající jednomu fonému si neslyšící žáci vyučovaní popisovaným způsobem – na rozdíl od žáků bez vady sluchu – budou plést jen těžko. Shodou okolností tato strana obsahuje jiný důležitý prvek: Nacházejí se zde první souvislé texty: *To je Ola. Ola um-vá lnu. Ola to um-.; Tu je Ota. Ota je mal-. Ota sp-. Tam je máma. Máma má mot-ku. Tam je mot-l.*

Celá učebnice je protkaná bizarními větami (viz příklady výše), ale zvlášť absurdní je podle mého názoru cvičení na straně sedmnáct, v kterém mají žáci psát věty typu *Táta umí p, P., Pepa umí t, T. Voják umí f.*

<sup>366</sup> Nerozlišuje se i-í.

Jestliže čeština – a to čeština prezentovaná v této učebnici – byla jediným jazykem, kterým děti s vadou sluchu mohly v tzv. orální metodě komunikovat se svým okolím i spolu navzájem, domnívám se, důsledkem takové výchovy a vzdělávání nemohlo být nic jiného než hluboké kognitivní, psychologické a sociální deprivace.

## Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul, Poulová, 1975)

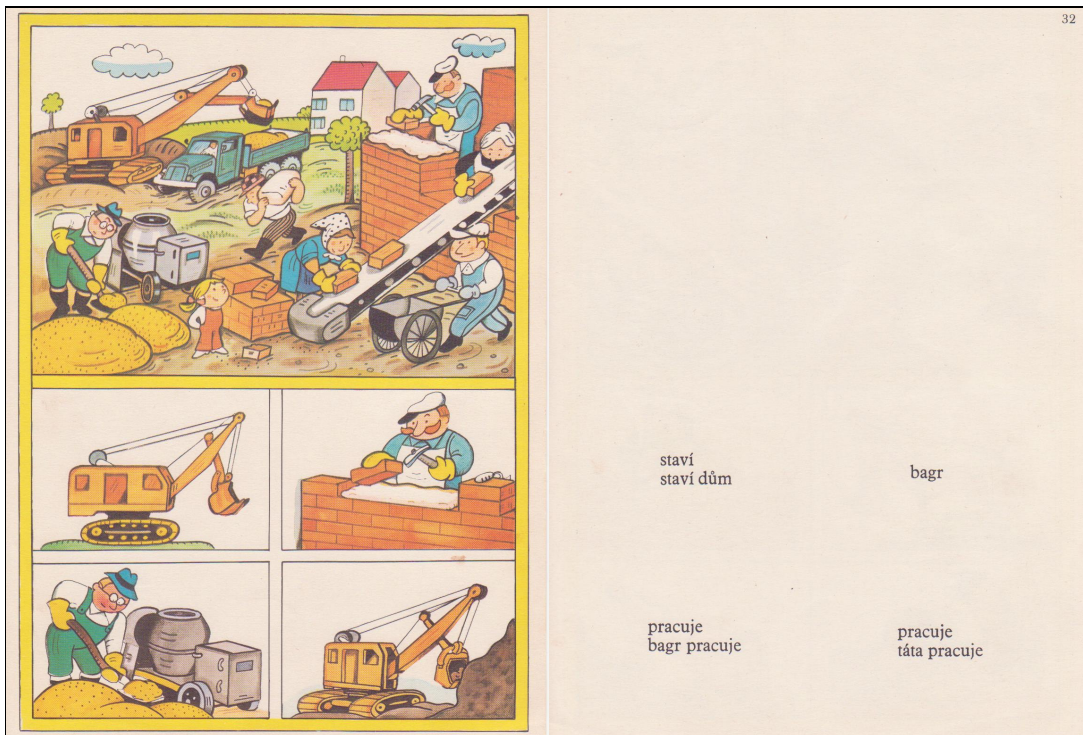
Slabikář, podle něhož se děti naučily během jednoho roku sto šedesát slov (Stavinohová, 4. 6. 2008), resp. „číst a správně vyslovovat hlásky v tomto pořadí: a, o, u, t, m, e, p, s, v, l, ou, f, k, i, j, n, b, š, d, z, ž, c, h, č, g, ch, r, ř, d, ě, ň“ (Janotová, 1990, s. 15), je rozdělen do čtyřiceti lekcí skládajících se vždy ze dvou pevných volných listů velikosti A<sub>4</sub> (Stavinohová, 4. 6. 2008).<sup>367</sup> V každé dvojici najdeme v horní polovině lícové strany prvního listu velký barevný obrázek a pod ním čtyři menší obrázky s objekty nebo činnostmi, jež jsou obsaženy také ve velkém obrázku. Pokud bychom malé obrázky vystříhli, vznikly by nám kartičky-slovníčky: na lícové straně barevný obrázek, na rubové straně odpovídající české slovo nebo věta (obr. č. 16, 17). Na druhém listu každé lekce je v horní polovině odpovídající text ke čtení a v dolní polovině „předlohy pro procvičování psaní“ (obr. č. 18, 19; obr. č. 18 patří ke stejné lekci jako obr. č. 16; obr. č. 19 patří ke stejné lekci jako obr. č. 17).<sup>368</sup>



Obr. č. 16 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul, Poulová, 1975, lekce č. 3 – lícová a rubová strana prvního listu)

<sup>367</sup> Tímto bych chtěla velmi poděkovat paní učitelce Stavinohové z Mateřské školy, základní školy a střední školy pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí za darování několika listů slabikáře a popsání způsobu, jakým s ním pracuje se svými dětmi.

<sup>368</sup> Opět – stejně jako u Štejgerleho (1956) – přebírá slabikář zároveň i funkci písanky.



Obr. č. 17 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul, Poulová, 1975, lekce č. 32 – lícová a rubová strana prvního listu)

pes pás Eva Evo pole 3  
les pes Evo volá les  
volá les Eva táto pes Evo mámo pole

**e E** Eva volá: Táto, pá.  
Máma volá: Táto, pá.  
Táta volá: Evo, pá.

Eva a máma.  
Eva a pes.

3

VV nnn Aa  
lll ssss lele  
llll eeee lele  
yyy ooo OoOo

Obr. č. 18 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul, Poulová, 1975, lekce č. 3 – texty)

bagr auto staví prapor lidé stojí 32  
banán továrna ví prapory líbí se jí

Muž staví dům.  
Táta pracuje. Táta to umí.  
Také máma pracuje. Máma to také umí.  
Eva nepracuje. Eva stojí.  
To bude dům.

Tam je bagr a auto.  
Bagr pracuje. Auto stojí.

bagr Babi je tu. 32  
g B g g B B B  
bagr Babi je tu  
Táta pracuje. Eva nepracuje.

Napiš: Muž staví dům. Tam pracuje také máma.  
Bagr pracuje. Auto stojí.

Obr. č. 19 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul, Poulová, 1975, lekce č. 32 – texty)

Zajímavé je srovnání Šteigerleho Základů řeči (1956) a tohoto slabikáře, jak je učinila D. Stavínová z Valašského Meziříčí: Šteigerle „*probere také všechny hlásky za jeden rok, ale má mnohem menší slovní zásobu než Slabikář Poulův. Asi 100 slov. Původně jsem učila ještě podle Slabikáře (Základů řeči; pozn. A. H.) Šteigerleho. Když přišly do školy Slabikáře Poulovy, nikdo podle nich nechtěl učit, všem se zdály být náročné*“ (Stavínová, 4. 6. 2008).

Při práci se slabikářem používá D. Stavínová tento postup: „1. *Obrázky společně s dětmi namalujeme na tabuli. Učitelka namaluje jen obrys obrázků, děti je vymalují (výborná motivace); 2. K obrázkům napíšu tiskací i psací text. Děti čtou, čtené slovo spojují s obrázkem; 3. Děti čtou slova v různém pořadí (procvičování mluvidel, oprava výslovnosti, rytmus); 4. Ze slov společně tvoříme věty (děti to v této fázi samy nedokážou); 5. Po návratu na tabuli čteme text ve Slabikáři*“ (Stavínová, 4. 6. 2008; graficky upravila A. H.).<sup>369</sup>

## Střední školy

I když v mateřských a základních školách byli žáci až do roku 1991 děleni dle velikosti ztráty sluchu (viz kap. Mateřské a základní školy pro nedoslýchavé, pro žáky se zbytky sluchu a pro neslyšící), ve středních školách toto dělení neexistovalo. Ke konci 80. let minulého století v Československu existovaly jen dvě střední školy pro žáky s vadou sluchu zakončené maturitní zkouškou: Gymnázium pro sluchově postiženou mládež v Praze-Ječné ulici<sup>370</sup> a Střední průmyslová škola oděvní pro sluchově postiženou mládež ve slovenské Kremnici (Šimůnková, 1987; Hrubý, 1999). Studovat na těchto školách měli možnost jen absolventi základních škol pro nedoslýchavé.<sup>371</sup> Absolventi základních škol pro děti se zbytky sluchu a pro neslyšící neměli vzhledem k tzv. redukovaným osnovám na základní škole (viz kap. Specifika vzdělávání v základních školách pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu) na přijetí na maturitní střední školu šanci.

Všem žákům s vadou sluchu, kteří nebyli přijati do Kremnice nebo na gymnázium do Prahy, zbývalo jen studium na Středním odborném učilišti pro sluchově postiženou mládež v Praze na Smíchově (zde bylo i zvláštní odborné učiliště)<sup>372</sup> nebo v Brně (Šimůnková, 1987). K 1. 9. 1982 byla v ČSSR zavedena tato soustava učebních oborů, jež žákům s vadou sluchu nabízela obory:

1. *„Klempíř – se zaměřením na stavební výrobu (pouze v ČSR)*
2. *Krejčí, krejčová – se zaměřením pro dámské oděvy*
3. *Krejčí, krejčová – se zaměřením pro pánské oděvy*
4. *Obuvník, obuvnice – se zaměřením pro výrobu obuvi z usní a z plastiku (pouze v ČSR)*
5. *Čalouník, čalounice*
6. *Knihař, knihařka (pouze v SSR)*
7. *Strojní mechanik – se zaměřením na stroje a zařízení*“ (Šimůnková, 1987, s. 56).

V roce 1987 přibyl k těmto oborům ještě učební obor elektrovýroba (ve Valašském Meziříčí) (Hrubý, 1999) a v roce 1989 obráběč kovů (v Brně) (Střední škola pro sluchově postižené a Odborné učiliště. Historie školy).

Děti s běžnou inteligencí a vzdělávacími předpoklady, ale s vadou sluchu měly tedy drasticky omezen výběr povolání a celkově celého svého sebezvývoje. Pokud byla rodičům sdělena diagnóza, že jejich malý syn má vadu sluchu větší než 70 dB, bylo ještě před dvaceti lety téměř jasné, že pokud se bude chtít vzdělávat

<sup>369</sup> D. Stavínová slabikář v současnosti kombinuje s tzv. plzeňskými videoprogramy a pracovními listy (více v kap. Plzeňské videoprogramy a pracovní listy).

<sup>370</sup> Založeno roku 1954 (Hrubý, 1999).

<sup>371</sup> Absolventi základních škol pro nedoslýchavé mohli výjimečně studovat i na běžných středních školách.

<sup>372</sup> Zvláštní učební obory (pro absolventy zvláštních škol) k 1. 9. 1982: „*Kožedělná výroba se zaměřením pro obuvnickou manipulaci (obuvník) – pouze v ČSR; Zemědělská výroba se zaměřením na zahradnictví (pouze v SSR)*“ (Šimůnková, 1987, s. 56).



v češtině a nepůjde na učiliště na Slovensko, vyučí se klempířem, krejčím, obuvníkem, čalouníkem, elektrovýrobce, strojním mechanikem nebo obráběčem kovů.<sup>373</sup> U dívek byla situace ještě horší – mohly se vyučit jen krejčovou, obuvnicí nebo čalounicí.<sup>374</sup>

Střední školou, resp. vyučením, byl pro naprostou většinu dětí s vadou sluchu vzdělávací proces ukončen. Vysokou školu vystudoval jen zlomek nedoslýchavých nebo postlingválně ohluchlých žáků.

---

<sup>373</sup> Analogicky na Slovensku: krejčí, čalouník, knihař, strojní mechanik.

<sup>374</sup> Analogicky na Slovensku: krejčová, čalounice, knihařka.

# Čeština ve školách pro žáky s vadou sluchu v období od roku 1990 do současnosti

Transformace politických poměrů po roce 1989 přinesla převratné změny také do školství pro žáky s vadou sluchu. První z nich bylo, že v zákoně č. 171/1990 Sb., tzv. školském zákoně (§ 2 odst. 2) byla zakotvena sice mírně nejednoznačná, ale přesto vsutku zlomová věta: „*Neslyšícím a nevidomým se zajišťuje právo na vzdělávání v jejich jazyce s použitím znakové řeči nebo Braillova písma.*“

V následujícím roce byla vyhláškou MŠMT ČR č. 399/1991 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách zrušena kategorizace škol pro žáky s vadou sluchu podle stupně vady a všechny školy od té doby nesou označení školy pro sluchově postižené<sup>375</sup> a všechny mateřské, základní i střední školy od té doby vzdělávají žáky se všemi vadami sluchu (Hrubý, 1999).<sup>376</sup>

Za historický mezník – nejen pro oblast školství – lze považovat **zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů**, který neslyšícím lidem<sup>377</sup> garantoval mj. právo na „*vzdělávání s využitím znakové řeči*“ (§ 7, písmeno b),<sup>378</sup> neslyšícím studentům středních a vysokých škol právo na bezplatné tlumočnické služby a rodičům dětí, u kterých byla diagnostikována úplná nebo praktická hluchota, právo na bezplatnou výuku v „*kurzech znakové řeči*“.

Přes všechny výhrady, které můžeme k zákonu mít (mj. vymezení „*vzdělávání s využitím znakové řeči*“ je veskrze vágní; dosud nebylo legislativně vyřešeno, kdo má platit tlumočnické služby studentům středních a vysokých škol ani kdo má organizovat a hradit „*kurzy znakové řeči*“ pro rodiče malých dětí s vadou sluchu), má pro život osob s vadou sluchu v České republice velký význam – přinejmenším proto, že jasně definuje český znakový jazyk jako „*přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní částí trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické*“ (Zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, § 4, odst. 2).

Přijetí zákon o znakové řeči mělo přímý vliv na ustanovení zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona), podle něž má nyní dítě, žák či student s vadou sluchu, jakožto osoba se speciálními vzdělávacími potřebami, „*právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jeho vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského zařízení,*“ a pokud dítě

<sup>375</sup> Přestože současná legislativa mluví o školách pro sluchově postižené, používám v této práci označení školy pro žáky s vadou sluchu, jež považuji za vhodnější (viz Úvod).

<sup>376</sup> Zhruba v té době došlo ještě k další změně ve struktuře škol pro žáky s vadou sluchu – téměř u všech komplexů škol vznikla speciálně pedagogická centra zajišťující především péči o žáky s vadou sluchu integrované v běžných mateřských, základních a středních školách a velká část z nich také tzv. ranou péči o děti s vadou sluchu a jejich rodiny, i když příslušná vyhláška tuto činnost speciálně pedagogickým centřům explicitně nenařizuje (vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních).

<sup>377</sup> „*Za neslyšící se pro účely tohoto zákona považují osoby, které ohluchly před rozvinutím mluvené řeči a u nichž velikost a charakter sluchové vady neumožňuje plnohodnotný rozvoj mluvené řeči, a dále osoby později ohluchlé a nedoslýchavé, které samy považují znakovou řeč za primární formu své komunikace*“ (Zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a změně dalších zákonů, § 2). V novém zákoně o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (tj. v zákoně nahrazujícím zákon o znakové řeči), který 6. 10. 2008 podepsal prezident republiky, je tato věta nahrazena větou „*Za neslyšící se pro účely tohoto zákona považují osoby, které neslyší od narození nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, a dále osoby později ohluchlé a nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem*“ (Platné znění zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů s vyznačením navrhovaných změn).

<sup>378</sup> „*Znakovou řečí se pro účely tohoto zákona rozumí český znakový jazyk a znakovaná čeština*“ (Zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, § 3). V novém zákoně o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (tj. v zákoně nahrazujícím zákon o znakové řeči), který 6. 10. 2008 podepsal prezident republiky, je tato věta vyškrtuta a termín znaková řeč v něm už nefiguruje (Platné znění zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů s vyznačením navrhovaných změn). Právo na „*vzdělávání s využitím znakové řeči*“ bylo v návrhu zákona o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob změněno na „*vzdělávání s využitím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob*“ (Platné znění zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů s vyznačením navrhovaných změn).

nemůže vnímat mluvenou řeč sluchem, zajišťuje se mu „právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči.“<sup>379</sup>

## Vzdělávání v základních školách pro žáky s vadou sluchu

V 90. letech minulého století dostaly všechny základní školy, včetně škol pro žáky s vadou sluchu, naprostou svobodu ve volbě vzdělávacího programu, učebních materiálů a pomůcek a výchovných a vzdělávacích přístupů. V základních školách pro žáky s vadou sluchu se pedagogický sbor spolu s tím musel pochopitelně rozhodnout, zda své žáky vzdělávat monolingválně a monokulturně, nebo bilingválně a bikulturně a jak konkrétně v rámci těchto směrů postupovat.

Pokud je mi známo, většina škol pro žáky s vadou sluchu zvolila vzdělávací program Základní škola (nejvíce souzně s celostátně platnými učebními osnovami z doby před rokem 1990) nebo Učební dokumenty pro základní školy pro sluchově postižené (ty těsně navazují na dřívější učební dokumenty pro základní školy pro neslyšící a základní školy pro žáky se zbytky sluchu).<sup>380</sup> Volba většinou probíhala tak, že nedoslýchaví a ohluchlí žáci a žáci s kochleárním implantátem byli vzděláváni „orálně“ podle programu Základní škola (tzn. měly „plné osnovy“) a žáci s těžkými vadami sluchu byli vzděláváni „metodou totální komunikací“ podle Učebních dokumentů pro základní školy pro sluchově postižené (tzn. měli „redukované osnovy“).<sup>381</sup>

Vzdělávací programy Základní škola i Učební dokumenty pro základní školy pro sluchově postižené však musely školy opustit poté, co výše zmíněný zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) uložil všem mateřským, základním i středním školám (tedy i školám pro žáky s vadou sluchu) vypracovat na základě celostátně platných rámcových vzdělávacích programů své vlastní školní vzdělávací programy.<sup>382</sup> Mateřské školy je vytvořily jako první, od školního roku 2007 – 2008 podle nich musely začít učit i školy základní<sup>383</sup> a od školního roku 2009 – 2010 se podle nich začnou vzdělávat žáci prvních ročníků škol středních.

Podle školského zákona mají všechny školy povinnost svůj školní vzdělávací program zveřejnit. Na internetu však ke konci školního roku 2007 – 2008 své školní vzdělávací programy zpřístupnily pouze čtyři základní školy pro žáky s vadou sluchu, a to v Olomouci (Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené), ve Valašském Meziříčí (Školní vzdělávací program „Otevřeme se světu“), v Kyjově (Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Škola pro život. Základní školy, Školní 3208, 697 01 Kyjov) a v Praze-Výmolově ulici (Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Střední škola, Základní škola

<sup>379</sup> V znění nového zákona o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (tj. v zákona nahrazujícího zákon o znakové řeči), který 6. 10. 2008 podepsal prezident republiky: „právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání“ (Zákon č. 384/2008 Sb., kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony).

<sup>380</sup> Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené přípravný – 4. ročník byly naposledy schváleny MŠMT ČR dne 30. 6. 1993 pod č. j. 19 227/93-24; Učební dokumenty pro 5. – 9. ročník základní školy pro sluchově postižené byly naposledy schváleny MŠMT ČR dne 23. 3. 2001 pod souhrnným č. j. 14 633/2001. Později byl do učebního plánu přípravného až devátého ročníku základní školy pro sluchově postižené doplněn předmět Hudebně-dramatická výchova, časová dotace jedna hodina týdně. V roce 2000 bylo ředitelům základních a středních škol pro sluchově postižené oznámením odboru speciálního vzdělávání a institucionální výchovy – 24 č. j. 24 592/2000-24 doporučeno „rozšířit nabídku volitelných a nepovinných předmětů učebních plánů o předmět znakový jazyk (...) Obsah osnov nepovinného předmětu je v kompetenci ředitele školy.“

<sup>381</sup> Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona) vzdělávání na prvním stupni ZŠ probíhá v 1. – 5. ročníku a na druhém stupni ZŠ v 6. – 9. ročníku. Protože všechny základní školy pro žáky s vadou sluchu požádaly o prodloužení základního vzdělávání z devíti na deset let (využily § 46 školského zákona), tvoří nyní první stupeň na těchto školách 1. – 6. ročníky a druhý stupeň 7. – 10. ročníky (Hudáková, 2006b; 2006c).

<sup>382</sup> Za předchůdce rámcových vzdělávacích programů lze považovat tzv. standardy vzdělávání: Standard základního vzdělávání (1995), Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu (1996) aj. Učební dokumenty pro základní školy pro sluchově postižené však tyto standardy zjevně nesplňovaly.

<sup>383</sup> I když na výuku podle rámcových resp. školních vzdělávacích programů mohly školy přejít najednou ve všech ročnících, ve většině škol podle nich začínají učit postupně: od školního roku 2007 – 2008 v prvních ročnících prvního a druhého stupně (tj. ve školách pro žáky s vadou sluchu v prvních a sedmých ročnících), od roku 2008 – 2009 v prvních a druhých ročnících obou stupňů ZŠ (tj. v prvních, druhých, sedmých a osmých ročnících ZŠ pro žáky s vadou sluchu) atd.

a Mateřská škola pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5). Vzhledem k takto malému počtu veřejnosti přístupných školních vzdělávacích programů základních škol pro žáky s vadou sluchu budu níže vycházet z Učebních dokumentů pro základní školy pro sluchově postižené, na nichž byla až do školního roku 2006 – 2007 postavena výuka většiny prelingválně neslyšících žáků (na něž je v této práci zaměřena největší pozornost), a lze předpokládat, že velká část školních vzdělávacích programů na jejich koncepci navazuje a vychází z ní (k obsahu rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání více v kap. Funkční gramotnost žáků s vadou sluchu).

S ohledem na to, že autoři Učebních dokumentů pro základní školy pro sluchově postižené téměř beze změny převzali celkový přístup i konkrétní metodické postupy z učebních dokumentů určených před rokem 1990 školám pro žáky se zbytky sluchu a pro neslyšící (viz kap. Čeština ve školách pro žáky s vadou sluchu v období od roku 1948 do roku 1990), je zcela pochopitelné, že centrální postavení v nich náleží výuce českého jazyka, resp. osvojování komunikace mluvenou řečí, což je – stejně jako ve všech monolingválních a monokuturních přístupech k vzdělávání dětí s vadou sluchu – zdůvodňováno tím, že „Řeč (rozuměj mluvená řeč; pozn. A. H.) je úzce spjata s myšlením.“<sup>384</sup> A proto si „Ve vyučování českého jazyka a literatury (...) žáci osvojují orální řeč jako prostředek komunikace a nástroje myšlení.“<sup>385</sup>

Zcela v rozporu s tvrzeními, že „Soustavným poznáváním stavby českého jazyka se (...) současně rozvíjí i racionální myšlení a intelektuální schopnosti, zejména schopnost analyzovat a syntetizovat, abstrahovat a generalizovat“ a že „V jazykovém vyučování se žáci učí využívat vhodné myšlenkové postupy a logické operace,“ jsou v jazykovém vyučování vymezeny tři složky: tvoření a rozvíjení řeči, gramatika a slohový výcvik,<sup>386</sup> z nichž díky tomu, že „celý výchovně vzdělávací proces sleduje jediný cíl – aby si žák osvojil řeč (rozuměj mluvenou řeč; pozn. A. H.) pasivně i aktivně – a dosáhl tak jeden ze základních předpokladů společenské integrace,<sup>387</sup> má „prvořadý význam tvoření a rozvíjení řeči,“ jež v sobě zahrnuje „tvoření a rozvíjení obsahové a technické stránky řeči, odezírání, využívání sluchu při rozvíjení řeči“ (srov. s podkapitolami kapitoly Audioorální komunikace) a „příležitostné rozhovory při společenském styku.“<sup>388</sup>

<sup>384</sup> Učební osnovy základní školy pro sluchově postižené [s bývalým označením pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu] Český jazyk a literatura 5. – 9. ročník, 2. 3. 1994, č. j. 13 024/94-24. Znovu schváleny 2001; část Pojetí předmětu, jeho cíle a charakteristika obsahu, s. 2; srov. např. s vysvětlením Sovákovým v úvodu kap. Čeština prvním jazykem: monolingvismus a monokulturalismus.

<sup>385</sup> Český jazyk a literatura. Pojetí předmětu, jeho cíle a charakter obsahu. Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené. Pro přípravný – 4. ročník schváleny MŠMT ČR pod č. j. 19 227/93-94 ze dne 30. 6. 1993, s. 1; Obdobně Učební osnovy základní školy pro sluchově postižené [s bývalým označením pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu] Český jazyk a literatura 5. – 9. ročník, 2. 3. 1994, č. j. 13 024/94-24. Znovu schváleny 2001; část Pojetí předmětu, jeho cíle a charakteristika obsahu, s. 2: „Učíme-li žáky přesně a jasně se vyjadřovat (rozuměj mluvenou řečí; pozn. A. H.), učí se zároveň i přesně a správně myslet.“

<sup>386</sup> Srov. Novák (nedatováno, s. 117 – 118) ve 30. letech 20. století uvádí: „Na vyšším stupni rozděluje se vyučování řeči na: 1) rozhovory, 2) čtení, 3) mluvnici, 4) sloh.“

<sup>387</sup> Obdobně: složky českého jazyka a literatury: tvoření a rozvíjení řeči (v přípravném a v prvním ročníku je součástí této složky prvouka), čtení a literární výchova, psaní; Časová dotace českého jazyka a literatury je: přípravný ročník, 1. a 3. ročník 10 – 12 hod/týden, 2. ročník 12 – 14 hod/týden a 4. ročník 10 – 11 hod/týden (Český jazyk a literatura. Pojetí předmětu, jeho cíle a charakter obsahu. Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené. Pro přípravný – 4. ročník schváleny MŠMT ČR pod č. j. 19 227/93-94 ze dne 30. 6. 1993). Srov. počty hodin s počty hodin v učebním plánu Pražského ústavu pro hluchoněmé (Novák, nedatováno; zde v kap. Specifika vzdělávání v základních školách pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu).

<sup>388</sup> Všechny citace Učební osnovy základní školy pro sluchově postižené [s bývalým označením pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu] Český jazyk a literatura 5. – 9. ročník, 2. 3. 1994, č. j. 13 024/94-24. Znovu schváleny 2001; část Pojetí předmětu, jeho cíle a charakteristika obsahu, s. 2, s. 2 – 3; grafické členění A. H.; Obdobně: „Pro potřeby vnímání řeči se soustavně využívá: odezírání – vnímání řeči zrakem, vnímání pomocí zbytků sluchu a vibrací, písmo (v počátečním období lístky se slovy – větami, po osvojení čtení souvislý text), daktylní forma řeči (zejména v počátečním období), znaková řeč. K reprodukci řeči využívají žáci tyto prostředky: mluvenou řeč, psaní (v počátečním období volí žák příslušný lístek se slovem – větou, po zvládnutí techniky psaní použije písemného vyjádření), daktylní formu řeči (možno ji použít s orální), znakovou řeč“ (Český jazyk a literatura. Pojetí předmětu, jeho cíle a charakter obsahu. Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené. Pro přípravný – 4. ročník schváleny MŠMT ČR pod č. j. 19 227/93-94 ze dne 30. 6. 1993, s. 2; graficky upravila A. H.). V osnovách pro první stupeň základní školy je sice nově zařazena komunikace „znakovou řečí“, ale mínění o ní tvůrci osnov neměli vysoké: „I když ve znakové řeči se zobecňuje podle vedlejšího znaku, např. dům se znakuje ‚střecha‘ znázorněním sedlovité střechy (...), dívka se označuje ‚náušnice‘ (...) apod., přeci jen je znaková řeč prostředkem kategorizace, prostředkem operace a abstrahovaným obsahem a také prostředkem na rozvíjení abstraktního myšlení“ (tamtéž, s. 5). „Vzhledem ke své jednoduchosti nemůže být znaková řeč paralelní k orální řeči. Proto po vysvětlení základního významu znakovou řečí vyjádření obsahu dále zdokonalujeme a rozvíjíme, již v souladu s poznávaným obsahem a slovním vyjádřením“ (tamtéž, s. 6).

Při tvorbě a rozvíjení obsahové stránky řeči je učivo v každém ročníku základní školy uspořádáno do opakujících se tematických okruhů. Například na druhého stupni se jedná o okruhy Rodina a domov; Člověk; Vesmír – Zem; Čas; Životní prostředí; Vzdělání a kultura; Tělovýchova a sport; Sociální a zdravotnická péče; Doprava, obchod, služby; Průmysl; Zemědělství a lesnictví a Společnost.<sup>389</sup> Dalším složkám jazykového vyučování a složce literární a (slohově)komunikační je v porovnání s tvorbou a rozvíjením řeči věnováno minimum prostoru.

Pokud opravdu alespoň některé základní školy pro žáky s vadou sluchu převzaly uvedené principy z Učebních dokumentů pro základní školy pro sluchově postižené (a tím i ze starších učebních dokumentů pro základní školy pro žáky se zbytky sluchu a pro neslyšící a z ještě starších učebních dokumentů pro ústavy pro hluchoněmé) do svých školních vzdělávacích programů, můžeme jen smutně konstatovat, že ještě na začátku třetího tisíciletí existují u nás školy, které své žáky nechávají tonout v bezjazyčí a odpírají jim právo na plnohodnotné vzdělání (zaručené Úmluvou o právech dítěte, Listinou základních práv a svobod a mnohými dalšími mezinárodními právními dokumenty i naší Ústavou).

## **Vzdělávání ve středních školách pro žáky s vadou sluchu**

V kapitole Čeština ve školách pro žáky s vadou sluchu v období od roku 1948 do roku 1990 byla nastíněna velmi úzká nabídka učebních a studijních oborů, z níž si žáci s vadou sluchu mohli/museli vybírat do roku 1989. Kromě toho, že od začátku 90. let 20. století dostalo mnoho dětí a žáků s vadou sluchu možnost vzdělávat se v tzv. integraci (viz Úvod), došlo také k značnému rozšíření spektra učebních oborů přímo ve školách pro žáky s vadou sluchu. Jejich nabídka sice není a ani nemůže být totožná s nabídkou pro žáky bez vady sluchu, ale oproti minulosti je ohromující (srov. Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007; Hudáková, 2006a).<sup>390</sup>

Ovšem ještě důležitější je skutečnost, že po roce 1989 se najednou teoreticky všichni žáci s vadou sluchu (i ti, kteří dříve studovali v základních školách pro žáky se zbytky sluchu nebo v základních školách pro neslyšící) mohli začít hlásit ke studiu na středních školách zakončených maturitní zkouškou. Prakticky však stále existovalo pouze gymnázium v Praze a střední průmyslová škola oděvní v Kremnici.

Během poměrně krátké doby se ale pro žáky s vadou sluchu podařilo otevřít další školy a obory, v nichž mohli získat maturitní vysvědčení. Ve školním roce 1991 – 1992 byla ve Valašském Meziříčí otevřena Střední průmyslová škola elektrotechnická pro sluchově postižené se zaměřením na výpočetní techniku (Hrubý, 1999),<sup>391</sup> v roce 1992 – 1993 v Hradci Králové Střední pedagogická škola pro sluchově postižené, obor

<sup>389</sup> Učební osnovy základní školy pro sluchově postižené [s bývalým označením pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu] Český jazyk a literatura 5. – 9. ročník, 2. 3. 1994, č. j. 13 024/94-24. Znovu schváleny 2001; část Obsah předmětu; Opakování stejných tematických okruhů je jedním z principů také v učebních osnovách určených pro první stupeň základních škol pro žáky s vadou sluchu: „Žáci musí mít dost možností na procvičování konverzačních prvků i obsáhlejších jazykových stereotypů. Učivo se proto musí často opakovat v obměnách a v nových situacích. Z toho důvodu jsou tematické okruhy pro obsahové rozvíjení řeči v učebních osnovách uspořádány cyklicky“ (Český jazyk a literatura. Pojetí předmětu, jeho cíle a charakter obsahu. Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené. Pro přípravný – 4. ročník schváleny MŠMT ČR pod č. j. 19 227/93-94 ze dne 30. 6. 1993, s. 2).

<sup>390</sup> Mezi všemi středními školami pro žáky s vadou sluchu zaujímá zvláštní postavení Dvouletá střední škola pro sluchově postižené v Praze, která byla založena v roce 1992 s cílem umožnit absolventům základních škol pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu doplnit si vědomosti a dovednosti na úrovni absolventů základní školy nebo základní školy pro nedoslýchavé. Poté, co ve škole vystudovaly dva ročníky studentů, byla od roku 1997 – 1998 transformována na Střední odbornou školu pro sluchově postižené (Hrubý, 1999). Následně nesla název Střední odborné učiliště pro sluchově postižené a poskytovala vzdělávání v oboru Administrativní pracovník (Adresář služeb pro sluchově postižené 2005), jenž byl posléze vystřídán oborem Operátor skladování (logistik). V roce 2007 – 2008 nebyl pro malý počet uchazečů otevřen první ročník (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007) a činnost školy byla podle webových stránek zřizovatele pozastavena (Federace rodičů a přátel sluchově postižených. Střední odborné učiliště pro sluchově postižené, o. p. s. Výmolova 169, 150 00 Praha 5). Podle nejnovějších informací nebyl první ročník otevřen ani v roce 2008 – 2009, a tak zřizovatel (Federace rodičů a přátel sluchově postižených školu) činnost školy ukončil a požádal o vyřazení ze sítě škol (Fenclová, 2008).

<sup>391</sup> V současné nabídce Mateřské školy, základní školy a střední školy pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí je obor veden pod názvem Elektronické informační systémy (Střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí).

Vychovatelství (Hrubý, 1999)<sup>392</sup> a v Brně Střední průmyslová škola oděvní pro sluchově postižené, obor Oděvnictví (Hrubý, 1999).

V roce 1994 – 1995 zahájila v Berouně svou činnost Střední zdravotnická škola pro sluchově postižené, obor Zubní technik (Hrubý, 1999), která od roku 2003 – 2004 sídlí už nikoli v Berouně, nýbrž v Praze a je součástí Střední školy, Základní školy a Mateřské školy pro sluchově postižené v Praze-Výmolově ulici a od roku 2006 – 2007 byl – v souvislosti s celkovou transformací zdravotnického školství v České republice – obor Zubní technik změněn na obor Asistent zubního technika.

Od roku 2005 – 2006 přibyl v Brně k stávajícímu oboru Oděvnictví obor Informatika v ekonomice<sup>393</sup> (zájem o obor Oděvnictví poté poklesl, takže už několik let nebyl otevřen) a o rok později byla v komplexu škol pro žáky s vadou sluchu v Praze-Holečkově ulici zahájena výuka v oboru Hotelnictví a turismus (srov. Vyhodnocení přijímacích zkoušek konaných dne 21. dubna 2008).

Zatímco pro osoby bez vady sluchu je běžné mít možnost studovat po vyučení v tzv. nástavbovém maturitním studiu, ve školách pro žáky s vadou sluchu je tato forma studia poměrně nová. Absolventi nematuritních oborů Kuchař, Cukrář-výroba a Pekař mohou od září 2005 pokračovat ve Střední škole, základní škole a mateřské škole pro sluchově postižené v Praze-Holečkově ulici v dvouletém nástavbovém studiu v oboru Společné stravování (srov. Vyhodnocení přijímacích zkoušek konaných dne 21. dubna 2008) a o rok později bylo v Střední škole, Základní škole a Mateřské škole v Hradci Králové otevřeno tříleté nástavbové studium v oboru Dřevařská a nábytkářská výroba (srov. Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánikova 549. Střední škola).

Zpočátku byly všechny nově založené maturitní obory pro žáky s vadou sluchu pětileté. Od roku 2005 – 2006 jsou čtyřleté; výjimku tvoří obor Předškolní a mimoškolní pedagogika v Hradci Králové a Zubní technik (resp. Asistent zubního technika) v Praze-Výmolově ulici. Všechny maturitní obory jsou denní. Distanční, večerní či kombinované maturitní studium pro osoby s vadou sluchu u nás zatím neexistuje.

Vedle možností středoškolského maturitního studia se lidem s vadou sluchu po roce 1989 postupně otevírala cesta pro mnohé dosud zcela zapovězená: studium na vysoké škole. Dnes u nás existují dva vysokoškolské obory, které už svým založením počítají se studiem žáků s vadou sluchu (Výchovná dramatika neslyšících na Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění v Brně, zal. 1992 – 1993 [Hrubý, 1999])<sup>394</sup> a Čeština v komunikaci neslyšících na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, zal. 1998 – 1999)<sup>395</sup> a dále množství vysokých škol, které studentům s vadou sluchu poskytují nějakou formu studijní podpory (srov. Hudáková, 2007). Patrně nejpropracovanější a nejkomplexnější podpůrné služby poskytují studentům středisko Teiresiás – Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky na Masarykově univerzitě v Brně.<sup>396</sup>

---

<sup>392</sup> V současné nabídce Střední školy, Základní školy a Mateřské školy, Hradec Králové je obor veden pod názvem Předškolní a mimoškolní pedagogika (Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánikova 549. Střední škola).

<sup>393</sup> Vzhledem k tomu, že spektrum nabízených oborů se v brněnské střední škole oproti stavu na počátku 90. let minulého století značně rozšířilo, byl původní název Střední průmyslová škola oděvní nedávno změněn na Střední škola pro sluchově postižené a Odborné učiliště (srov. Střední škola pro sluchově postižené a Odborné učiliště. Historie školy).

<sup>394</sup> Od založení oboru je velká část výuky tlumočena do českého znakového jazyka nebo do znakové češtiny. Janáčkovy akademie múzických umění tak byla vůbec první školou v České republice, v níž při vzdělávání osob s vadou sluchu působil tlumočník.

<sup>395</sup> Veškerá společná výuka studentů s vadou sluchu a studentů bez vady sluchu je tlumočena do českého znakového jazyka (pokud učitel mluví česky) nebo do mluvené češtiny (pokud učitel používá český znakový jazyk). Tlumočník je studentům k dispozici i během ústních atestací. Studentům s vadou sluchu je dále při všech hodinách – kromě doplňkové češtiny – poskytována služba zapisovatelů. Předmět doplňková čeština je z větší části vyučována přímo v českém znakovém jazyce, bez tlumočnicka.

<sup>396</sup> Podle Adresáře služeb nejen pro neslyšící 2007 poskytují některé z forem studijní podpory pro studenty s vadou sluchu tyto vyšší a vysoké školy: Univerzita Hradec Králové, Technická univerzita v Liberci, Ostravská univerzita, Soukromá vyšší odborná škola filmová s.r.o. v Písku, Filmová akademie Miroslava Ondříčka v Písku o. p. s., Západočeská univerzita v Plzni, ČVUT v Praze, Univerzita J. A. Komenského Praha s.r.o., Univerzita Palackého v Olomouci, Univerzita Karlova v Praze, VŠE v Praze a Masarykova univerzita v Brně.

## Učebnice, učební pomůcky a učební materiály pro výuku češtiny

V kapitole Specifika vzdělávání v základních školách pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu byly zmíněny vybrané učebnice používané v období od roku 1948 do roku 1990 k výuce češtiny v prvních ročnících základních škol pro žáky se zbytky sluchu a základních škol pro neslyšící. Jak bylo řečeno výše, v současné době je volba učebnic a učebních materiálů zcela v rukou každého konkrétního učitele (popř. školní předmětové komise, pedagogické rady, vedení školy, školní rady atd.). Přesto velká část učitelů žáků s vadou sluchu i nadále volí učebnice, učební materiály a učební pomůcky vytvořené přímo pro žáky s vadou sluchu. Některé z nich (nejen pro první ročníky základní školy) budou přiblíženy v této kapitole. Zaměřím se pouze na materiály určené pro výuku češtiny (jazykové vyučování), i když je zřejmé, že jisté jazykové kompetence v češtině jsou nezbytným předpokladem úspěšné práce s textem ve všech učebnicích a textech, s nimiž se žák s vadou sluchu setkává, a obráceně, že jazykové zpracování všech učebních materiálů má vliv na celkové jazykové kompetence žáků.

### Plzeňské videoprogramy a pracovní listy

Koncem 80. let 20. století u nás sílily hlasy volající po zavedení totální komunikace do našich škol pro žáky s vadou sluchu. Totální komunikace byla chápána jako monolingvální a monokulturní, avšak multisenzorická komunikační metoda (viz kap. Totální komunikace) a školy, které se jí rozhodly používat, žádaly pro svou činnost výukové materiály. Proto od roku 1986 působilo v Plzni v základní škole pro žáky se zbytky sluchu Sdružené experimentální pracoviště, jehož úkolem bylo pro tyto školy připravovat výukové videoprogramy (Řeháková, 1990).

V letech 1986 – 1988 bylo připraveno padesát krátkých videoprogramů pro mateřskou školu a třicet čtyři videoprogramů pro první ročník základní školy, každá videolekce byla doplněná souborem pracovních listů. Do škol pro žáky se zbytky sluchu a pro neslyšící byly prostřednictvím Komenia rozšiřovány od 1. 1. 1989 (Řeháková, 1990) a v tomtéž roce byly dokončeny práce na výukových programech a pracovních listech pro druhý ročník základní školy. Výroba se nezastavila ani po roce 1989,<sup>397</sup> a tak vznikl soubor videoprogramů a pracovních listů pro celý první stupeň základní školy pro žáky s vadou sluchu:<sup>398</sup> Český jazyk pro přípravný/první ročník:<sup>399</sup> sedmáct videoprogramů<sup>400</sup> + patnáct souborů pracovních listů,<sup>401</sup> Český jazyk pro druhý ročník – devatenáct videoprogramů<sup>402</sup> + devatenáct souborů pracovních listů sdružených do osmnácti složek,<sup>403</sup> Český jazyk pro třetí ročník – třináct videoprogramů<sup>404</sup> + dvacet pět souborů pracovních listů

<sup>397</sup> Dvakrát se ale změnil vydavatel.

<sup>398</sup> Materiály jsem získala v knihovně Informačního centra o hluchotě Federace rodičů a přátel sluchově postižených v Praze. Nevím, proč se počty videoprogramů a souborů pracovních listů ne vždy shodují. Nepředpokládám ale, že by v knihovně některé soubory pracovních listů chyběly.

<sup>399</sup> Videoprogramy a pracovní listy pro první ročník byly vydány před rokem 1990, tedy v době, kdy školní docházka ve školách pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu začínala první ročníkem. Když byly počátkem devadesátých let ve školách pro sluchově postižené (opět) nakrátko zavedeny přípravné ročníky (školským zákonem z roku 2004 byly znovu zrušeny), zůstal zachován původní videoprogram s označením pro první ročník, ale pracovní listy, které byly v roce 1997 vydány podruhé, byly nově označeny jako pracovní listy pro přípravný ročník. Knihovna Informačního centra o hluchotě Federace rodičů a přátel sluchově postižených v Praze, odkud jsem materiály čerpala, disponuje pouze novější verzí pracovních listů, jejichž grafika odpovídá technickým možnostem roku 1997, proto se domnívám, že se nejedná o reprint materiálů z 80. let, ale o přepracované vydání. Není mi však známo, zda se obě vydání liší pouze technickým zpracováním, nebo i po obsahové stránce.

<sup>400</sup> *Videoprogramy pro sluchově postižené žáky. Český jazyk, 1. ročník.* Plzeň : Pedagogické centrum, rok neuveden.

<sup>401</sup> FIŠEROVÁ, E., ŠUBRTOVÁ, E. *Český jazyk pro Přípravný ročník. Speciální školy a školská zařízení pro sluchově postižené. Pracovní listy k videoprogramům.* Plzeň : Pedagogické centrum Plzeň, rok neuveden. [Schváleno MŠMT ČR ze dne 4. dubna 1997 k zařazení do seznamu učebních textů pro základní školy pro sluchově postižené].

<sup>402</sup> *Videoprogramy pro sluchově postižené žáky. Český jazyk, 2. ročník.* Plzeň : Pedagogické centrum, rok neuveden.

<sup>403</sup> FIŠEROVÁ, E. a kol. *Pracovní listy k videoprogramům II.* Praha : Komenium, 1989. [Schváleno jako učební pomůcka pro ZŠ pro sluchově postižené výměrem n. p. Komenium č. 177/89-K ze dne 30. listopadu 1989]. (Pracovní listy pro druhý a třetí ročník byly vytvořeny bez použití počítače, písmenka jsou opisována podle šablony.)

<sup>404</sup> *Videoprogramy pro sluchově postižené žáky. Český jazyk, 3. ročník.* Plzeň : Pedagogické centrum, rok neuveden.

sdužených do třinácti složek,<sup>405</sup> Český jazyk pro čtvrtý ročník – devět videoprogramů<sup>406</sup> + sedm souborů pracovních listů.<sup>407</sup>

Způsob zpracování videoprogramů a pracovních listů ilustruji na první lekci prvního ročníku nazvané – vzhledem k cílové skupině žáků poněkud nelogicky – Poprvé v mateřské škole.<sup>408</sup>

Jako první přiblížím zhruba dvaadvacetiminutový **videozáznam**, který je rozdělen do tří částí.

První část:<sup>409</sup> Záběr do školní třídy, kde si dvě děti hrají na koberci se stavebnicí a čtyři děti sedí u školních lavic uspořádaných do půlkruhu. Ty si také hrají se stavebnicemi a se skládačkami a navíc pracují s učitelkou. Děti mezi sebou téměř nekomunikují. Učitelka procvičuje s jednou dívkou odezírání barev, dívka odezřené barvy ukazuje na kostkách stavebnice. Pak učitelka přechází k jinému dítěti, staví spolu ze stavebnice a učitelka mu něco říká. Komunikace učitelky s dalším dítětem: *Dobře<sub>DOBRĚ</sub>; a tohle co<sub>CO</sub> to je? Co<sub>CO</sub> to je? Povídej<sub>POVÍDAT</sub>.*<sup>410</sup>

Otevřely se dveře, do třídy vstoupila maminka s holčičkou. Učitelka jde k nim, podává si s paní ruku, nakloní se k dívce a říká jí *ahoj*. Maminka dívce něco říká, ukazuje při tom na učitelku. Pak k holčičce mluví učitelka, maminka dceru hladí po tváři. Učitelka se ptá na něco maminky, ta se pak ptá holčičky. Poté učitelka z poloprofilu: *A už chodila do školky, do mateřské školy?* Maminka z poloprofilu: *Vůbec nechodila do školky, vůbec*. Detail na dívku, maminka ji hladí po tváři. Učitelka s maminkou si něco povídají, maminka dál hladí dceru.

Holčička začíná plakat. Maminka ji hladí, něco jí říká a dívka velmi dlouho a velmi srdceryvně pláče. Maminka si dává prst před ústa, říká *pšt*, kroutí hlavou a říká *ne*. Dívka dál pláče, maminka ji hladí a učitelka jí utírá tváře papírovým kapesníkem. Záběr na učitelku zezadu (proto z videozáznamu nelze odezírat): *PLAKAT NE OBLIČEJ USMÍVAT-SE*. Dává dívce do ruky papírový kapesníček, z pohybu těla lze odvodit, že jí říká *chceš?* Učitelka se hladí po tváři, na levé straně své hrudi (na srdci) ukazuje *HODNÝ*. Učitelka pokračuje asi dvěma mně nesrozumitelnými znaky a pak *hodná<sub>HODNÝ</sub> pláče<sub>PLÁČE</sub> ne<sub>NE</sub> dlouho hodná<sub>HODNÝ</sub> směje<sub>USMÍVAT-SE</sub>*. Učitelka dál dívce něco říká, ale já z videozáznamu odezřu jen slovo *podívej*.

Učitelka se schovává za maminku, vykukuje za ní a říká *kuk*. Tato hra na schovávanou trvá poměrně dlouho, maminka během ní dceru lechtá na spodním rtu, aby se smála. Dívka se začíná smát. Při posledních šesti *kuk* učitelka dívku vždy současně polechtá na břicho.

Učitelka bere dívku za ruku a vede ji za dětmi ke stolečkům. Detail na učitelku: třikrát se dotýká pravým ukazováčkem místa pod pravým okem (asi znak *PODÍVAT SE*), artikuluje *podívej se*. Směrem k dětem velmi zřetelně artikuluje *To je Eva*. Současně ukazuje na dívku. *To je E-v-a. E-v-a. To je Eva*.

<sup>405</sup> FIŠEROVÁ, E. a kol. *Pracovní listy k videoprogramům*. Plzeň : Krajský pedagogický ústav, 1990. [Schváleno jako učební pomůcka pro ZŠ pro sluchově postižené. Materiál vydal Krajský pedagogický ústav v Plzni jako pomůcku pro český jazyk ve 3. ročníku ZŠ pro sluchově postižené v roce 1990. Schváleno ediční komisí KPÚ v Plzni dne 5. 12. 1990 pod č. j. 63/90].

<sup>406</sup> *Videoprogramy pro sluchově postižené žáky. Český jazyk, 4. ročník*. Plzeň : Pedagogické centrum, rok neuveden.

<sup>407</sup> PROCHÁZKOVÁ, M., PIHÝROVÁ, P. *Pracovní listy k českému jazyku pro IV. roč. spec. ZŠ se sluchově postiženými žáky*. Plzeň : Pedagogické centrum Plzeň, 1994. Zvláštní je, že se počet videolekcí neshoduje s počtem souborů pracovních listů. (Pracovní listy pro čtvrtý ročník odpovídají po technické stránce počátkům devadesátých let – text je pravděpodobně psán v textovém editoru T602 a obrázky jsou posbírány z různých zdrojů a do textu vlepny.)

<sup>408</sup> Navzdory názvu se děj odehrává ve třídě základní školy.

<sup>409</sup> V celé části, která trvá zhruba osm minut, je jediným slyšitelným zvukem nepřetržitá hudba.

<sup>410</sup> Na celé videokazetě je základem veškeré komunikace, včetně komunikace hlasitý nebo bezhlasný projev v mluvené češtině. Z češtiny proto vychází i zde použitý zápis. Protože p-o-m-o-c-n-é a-r-t-i-k-u-l-a-č-n-í z-n-a-k-y a J-E-D-N-O-R-U-Č-N-Í P-R-S-T-O-V-Á A-B-E-C-E-D-A odpovídají mluvené/psané češtině, bylo možno jejich použití signalizovat přímo v textu promluvy. Pokud byl ale mluvený projev doplněn ZNAKY, jsou uvedeny v dolním indexu příslušných slov (např. zápis A-U-T-O znamená, že mluvčí k mluvené češtině simultánně přidávat odpovídající znaky prstové abecedy, zápis a-u-t-o znamená, že mluvčí k mluvené češtině simultánně přidávat odpovídající pomocné artikulační znaky, a zápis auto<sub>AUTO</sub> znamená, že mluvčí vyslovil české slovo auto a doplnil ho znakem AUTO). V případech, kdy nebylo možno z hlediska diváka odezírat, jsou uvedeny pouze použité ZNAKY. Kvůli snazší orientaci v textu jsou všechny promluvy zapsány v *kurzívě*.



Učitelka klepe dívce na ruku a zřetelně směrem k ní artikuluje: *Evo, podívej, máma jde pryč* (gesto s významem daleko/pryč). *Podívej*<sub>PODÍVAT-SE</sub>, *máma jde pryč* (gesto s významem daleko/pryč). *Mluv*<sub>MLUVIT</sub>, *zamávej*<sub>ZAMÁVAT</sub>. Eva mává mamince *p-á p-á* (i s kapesníkem schovaným v dlani artikuluující ruky). Pak ještě dlouho mává. Detail na maminku: *Evo, pá*. Mává a odchází. Eva mává, dlouze mává i jedno z dětí ve třídě.

Učitelka gestem naznačí dětem, aby vstaly. Tvoří kruh, jedno dítě stále mává směrem, kde stála Evina maminka. Učitelka dětem něco povídá. Všechny děti i s učitelkou chodí do kruhu, drží se za ruce a pohybují s nimi dovnitř a ven z kruhu. Všechny děti říkají *la la la*. Detail na Evu. Učitelka jí něco říká.

Druhá část:<sup>411</sup> *Děti*<sub>DĚTI</sub>, *CO CO jsme*<sub>BYT</sub> *viděl*<sub>VIDĚT</sub>; *to TO je*<sub>BYT</sub> *škola*<sub>ŠKOLA</sub> + specifikační tvaru: *budova se střechem a svislými stěnami*; *to TO je*<sub>BYT</sub> *teta*<sub>ZENA+TETA</sub> *A děti*<sub>DĚTI</sub>; *děti*<sub>DĚTI</sub> *S-I hraji*<sub>HRÁT-SI-Í</sub> (záběr z úvodu první části, kdy si děti hrají ve třídě); *to TO je*<sub>BYT</sub> *máma*<sub>MÁMA</sub>; *to TO je*<sub>BYT</sub> *Eva*<sub>EVA</sub> (záběr z první části: Maminka z poloprofilu: *Vůbec nechodila do školky, vůbec*. Detail na dívku, maminka jí hladí po tváři.); *Eva*<sub>EVA</sub> *S-E bojí*<sub>BÁT-SE-Í</sub> (záběr z první části: Detail na dívku, maminka jí hladí po tváři.); *Eva*<sub>EVA</sub> *pláče*<sub>PLAKAT</sub> (záběr z první části: Dívka začíná plakat. Maminka jí hladí, něco jí říká a dívka velmi dlouho a velmi srdceryvně pláče.); *teta*<sub>ZENA+TETA</sub> *dělá*<sub>DĚLAT</sub> *kuk* (pantomima, kdy si tlumočnick zakryje jedno oko dlaní a pak „vykoukne“); *Eva*<sub>EVA</sub> *už*<sub>HOTOVO</sub> *S-E směje*<sub>SMÁT-SE</sub> (záběr z první části: Maminka dceru lechtá na spodním rtu, aby se smála. Eva se začíná smát.); *Eva*<sub>EVA</sub> *mává*<sub>MÁVAT</sub>: *Mámo*<sub>MÁMA</sub>, *pa*<sub>p-PA</sub> (pomocný artikulační znak plynule přechází do znaku; záběr z první části: Eva mává mamince *p-á p-á*. Pak ještě dlouho mává.); *Máma*<sub>MÁMA</sub> *mává*<sub>MÁVAT</sub>: *Evo*<sub>EVA</sub>, *pa*<sub>p-PA</sub> (pomocný artikulační znak plynule přechází do znaku; záběr z první části: Detail na maminku: *Evo, pá*. Mává.); *Děti*<sub>DĚTI</sub> *mluví*<sub>MLUVIT</sub> *L-A L-A L-A* (záběr z první části: Všechny děti i s učitelkou chodí do kruhu, drží se za ruce a pohybují s nimi dovnitř a ven z kruhu. Všechny děti říkají *la la la*. Detail na Evu. Učitelka jí něco říká.)

Třetí část:<sup>412</sup> **škola** **školy**;<sup>413</sup> *škola*<sub>ŠKOLA</sub> + specifikační tvaru: *budova se střechem a svislými stěnami*; záběr z úvodu první části, kdy si děti hrají ve třídě + záběr na vchod školy pro žáky se zbytky sluchu v Plzni + záběr na celou plzeňskou školní budovu + záběr na paní vycházející ze školy + opět záběr na celou budovu školy.

**teta**; *teta*<sub>ZENA+TETA</sub>; záběr z první části: učitelka hovoří s maminkou.

**mává** **já mávám ty máváš my máváme**;<sup>414</sup> *mává*<sub>MÁVAT</sub>; záběr z první části: Eva mává mamince *p-á p-á*. Pak ještě dlouho mává + záběr na děti mávající mávátky na Prvního máje + dlouhý záběr na labuť mávající křídly při vzletu na vodní hladině.

**máma**; *máma*<sub>MÁMA</sub>; záběr z první části: Maminka z poloprofilu: *Vůbec nechodila do školky, vůbec*.

**Eva**; *Eva*<sub>EVA</sub>; záběr z první části: Dívka se začíná smát.

**pá**; *pa*<sub>p-PA</sub> (pomocný artikulační znak plynule přechází do znaku); záběr z první části: Eva mává mamince *p-á p-á* + záběr, ve kterém jakási holčička vešla do dveří a řekla *p-á p-á* + paní říká *pá* a dlouho mává.

**dítě** **děti**; *děti*<sub>DĚTI</sub>; záběr z úvodu první části, kdy si děti hrají ve třídě + záběr na dva chlapce sedící na kládě + záběr na děti soutěžící na dětském dnu.

<sup>411</sup> V celé části, která trvá zhruba sedm minut, vystupuje jeden tlumočnick, který spolu s vizuálněmotorickým projevem nahlas mluví česky. Prozodické aspekty jeho řeči jsou souběžným používáním audioorální a vizuálněmotorické komunikace značně deformovány. Každá věta je samostatnou videosekvencí.

<sup>412</sup> V celé části, která trvá zhruba sedm minut, vystupuje jeden tlumočnick, který spolu s vizuálněmotorickým projevem nahlas mluví česky. Prozodické aspekty jeho řeči jsou souběžným používáním audioorální a vizuálněmotorické komunikace značně deformovány. Struktura této části je následující: 1. Na obrazovce se objeví slovo (někdy je základní slovo napsáno velkým písmem a pod ním menším písmem a pod ním menším písmem odvozené; já je pro jednoduchost zápisu uvádím za sebou ve společném rámečku); 2. Projev tlumočnicka; 3. Videoukázky ilustrující probírané slovo.

<sup>413</sup> Toto podbarvení koresponduje se žlutým podbarvením textu v analyzovaném videoprogramu. Zdá se, že žluté podbarvení má signalizovat, že se jedná o substantivum – v tom případě ale nevím, proč je žluté podbarvení u slova *pá* (níže).

<sup>414</sup> Toto podbarvení koresponduje s červeným podbarvením textu v analyzovaném videoprogramu. Zdá se, že žluté podbarvení má signalizovat, že se jedná o sloveso.

**se bojí** já se bojím ty se bojíš my se bojíme; S-E bojí<sub>BÁT-SE</sub><sup>415</sup> záběr z první části: Detail na dívku, maminka ji hladí po tváři + záběr na dítě lezoucí na prolézačku, pod ní stojí paní a bojí se o něj + záběr na holčičku utíkající před psem a stále opakující *se bojí, se bojí, se bojí*.

**se směje** já se směji ty se směješ my se smějeme; S-E směje<sub>SMÁT-SE</sub>; záběr z první části: Eva se začíná smát.

**pláče** já pláču ty pláčeš my pláčeme; pláče<sub>PLAKAT</sub>; záběr z první části: Eva velmi dlouho a velmi srdceryvně pláče.

Tlumočník se snaží o důslednou znakovanou češtinu, koncovky slov a zvrtné morfémy S-I a S-E produkuje jednoruční prstovou abecedou.<sup>416</sup> Pozoruhodné je, že ve třídě žáci ani učitelka vůbec nepoužívali znaky (ani znakovanou češtinu, kterou posléze používal tlumočník); veškerá komunikace byla audioorální, příp. doplněná pomocnými artikulačními znaky.

Ještě před tím, než popíši příslušné **pracovní listy** k tomuto videoprogramu, zastavím se krátce u jedné zdánlivě nepodstatné maličkosti: Ačkoli v době vzniku plzeňských výukových materiálů bylo na našem trhu k dispozici množství samostatných kvalitních písanek, obsahují pracovní listy – stejně jako Štejerleho *Základy řeči* (1956) a *Slabikář Poula a Poulové* (1975) – (velmi amatérsky zpracované) partie suplující písanku. Domnívám se, že příčinu je nutno hledat v tom, že – stejně jako v systému vzdělávání žáků s vadou sluchu představeném v kapitole *Specifika vzdělávání v základních školách pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu* – byla výuka psaní (a čtení) podřízena výuce mluvené řeči. Jinými slovy: děti s vadou sluchu nemohly používat běžné písanky, protože se musely učit psát jen ta slova, která uměly samy vyslovit.

K této lekci náleží osm pracovních listů velikosti A<sub>4</sub> uložených v papírovém obale:

Obal: Obrázek, na kterém je máma, Eva a teta s dětmi ve třídě.

První list: V horní třetině stránky je za sebou v několika řádcích výčet tučně vytištěných slov *pá, Eva, máma, teta, mává, teta, Eva, pá, máma, mává, teta*; pod čarou v dolních dvou třetinách netučně pod sebou „věty“ *Máma a Eva. Teta a Eva. Máma a teta a Eva. Máma mává. Eva mává. Máma mává. Pá. Eva mává. Pá.*

Druhý list: V horní třetině jsou dva sloupečky

Kdo? Co dělá?

máma pá

teta mává

Eva

V dolních dvou třetinách jsou ve třech sloupečcích vypsána všechna dosud probraná slova, slova se několikrát opakují. Úkol: podtrhni.<sup>417</sup>

Třetí list: Na stránce je nakresleno šest portrétů, pod každým příslušné slovo: *máma, Eva, mává, teta, pá=mává, máma*. Úkol: Vybarvi.

<sup>415</sup> Tlumočník znak BÁT-SE artikuluje jinak než v druhé části.

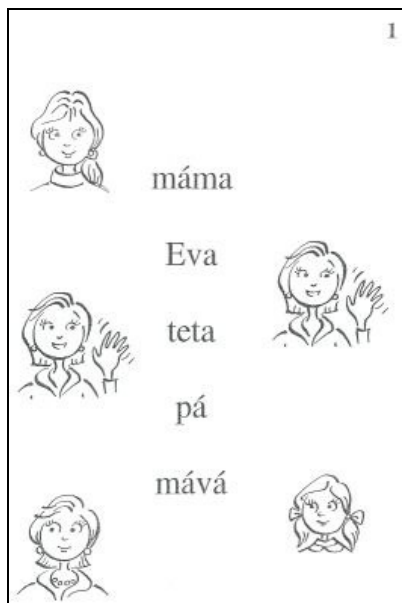
<sup>416</sup> Ve znakované češtině nejsou respektovány typické vlastnosti znakového jazyka vyplývající z jeho vizuálněmotorické povahy (viz kap. Český znakový jazyk). Proto tlumočník používá konstrukce, které při výlučně vizuálním vnímání vypadají komicky, často až nesmyslně – např. v 3. ročníku v lekci Rozvrh hodin tlumočnice divákům sdělila EVA ŠPLHAT-PO-PROVAZE-DO-VÝŠKY PO (časový význam) PROVAZ-V-HORIZONTÁLNÍ-LINI (Eva šplhá po provaze.) nebo STÁŇA S-I NAD (prostorový význam) PSÁT-NA-PAPÍR (Stáňa si nadepisuje sešit.). Je absurdní myslet si, že žák s vadou sluchu vnímající pouze/převážně vizuálně si tímto způsobem osvojí správné struktury českého jazyka.

Z pracovních listů nelze odvodit, co mají žáci podtrhnout. Podle informací již zmíněné Stanislavy Matuškové mají žáci podtrhávat žlutou barvou (viz žlutý podklad pod textem ve videoprogramu) *Kdo?* A červenou (viz červený podklad ve videoprogramu) *Co dělá?* Problém nastává u slova *pá*, které má ve videoprogramu žluté pozadí (viz výše), ale v pracovních listech je řazeno do kategorie *Co dělá?*

Čtvrtý list: Na stránce je podél svislých okrajů rozloženo celkem pět obrázků (dva jsou stejné), uprostřed mezi nimi se nachází sloupeček slov *máma, Eva, teta, pá, mává*. Úkol zde není, pravděpodobně mají žáci spojit slova s obrázky (obr. č. 20).

Pátý až osmý list: psaní – s. 5 písmeno *a*, s. 6 písmeno *p*, s. 7 písmeno *m*, s. 8 slovo *má*.

Devátý list: Na stránce jsou ve dvou sloupečcích seřazena „místa pro doplnění obrázků“, pod každým z nich je napsáno jedno ze slov *máma, Eva, mává, teta, Eva, pá*. Úkol: Nakresli.



Obr. č. 20 Český jazyk pro Přípravný ročník.  
Speciální školy a školská zařízení pro sluchově postižené.  
Pracovní listy k videoprogramům (Fišerová, Šubrtová, 1997, 1. lekce, s. 4)

Jak je zřejmé z následujícího stručného přehledu, pracovní listy mají podobnou strukturu po celý první ročník, pouze postupně přibývají další typy cvičení a činností.<sup>418</sup>

**1. lekce: Poprvé v mateřské škole** (viz výše)

**2. lekce: Pepa jede domů**

Věty: *Pepa a teta. Pepa má auto. Táta má auto. Teta má pás. Táta má pás.*<sup>419</sup> *Pepa volá: Táta! Pepa mává: Pá. Teta mává: Pá.*

Sloupečky: *Kdo? Co?*<sup>420</sup> *Co dělá?* (Žáci vybírají ze všech slov z první a druhé lekce.)

**3. Na vycházce: Pole a les. Teta a Eva. Eva a pes. Eva volá: Pes! Teta volá: Evo! Teta má foto.**

**4. Svačina doma: To je máma. To je maso. To je salám. Tu je Ota. Ota papá salám. Tu je táta. Ota volá: Táto, mám**<sup>421</sup> *salám. Táta má salám. Táta také papá salám.*

Psaní: Poprvé se objevuje přepis; dosud děti slova jen opisovaly.<sup>422</sup>

<sup>418</sup> Uvádím jen první výskyt určitého jevu. Po zavedení do výuky jsou všechny jevy více či méně používány i v dalších lekcích.

<sup>419</sup> Pás označuje bezpečnostní pás v autě, ale také pásek/opasek(!) (srov. Štejgerle, 1956).

<sup>420</sup> Žáci poprvé rozlišují substantivum životné (osobu) a neživotné (předmět).

<sup>421</sup> Poprvé sloveso v jiném tvaru než v 3. osobě singuláru přítomného času.

<sup>422</sup> Vysvětlení termínů opis, přepis a diktát – viz kap. Specifika vzdělávání v základních školách pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu.

5. **Děti si hrají:** *Pepa staví. Alena staví. Eva lepí. Ota má vatu. Ota fouká vatu. Ota fouká: fů. Teta má balón. Teta fouká balón. Balón bum.*
6. **Snídaně ve škole:** *To je mléko. To je kakao. To je káva. To je máslo. Teta má mléko. Teta má kakao. Teta nalévá kakao. Teta má kávu. Alena mete.*

Sloupečky: *Kdo? Co dělá? Co?*<sup>423</sup> Lekce je zřejmě opakovací, protože do sloupečků zařazují žáci téměř všechna dosud probíraná slova, v předcházejících lekcích většinou pracovali jen se slovy z právě probírané lekce.

Cvičení (obr. č. 21): Dopln. Obdoba cvičení z učebnice *Základy řeči pro přípravný ročník pro hluchoněmé* (Štejgerle, 1956; srov. s obr. č. 12).

Psaní: Žáci mj. opisují a přepisují i dosud neprobírané věty, které vznikly kombinací slov exponovaných v první části lekce.

**Doplň :**

**a - á**

Ev\_ , tet\_ , m\_ , p\_pá , vol\_ ,  
pap\_ , fouk\_ , s\_lám , v\_ta ,  
sal\_m , t\_ta , m\_v\_ , st\_ví ,  
Ot\_ , m\_slo , k\_va , k\_k\_o ,  
m\_m\_ , m\_lo , m\_so , \_uto ,  
fouk\_ , b\_lón

**E - e**

t\_ta , \_va , l\_s , p\_s , P\_pa , j\_ ,  
l\_pí , l\_s , \_va , m\_t\_ , n\_s\_

**s**

pe\_ , pá\_ , \_taví , \_úl , ma\_o ,  
\_alám , pá\_ , má\_lo , pe\_ , le\_

**Obr. č. 21** Český jazyk pro Přípravný ročník.

**Speciální školy a školská zařízení pro sluchově postižené.**

**Pracovní listy k videoprogramům (Fišerová, Šubrtová, 1997, 6. lekce, s. 13)**

7. **Děti malují:** *To je teta a Ota. Teta mluví: Noc.*<sup>424</sup> *Teta to umí. Ota mluví: Nos. Ota to neumí.*<sup>425</sup> *Eva maluje dům. Eva mluví: Já maluji dům. Pepa maluje auto. Pepa mluví: Já maluji auto. Alena maluje mámu.*<sup>426</sup> *Pavel maluje tátu. Pavel to neumí.*
- Psaní: *Teta mluví nos.*

<sup>423</sup> Ačkoli se může zdát, že v tomto cvičení žáci poprvé – a to pouze na základě umístění ve větě – odlišují větný podmět (kdo? – na začátku věty) a předmět (co? – na konci věty), přikláním se spíše k názoru, že podmět (kdo?) je vždy osoba a předmět (co?) je vždy neživý předmět – viz podobné cvičení na rozlišení kdo? a co? v druhé lekci.

<sup>424</sup> Zdá se až neuvěřitelné, kolik podobně bizarních vět plzeňské videoprogramy a pracovní listy obsahují.

<sup>425</sup> Poprvé zařazeno sloveso v záporném tvaru.

<sup>426</sup> Poprvé je zařazeno substantivum v neslovníkovém tvaru.

8. **Eva vaří s mámou:** *Tam je táta a mimi. Tu je máma. Tu je také Eva. Eva má pannu. Eva nalévá limo. Máma volá: Táto, Evo. Máma nese mísu. Tam je polévka. Máma nalévá polévku. Eva jí polévku. To je mléko. Mimi pije mléko. Eva má pannu. Panna jí polévku.*

Cvičení (obr. č. 22): Pozor! Mluv. Uprostřed stránky je částečně podtržený text To je polévka (misa, panna, vata). Pod ním jsou dva sloupečky a mezi nimi slovo *nese*. V levém sloupečku slova *Táta, Eva, Pepa, Máma*. V pravém sloupečku slova *polévku., mísu., pannu., vatu.* Každé slova z levého a pravého sloupečku je spojeno se slovem *nese*. Vznikly tak věty *Táta nese mísu.* apod., ale žáci je nemají zapsat, mají je pouze vyslovit. Toto mechanické cvičení, které lze splnit i bez znalosti lexikálního a gramatického významu byť jednoho ze spojovaných slov, také pochází ze Štejerleho Základů řeči (viz výše). Pokud chtěly autorky upozornit na to, že po slovesu *je* následuje slovo zakončené na *-a*, zatímco po slovesu *nese* slovo zakončené na *-u*, použily podle mého názoru špatný způsob grafického zvýraznění souvisejících „částí textu“.

<b>Doplň :</b>	<b>8</b>
pol_vka , pan_a , mís_ , m_mi , pij_ , um_ , va -a , neu_f , m_uví , no_ , m_luje , _va , _oto , _ává , p_s , a_to , m_ma , p-le .	
<b>Pozor !</b>	<b>Mluv</b>
<u>To je polévka</u> ( misa, panna, vata ).	

Obr. č. 22 Český jazyk pro Přípravný ročník.

Speciální školy a školská zařízení pro sluchově postižené.

Pracovní listy k videoprogramům (Fišerová, Šubrtová, 1997, 8. lekce, s. 4)

9. **Na hřišti:** *Tam je babi. Tam je také Alena, Pepa a Milan. Babi plete. Alena má pannu. Pepa má lopatu a motyku. Milan má kolo. Milan je velký.<sup>427</sup> Milan to umí. Pepa to neumí. Pepa mluví: Au to bolí. Babi mluví: To je málo.<sup>428</sup>*

Cvičení (obr. č. 23): na levé polovině stránky Dopln: *To je polévka., To je mís., To je pann., To je vat., To je motyk., To je lopat., Pepa nese motyk., Eva fouká vat., Máma jí polévka., Ota nese mís., Táta má motyk.,* Na pravé polovině stránky: Čti: *Eva jí polévku., Máma nese \_\_\_\_\_, Eva má \_\_\_\_\_, Pepa fouká \_\_\_\_\_, Táta nese \_\_\_\_\_, Ota nese \_\_\_\_\_, To je motyk., To je \_\_\_\_\_, To je \_\_\_\_\_, To je \_\_\_\_\_, To je \_\_\_\_\_.* Cvičení není nijak vysvětleno. Vodítkem pro doplňování je zřejmě „intuitivní znalost“ získaná na základě některých předchozích cvičení: pokud je druhé slovo ve větě *je*, třetí slovo bude zakončené na *-a*; pokud je na druhém místě ve větě jiné slovo než *je*, následuje slovo zakončené na *-u*.

<sup>427</sup> Poprvé zařazeno adjektivum.

Doplň :	Čti :	9
To je polévka.	Eva jí polévku.	
To je mís_.	Máma nese _____.	
To je pann_.	Eva má _____.	
To je vat_.	Pepa fouká _____.	
To je motyk_.	Táta nese _____.	
To je lopat_.	Ota nese _____.	
Pepa nese motyk_.	To je motyk_.	
Eva fouká vat_.	To je _____.	
Máma jí polévk_.	To je _____.	
Ota nese mís_.	To je _____.	
Táta má motyk_.	To je _____.	

9-10

Obr. č. 23 Český jazyk pro Přípravný ročník.

Speciální školy a školská zařízení pro sluchově postižené.

Pracovní listy k videoprogramům (Fišerová, Šubrtová, 1997, 9. lekce, s. 10)

- 10. Eva jde spát:** *Eva jde spát. Tam je postel. Eva má pannu. Eva mluví: la la la. Panna spí. Eva nespí. Tu je máma. Máma mluví: Evo, ty nespíš. Máma dává pusu.<sup>429</sup> Máma mává. Tam je okno. Je tma.*
- 11. V koupelně:** *Tu je máma. Tu je Jana. Tu je Milan. Tam je vana. Milan se koupá.<sup>430</sup> Milan je veliký. Milan se koupá. Milan se koupá sám. Jana je malá. Jana to neumí. Máma umývá Janu. Máma umývá vlasy.*

Cvičení (obr. č. 24): Doplň: Nahoře na stránce ve dvou řádcích tučně napsána slova *jí, pije, se koupá, umývá, papá, má, fouká, staví*; pod tím věty *Eva \_\_\_\_\_ polévku. Táta \_\_\_\_\_ kávu. Milan \_\_\_\_\_ sám.* atd. Domnívám se, že děti slova do věty doplňují pouze na základě mechanického drilu, tj. doplňují pevně naučené větné struktury, tzv. konverzační stereotypy (viz kap. Specifika vzdělávání v základních školách pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu).

<sup>428</sup> Poprvé je zařazeno adverbium.

<sup>429</sup> To, že sloveso *dávat* je v drtivé většině případů používáno ve vazbě *někdo-dává-něco-někomu*, zůstává žákům po velmi dlouhou dobu utajeno.

<sup>430</sup> Stejně jako u všech ostatních učebních textů pro žáky s vadou sluchu vycházejících z dřívější koncepce vyučování češtiny u žáků se zbytky sluchu a žáků neslyšících se zde u sloves, jež umožňují dublety *koupá – koupe, česá – češe* apod., projevuje výrazná preference časování podle vzoru *dělá*.

	jí	pije	se koupá	umývá	
	papá	má	fouká	stavi	
<b>Doplň :</b>					
Eva	_____	polévku.			
Táta	_____	kávu.			
Milan	_____	sám.			
Máma	_____	vlasy.			
Ota	_____	salám.			
Teta	_____	foto.			
Ota	_____	vatu.			
Alena	_____	dům.			

Obr. č. 24 Český jazyk pro Přípravný ročník.

Speciální školy a školská zařízení pro sluchově postižené.

Pracovní listy k videoprogramům (Fišerová, Šubrtová, 1997, 11. lekce, s. 4)

- 12. Na nádraží:** *Tam je vlak. Tam je babi a Alena. Alena kupuje nanuk. Alena jí pomalu. Tam je voják. Voják kupuje pivo. Tu je pán. Vlak jede. Babi jede domů. Alena jede domů. Voják jede domů.*

Obdoba cvičení z lekce osm: levý sloupeček *Kdo?* *Eva, Máma, Táta, Alena, Voják, Ota, teta, Pepa.* Uprostřed slovo *kupuje*. Pravý sloupeček *Co?* *mléko, limo, pannu, nanuk, pivo, salám, maso, balón* (zde však už nelze intuitivně vyvodit žádné pravidlo pro výběr tvaru slov). Nově je zařazen úkol *Piš věty*.

Cvičení: *Pán jí/pije nanuk. Máma kupuje oko./salám. Eva jí pivo./maso. Mimi pije mléko./pivo. Teta nalévá polévku./lopatu. Pán stavi kakao./dům. Máma umývá vlak./vlasy. Pepa fouká vatu./auto. Táta dává pusu./dům. Alena volá tetu./oko. Zadání chybí.* Cvičení budí dojem, že žáci musí prokázat, že rozumí tomu, co čtou. Jsem skeptická a domnívám se, že i toto cvičení žáci plní na základě mechanického drilu. Navíc existují situace, kdy „špatné“ věty mohou být „správné“. Za určitých okolností si lze představit, že např. *Pán pije* (rozteklý) *nanuk.*, *Máma kupuje* (gumové) *oko.*, *Eva pije* (rozmixované) *maso.*, *Mimi pije pivo.*, *Máma umývá vlak.*, *Pepa fouká auto* (resp. fouká do lehkého papírového autíčka a proudem vzduchu ho posunuje po stole – podobně jako v 5. lekci *Teta fouká balón*), *Táta dává dům* (např. ze stavebnice) atd. Zdá se, že s těmito situacemi cvičení nepočítá.

- 13. Přijela teta:** *Tam je autobus. Tam je teta. Teta má kabát. Teta nese kabelu. Kabela je veliká. Tam je Luboš a Lenka. Luboš dává pusu. Lenka dává pusu. Tu je máma. Teta dává ananas, kokos a banány. Máma nese kávu. Máma a teta spolu mluví. Luboš volá: Pif, paf! Lenka padá. Lenka jí banán. Luboš také jí banán.*

Cvičení (obr. č. 25): *Napiš sám-sama:* Na stránce je dvanáct obrázků. Děti mají pod každý z nich napsat, co znázorňuje. Jedná se o opakování od začátku školního roku. Není složité pochopit, že slova k doplnění jsou *máma, táta, auto, pás, les, pole, salám, balón, máslo, mléko, mete, nese*. Stačí k tomu vizuální paměť, zcela identické obrázky se totiž opakují v celých pracovních listech.



Obr. č. 25 Český jazyk pro Přípravný ročník.

Speciální školy a školská zařízení pro sluchově postižené.

Pracovní listy k videoprogramům (Fišerová, Šubrtová, 1997, 13. lekce, s. 8)

14. **Jak se děti ráno oblékají:** *Eva je doma. Kája je také doma. Eva se obléká. Eva to umí. Eva je veliká. Kája si obléká košili. Kája to neumí. Eva má pěkné šaty. Eva si obléká kabát. Eva si obouvá boty. Máma dává šátek. Kája nemá botu. Tu je bota. Máma obouvá Káju. Máma dává šál. Eva a Kája jdou spolu do školy.*

Cvičení: Doplň a mluv: Vlevo věty v třetí osobě singuláru přítomného času, vpravo podobné věty, jen osoba je změněna na první osobu singuláru: *Já mluvím*.; *Já to umím*.; *Já mám sůl*.; *Já mávám*.; *Já volá*\_.; *Já papá*\_.; *Já lepí*\_.; *Já staví*\_.; *Já fouká*\_.; *Já jí*\_.; *Já to* \_\_\_\_\_. (*neumí*); *Já* \_\_\_\_\_. (*spí*); *Já* \_\_\_\_\_ *mléko*. (*nalévá*); *Já* \_\_\_\_\_ . (*padá*) atd. Zdánlivě jde o uvědomění si rozdílu tvaru slovesa první a třetí osoby singuláru. Prakticky lze toto cvičení vyřešit zcela mechanicky – každé doplňované slovo zakončím písmenem *-m*.

Cvičení: Nahoře na stránce je vypsáno jedenáct slov. Pod nimi je jedenáct podlouhlých políček s různým počtem okének. Zadání chybí. Pravděpodobně mají děti slova napsat do políček, orientovat se mají podle počtu písmen ve slovech. Uvážíme-li, že se jedná o cvičení z konce prvního ročníku základní školy, smysl tohoto cvičení zcela postrádám. Pokud by políčka byla těsně nad sebou, vypadala by stránka jako jednoduchá křížovka. O křížovku se však nejedná, tajenka zde není.

Cvičení: Nahoře na stránce je umístěno osmnáct substantiv; polovina označuje předměty a polovina označuje osoby. Pod tím je v rámečku napsaná otázka *Kdo je to?* A pod ní začátek odpovědi *To je + devět spojnic s devíti linkami*, jež jsou umístěny pod sebou v pravé části stránky. Obdobně v dolní části stránky je v rámečku otázka *Co je to?* A pod ní začátek odpovědi *To je + devět spojnic s devíti linkami*, jež jsou umístěny pod sebou v pravé části stránky. Cvičení je – zdá se – opět zaměřeno na rozlišování životných a neživotných substantiv.

15. **Návštěva ve škole:** *Tam je škola. Tam je tabule. Tam je koš. Alena píše auto. Milan píše auto. Malá Lenka volá: Já to neumím! Malá Lenka to neumí. Lenka je špinavá. Teta umývá Lenku. Pepa maluje auto. Pepa to umí. Pán dává bonbony.*



Pracovní listy pro druhý a třetí ročník mají podobnou strukturu. Náročnost učiva a délka souvislého textu mají mírně stoupající tendenci. Pracovní listy pro čtvrtý ročník jsou – vzhledem k předcházejícím ročníkům – poměrně náročné, mj. poprvé pracují s vybranými lingvistickými termíny (např. věta oznamovací, rozkazovací, tázací, přací). Jejich zápornou stránkou je, že na rozdíl od ostatních ročníků mají velmi amatérskou, značně roztržitěnou grafickou podobu.

Pokud mohu usuzovat z dalších (náhodně vybraných) zhlédnutých videoprogramů,<sup>431</sup> také u nich zůstala struktura lekcí téměř shodná ve všech čtyřech ročnících. Videoprogramy se však prodlužovaly, od druhého ročníku byly některé promluvy učitelky a dětí v první části jednotlivých lekcí doplněny titulky v dolní části obrazovky,<sup>432</sup> ve třetím ročníku byly u sloves vypsány tvary první a druhé osoby singuláru i plurálu, ve čtvrtém ročníku byly vypsány všechny osoby sloves, u třetí osoby k nim byla doplněna osobní zájmena on/ona/ono.<sup>433</sup> Slovesné tvary byly ve všech čtyřech ročnících žákům představovány v podobě se zvrtným morfémem na začátku – a vždy jako první tvar třetí osoby singuláru přítomného času.<sup>434</sup>

K průběhu výuky podle těchto výukových materiálů jsem získala dvě vyjádření: Podle informací několikrát zmíněné Stanislavy Matuškové (která výuka „zažila na vlastní kůži“ v roli žákyně plzeňské základní školy pro žáky se zbytky sluchu) výuka jedné lekce trvala dva týdny až měsíc. Po tu dobu žáci opakovaně sledovali videoprogram a neustále cvičili výslovnost, odezírání, čtení a psaní vybraných několika slov, příp. vět.

Drahomíra Stavínohová, dlouholetá učitelka Mateřské školy, základní školy a střední školy pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí, plzeňské materiály kombinuje se starším Slabikářem (viz kap. Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu [Poul, Poullová, 1975]) a práci popisuje takto:

*„Slabikář používám proto, že obsahuje všechna písmena, a tudíž se děti naučí vyslovovat všechny hlásky české abecedy“* (Stavínohová, 4. 6. 2008). Učební látka v slabikáři je rozvržena na jeden rok; *„Když byla přípravná třída, objevily se pokusy rozložit učivo na 2 roky, ale mně se to neosvědčilo“* (Stavínohová, 5. 6. 2008).

*„Po probrání Slabikáře používáme pracovní listy k plzeňským videoprogramům. Jsou artikulačně jednodušší, ale články obsahují děj, děti s nimi velmi rády pracují“* (Stavínohová, 4. 6. 2008). *„Čtení a věty procvičuji podle plzeňských pracovních listů, používám i video“* (Stavínohová, 5. 6. 2008). *„Texty umožňují individuální i kolektivní práci, vedou žáky k samostatnosti, myšlení a pocitu ukončené práce. Důležité je průběžné hodnocení. Já navíc dělám hodnocení celých programů. Hodně důležité je vymalovávání obrázků. Původně jsem si myslela, že je to ztráta času, dnes vidím velký pokrok ve vytrvalosti, vymalovávání žáky zbavuje stresu, odbourává pocit neúspěšnosti a ještě mají zrakovou kontrolu a následně budujeme estetické cítění“* (Stavínohová, 4. 6. 2008).

*„V 1., 2. ročníku pracuji se Slabikářem i pracovními listy se všemi dětmi, všechno jim nabídnu a každý si vezme to, co zvládne, úměrně svému nadání a sluchové ztrátě“* (Stavínohová, 4. 6. 2008). *„Ve 2., 3.*

<sup>431</sup> Pepa jede domů (2. lekce, 1. ročník), Na nádraží (12. lekce, 1. ročník), Přijela teta (13. lekce, 1. ročník), Vzpomínka na prázdniny (1. lekce, 2. ročník), Už chodíme do 3. třídy (1. lekce, 3. ročník), Rozvrh hodin (2. lekce, 3. ročník), První den ve čtvrté třídě (1. lekce, 4. ročník) a Děti si hrají na školu (2. lekce, 4. ročník).

<sup>432</sup> Podle sdělení Stanislavy Matuškové (jíž chci na tomto místě upřímně poděkovat za všechny poskytnuté informace), absolventky oboru Čeština v komunikaci neslyšících, která ve videoprogramech účinkovala jako žákyně Základní školy pro žáky se zbytky sluchu v Plzni, byly titulky do videoprogramů postupně zařazeny, protože se ve škole „uvolňovala atmosféra“ a byly vyslyšeny hlasy, že žáci z první řady videokazet určených pro přípravný/první ročník, kde se pouze mluví (příp. velmi zřídka používají pomocné artikulační znaky) „nic nemají“.

<sup>433</sup> Nejsem si jistá, zda i v plurálu byla uvedena osobní zájmena oni/ony/ona.

<sup>434</sup> I když slovesy v psané češtině neslyšících se u nás zabývala už Racková (1996), dalším tématem, které by si zasloužilo rozsáhlé samostatné odborné pojednání, je rozbor zpracování učiva o slovesech v našich učebních materiálech pro děti s vadou sluchu obecně (nejen v plzeňských videoprogramech a pracovních listech). Zde se omezím pouze na konstatování, že velká část lidí s vadou sluchu, s nimiž jsem se setkala, za slovníkový tvar považuje tvar 3. osoby singuláru přítomného času, u zvrtných sloves často bez zvrtného morfému (směje, rozvádí, stará...). (Nejnověji je toto téma pro osoby s vadou sluchu zpracováno na DVD Česká slovesa, Hudáková a kol., 2007.)

a 4. ročníku pracují pouze s pracovními listy + videoprogramy. A začínáme číst. Současně se čtením učíme i psaní a čtení textu napsaného psacím písmem, což Poulův Slabikář obsahuje“ (Stavinohová, 5. 6. 2008).<sup>435</sup>

„V hodinách při vysvětlování různých zákonitostí, např. je hodný, zlobí nepoužívám vždy hlasitou řeč, příběhy znakuji, vedu ke znakování i děti. Každý videoprogram je znakovaný, děti při sledování televize znakuji, ale nejprve se to musí naučit. V 1. a 2. ročníku jdeme spíše cestou totální komunikace, respektujeme přání rodičů. Všichni rodiče chtějí, aby se děti učily mluvit, od 1. ročníku se děti učí jednu hodinu týdně ZJ“ (Stavinohová, 5. 6. 2008).

Shrnutí: „Cílem vyučování v 1. ročníku je artikulace všech hlásek české abecedy, čtení těchto hlásek, psaní velkých i malých písmen, spojení do slabik, aktivní slovní zásoba 160 slov – se jmény 200, artikulace těchto slov, spojení se znakem, porozumění čtenému textu – jednoduché věty, cvičíme i odezírání – úměrně nadání, rozlišujeme přístup podle sluchové ztráty, podle toho, zda rodiče slyší, nebo neslyší“ (Stavinohová, 5. 6. 2008; graficky upravila A. H.).

Je evidentní, že koncepce plzeňských videoprogramů a pracovních listů vychází ze Štejerleho Základů řeči pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé (1956) a možná sahá ještě dále do historie. V pracovních listech autoři použili moderní grafické postupy a současné kresby, ale jedinou výraznou pedagogickou změnou oproti minulosti (viz kap. Čeština ve školách pro žáky s vadou sluchu v období od roku 1948 do roku 1990) je použití prvků vizuálněmotorické komunikace – ovšem důsledně v rámci monolingvální a monokulturní výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu.

Jen těžko můžeme předpokládat, že tento způsob výuky by žáky vedl k funkčnímu čtení a k osvojení systému češtiny. Všechny úkoly směřují k dovednosti slyšet, vyslovit, odezřít, „globálně přečíst“ (viz kap. Globální čtení ve výuce dětí s vadou sluchu) a napsat poměrně malé množství izolovaných slov a velmi omezený počet – často značně podivných – tzv. komunikačních stereotypů (s petrifikovanými slovními tvary), jejichž výběr je limitován nároky na výslovnost. Přesto jsou plzeňské videoprogramy a pracovní listy v našich základních školách pro žáky s vadou sluchu (zejména v těch, které byly před rokem 1990 zaměřeny na vzdělávání dětí se zbytky sluchu a dětí neslyšících) stále velmi rozšířeny<sup>436</sup> a všechny učitelky, které je používají, se shodují s Řehákovou (1990, s. 160), že „Aplikace videoprogramů výrazně zkvalitňuje výuku.“

## Učebnice z nakladatelství Septima

Po politických změnách roku 1989 bylo evidentní, že stávající učebnice pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu musejí být postupně nahrazeny učebnicemi novými.<sup>437</sup> Učitelům na nich vadilo ideologické zaměření na budování komunismu a službu socialistické vlasti. S didaktickým a metodickým zpracováním byli kupodivu většinou spokojeni. Nové učebnice pro žáky s vadou sluchu pocházejí většinou z nakladatelství Septima.<sup>438</sup>

Jak bylo uvedeno v předcházející kapitole, během začátku devadesátých let byly pro celý první stupeň dopracovány tzv. plzeňské videoprogramy a pracovní listy.<sup>439</sup> Aby učební materiály pro výuku českého jazyka a

<sup>435</sup> Pracovní listy k plzeňským videoprogramům pasáže věnované výuce psaní obsahují také (viz výše).

<sup>436</sup> Kvůli jejich zapojení do výuky je mj. většina učeben v těchto školách už od počátku 90. let minulého století vybavena videorekordérem a televizorem s velkou obrazovkou.

<sup>437</sup> I když některé „předrevoluční“ učebnice vycházely ještě v letech 1990 a 1991 (viz Přílohy č. 2 až 5).

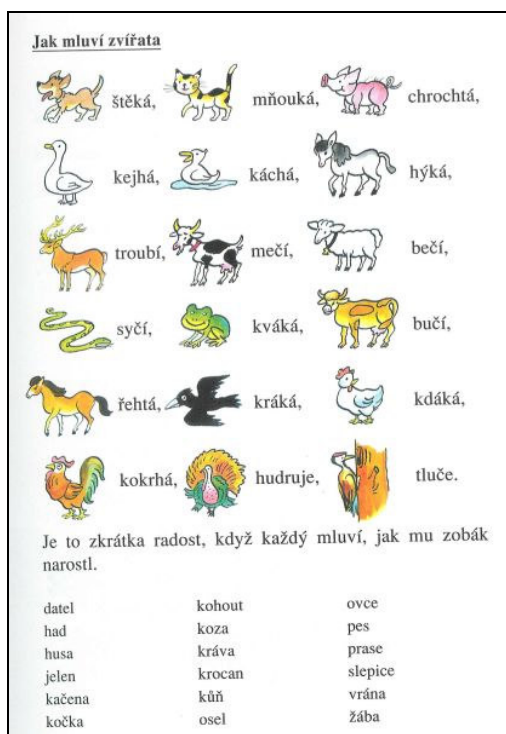
<sup>438</sup> Septima vydala učebnice pro žáky s vadou sluchu pro různé předměty. Z nich pak učebnice dějepisu analyzovala Okrouhlíková (2002) a učebnice prvouky Mikešová (2004).

<sup>439</sup> Do koncepce plzeňských videoprogramů a pracovních listů patří zřejmě také dvoudílný obrázkový výkladový slovník pro žáky s vadou sluchu, a to Obrázkový slovník pro ZŠ pro neslyšící a pro ZŠ pro žáky se zbytky sluchu 1 A-O (1990) a Obrázkový slovník pro ZŠ pro neslyšící a pro ZŠ pro žáky se zbytky sluchu 1 P-Ž (1992): „Slovník obsahuje kolem 4 700 heslových slov, přes 3 000 obrázků a je rozdělen do dvou dílů. Heslová slova byla vybírána a do slovníku zařazena podle jejich frekvence v řeči. V každém jednotlivém případě byla zvažována užitečnost a upotřebitelnost zvoleného slova“ (zdroj: Ticho.cz.: Nové knihy. Miloš Malý, Josef Hruška, Jan Kouřil, Jan Poul – Obrázkový slovník 1 a-o).

Oba díly slovníku, který pravděpodobně navazoval na Obrázkový slovník pro neslyšící M. Malého z roku 1971, byly vydány opakovaně.

literatury na prvním stupni škol pro žáky s vadou sluchu byly kompletní, zbývalo k nim ještě doplnit čítanky. V roce 1996 tak byla v nakladatelství Septima pro celý první stupeň vydána jedna kniha: **Čítanka I pro základní školy pro sluchově postižené** (Ditmarová, 1996a). Autorka ji v předmluvě charakterizuje takto: „Čítanka obsahuje texty přiměřené věkové skupině dětí od 8 do 11 roků. Předpokládá se, že žáci zvládají text pomocí znakové řeči a názorných obrázků. Obsah článků mohou vyjadřovat jak řečí znakovou, tak orální. Řídky slouží k procvičování mluvidel, lze je využít k rytmizaci řeči.“ Tato slova jasně dokazují, že ač autorka připouští multisenzorický přístup, metodicky a didakticky přímo navazuje na monolingvální a monokulturní způsob výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu uplatňovaný u nás před rokem 1990.

Čítanka je rozdělena podle ročních období. Články jsou často doplněny otázkami prověřujícími porozumění textu (do jaké míry otázky skutečně prověřují porozumění textu a do jaké míry prověřují vizuální paměť žáků, je diskutabilní; viz Poláková, 2000; 2001). Někdy jsou pod text zařazeny vysvětlivky. Jeden z článků, O pejskovi a kočičce, jak psali dopis, analyzovala Faltínová (2002). Čítanka je barevně ilustrovaná, ukázka z ní se nachází na obr. č. 26.



Obr. č. 26 Čítanka I pro základní školy pro sluchově postižené (Ditmarová, 1996a, s. 7)

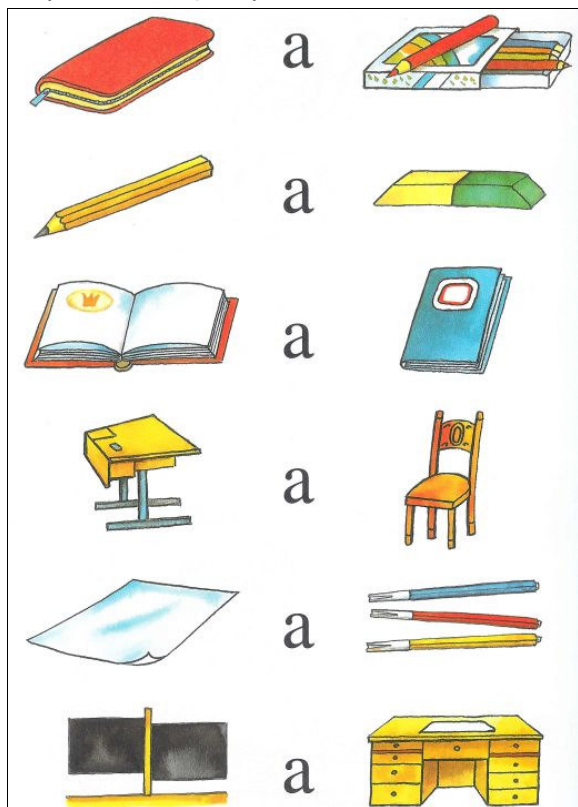
Ve stejném roce vydalo nakladatelství Septima k této čítance pracovní sešit **Veselé čtení** (Ditmarová, 1996b). Podle autorky tato „doplňující pomůcka pro výuku v hodinách českého jazyka i pro volné chvíle žáků“ „Obsahuje hry s písmeny, slabikami, jejich seskupování, hádanky, říkadla a čtení s obrázky. Žáci se musejí zamýšlet nad stavbou i obsahem slova. Tato činnost nenásilně prohlubuje a upevňuje jejich čtenářské návyky a v neposlední řadě přináší radost z úspěšné práce. Závěrečné řídky usnadní rytmizaci slov a pomohou žákům osvojit si správnou melodii vět.“ (Ditmarová, 1996b, s. 3; graficky upravila A. H.). Přes proklamovanou návaznost na čítanku I pro základní školy pro sluchově postižené působí sešit jako soubor náhodně seskupených cvičení z různých slabikářů a učebnic prvouky a s čítankou vůbec nekomunikuje.

V roce 1999 vydalo nakladatelství Septima učebnici čtení **Začínáme číst** (Ottová, 1999). „Tato kniha je určena dětem s těžkým postižením sluchu v přípravném ročníku,<sup>440</sup> u nichž je ve vzdělávání používána totální

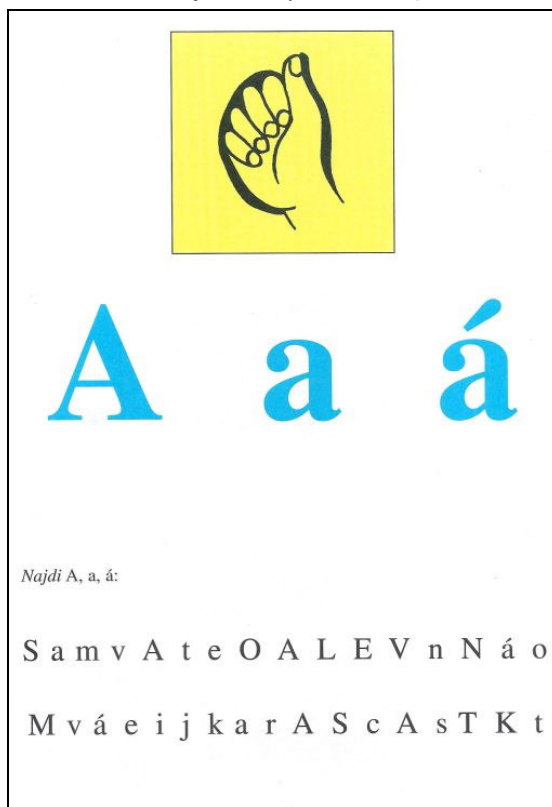
<sup>440</sup> Přípravné ročníky byly později zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem) zrušeny.

komunikace. Tím je myšleno spojení znaku (vyjádření obrázku znakem) a čtení písmen, slabik, slov a později vět. Důraz je kladen zejména na porozumění větám a postupně i větným celkům po obsahové stránce. Probíraná písmena jsou řazena podle osvědčených logopedických zásad pro výuku řeči u dětí s těžkým postižením sluchu. Pojmy (znaky) jsou vybrány tak, aby pokryly základní potřeby komunikace dítěte na počátku přípravného ročníku. (...) Na tuto učebnici je možné navázat souborem videoprogramů a pracovních listů pro přípravný ročník základní školy pro sluchově postižené ‚Český jazyk‘, který vydalo Pedagogické centrum v Plzni v roce 1997“ (Ottová, 1999, slovo autorky, s. 2).

Způsob výuky čtení je analyticko-syntetický zvukový a zároveň navazuje na Štejerleho Základy řeči pro přípravný ročník pro hluchoněmé (1956; srov. např. obr. č. 27 a obr. č. 12). Novinkou je zavedení „čtení jednoruční prstové abecedy“. Děti s vadou sluchu se tak na začátku školní docházky učí – stejně jako většina dětí jejich věku (srov. kap. Historický průřez metodami výuky prvopočátečního čtení) – číst malá a velká tiskací písmena a malá a velká psací písmena<sup>441</sup> a k tomu ještě navíc rozpoznávat obrázky písmen jednoruční prstové abecedy (obr. č. 28).<sup>442</sup> Samozřejmě se musí naučit číst i vizuálněmotorická písmena prstové abecedy (často jednoruční i dvouruční, protože pedagogové vesměs preferují jednoruční prstovou abecedu a osoby s vadou sluchu ve své intrakulturní komunikaci většinou upřednostňují dvouruční prstovou abecedu; srov. kap. Česká prstová abeceda). K tomu se musí naučit jednotlivé hlásky korespondující s písmeny slyšet (podle stupně vady sluchu), odezírat a většinou také „číst“ příslušné pomocné artikulační znaky. To je celkem devět nebo deset různých komunikačních systémů. Snad kromě obrázků písmen jednoruční prstové abecedy se musí všechny tyto systémy naučit také produkovat. Tím je podle mě do značné míry vyčerpána mentální kapacita takto malých dětí a na přemýšlení o obsahu vnímaného a produkováného už jim nezbyvá mnoho prostoru.<sup>443</sup>



Obr. č. 27 Začínáme číst (Ottová, 1999, s. 5)



Obr. č. 28 Začínáme číst (Ottová, 1999, s. 4)

<sup>441</sup> Psací písmena nejsou obsažena přímo v učebnici, ale předpokládám, že děti se souběžně se čtením učí také psát, a to psacím písmem.

<sup>442</sup> K nácvičce čtení prstové abecedy byly vydány doplňkové učební materiály (viz kap. Česká prstová abeceda).

<sup>443</sup> Kromě psacího písma jsou s těmito systémy konfrontovány už děti v mateřské škole (viz kap. Vizualizace mluvené češtiny a Metoda globální). Všechny tyto systémy byly ve školách pro žáky se zbytky sluchu a ve školách pro neslyšící používány už před rokem 1990, ale prstová abeceda v tištěné podobě nebyla – zřejmě kvůli tehdejší omezeným možnostem reprodukční techniky – předmětem výuky.

I když ani tuto učebnici neminuly podivné věty typu *Ema volá., Míla solí., Máme vatu., Eva mává., Ola mete., Ola mele., Ota visí., Ela vítá., Ivo loví.* (vše Ottová, 1999, s. 49), nedá se jí upřít, že děti vede k produktivní práci textem a s jazykem mnohem více než výše popsané pracovní listy z Plzně.

Slova, která děti neznají, jsou někdy nahrazena obrázky (čítanka je barevně ilustrovaná), a tak učebnice obsahuje i několik celkem zajímavých (a poučných) textů, např. o sově (obr. č. 29). Ovšem všechny texty je podle úvodních slov autorky určeny k hlasitému čtení, a tak nevím, jak děti neznámá slova nahlas čtou. Podobný princip je sice běžně používán v dětských časopisech a v učebnicích čtení pro děti bez vady sluchu, ale děti bez vady sluchu příslušná slova znají, běžně je používají a nová (neznámá) je pro ně jen jejich grafická podoba. Na rozdíl od nich děti s vadou sluchu vzdělávané „metodou totální komunikace“ slova neznají vůbec nebo – v lepším případě – umějí obrázky pojmenovat znaky českého znakového jazyka. S takovým jazykovým vybavením ale nelze vyhovět přání autorky: číst tak, aby znaky byly doplněny mluveným slovem.



Obr. č. 29 Začínáme číst (Ottová, 1999, s. 48)

V roce 2007 vydalo nakladatelství Fortuna zcela nový **Slabikář pro žáky se sluchovým postižením** (Chuchmová, 2007). Jeho distribuce do škol a do prodejní sítě však začala teprve nedávno, a tak jeho koncepci bohužel zatím neznám.

Pro druhý stupeň základní školy nakladatelství Septima vydalo dvě čítanky (bez rozlišení ročníků): **Čítanku II pro základní školy pro sluchově postižené** (Běhůnková, 1996) a **Čítanku III pro základní školy pro sluchově postižené** (Švehlová, 1997)<sup>444</sup> a dále **soubory pracovních sešitů z českého jazyka** pro pátý (Duchaňová, 1997a; 1997b; 1998)<sup>445</sup> šestý (Duchaňová, 1999a; 1999b; 1999c) a sedmý ročník (Lacinová, 2000; 2001a; 2001b).

Běžnou praxí u nás je, že pracovní sešity bývají doplňkem učebnic, v nichž je mj. uveden výklad. Ovšem tyto černobíle tištěné pracovní sešity, vycházející z Učebních dokumentů pro základní školy pro sluchově postižené a přímo navazující na plzeňské videoprogramy a pracovní listy (srov. Nakladatelství Septima – informace o knize Silovská : Český jazyk I pro 2. stupeň), existují zcela samostatně – bez příslušných učebnic. Učivo je v nich podle učebních osnov rozděleno do pevných tematických okruhů (viz kap. Vzdělávání v základních školách pro žáky s vadou sluchu), hlavní důraz je kladen na slovní zásobu a gramatika je vyučována především cestou mechanického drilu, resp. nácvičku konverzačních stereotypů. A to vše bez adekvátního výkladu.

<sup>444</sup> Podle informací nakladatelství Septima obsahuje čítanka mj. i texty neslyšících autorů (Nakladatelství Septima – informace o knize Švehlová : Čítanka III pro 2. stupeň).

<sup>445</sup> V tomto ročníku jsou do textů prvního sešitu zařazeny obrázky znaků českého znakového jazyka pro vybrané termíny. Pozoruhodné je, že k pracovním sešitům byl vydán ještě soubor cvičení s klíčem (Duchaňová, 2000).

Autorky pracovních sešitů – stejně jako v minulosti autoři učebnic *Základy řeči* a učebnic českého jazyka pro druhý stupeň základních škol pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu (viz kap. Specifika vzdělávání v základních školách pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu) – věří, že tímto způsobem si žáci osvojí češtinu intuitivně.<sup>446</sup>

Pro přiblížení metodického a didaktického zpracování pracovních sešitů uvádím dvě ukázky z šestého ročníku (Duchaňová, 1999b, s. 54): Úkol k obrázku č. 30 zní následovně: „Přečti popis. *Jana Koulová je malá a tlustá. Má dlouhé světlé kudrnaté vlasy. Má hnědé oči, velký nos a malou pusku. Na nose má pihy. Nosí brýle. Dobře se učí, je pilná a vytrvalá. Je kamarádká. Není lakomá. Někdy je ale trochu lítostivá, protože se jí děti ve třídě posmívají. Má ráda zvířata. Doma má psa, morče a papouška. O zvířata se dobře stará. Vypiš všechna přídavná jména. Vypiš všechna vlastní jména. Kdo je Jana Koulová?*“



Obr. č. 30 Český jazyk pro 6. ročník ZŠ pro sluchově postižené: pracovní sešit II (Duchaňová, 1999b, s. 54)

Pominu-li smutnou skutečnost, že text má být pro žáky vzorem, ke kterému se mají přiblížit, po stránce jazykové a stylistické, má pro ně být vzorem také po stránce obecně lidské. Nevím, nakolik je společensky vhodné popisovat spolužačku jako malou, tlustou s pihami, které se spolužáci posmívají.

Druhá ukázka je vyprávění nadepsané V cirkusu je také paní učitelka se třídou. Text zní: „*Jana si koupila nanuk. Petra si koupila zmrzlinu. Ota má lízátko. Věra má bonbóny. Martina má pruhovanou šálu. Alena má kudrnaté vlasy. Vlasta má copy. Eva má cop. David má ježka. Karel je tlustý. Pepa nosí brýle. Lída má černé vlasy. Luboš bije Kláru. Paní učitelka jde s Alešem*“ (Duchaňová, 1999b, s. 2).

Přestože obě ukázky byly z oblasti slohové a komunikační výchovy, myslím, že zcela výstižně demonstrují také to, jak je žákům představován gramatický systém češtiny – místo souvislého textu, z kterého lze čerpat nové informace (včetně lingvistických) a zasazovat je do stávajících znalostní čtenáře (viz níže kap. Výsledky výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu [zejména vyučování češtiny]), jsou žáci konfrontováni s nekoherentní směsí krátkých nerozvinutých jednoduchých vět, z nichž většina odpovídá vzorci podmět – mít/nemít – předmět nebo podmět být/nebýt – nějaký, přičemž do vět jsou doplňována slova z nepřilíš početné množiny „lehkých slov“, maximálně redukována jsou synonymní vyjádření, nepřímá pojmenování, stylistické zabarvení jazykových prostředků atd. Ani nejlepší čtenáři podobných „textů“ tak nemají šanci stát se funkčně gramotnými (srov. kap. Výsledky výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu [zejména vyučování češtiny]).

<sup>446</sup> Jak pracovat s pracovními sešity pro pátý ročník: „Úmyslně patří moje první slovo vám, vážení rodiče. Velmi bych si přála, aby tyto sešity nebyly pouze učební pomůckou, ze které váš syn nebo vaše dcera udělá domácí úkol, a pak jí zase složí do aktovky. Přála bych si, aby se pro vás staly oporou a návodem. Abyste se snažili všechna slova i věty uvedené v sešitech používat při běžném rozhovoru doma a ve skutečném životě a jejich používání od dětí také vyžadovali. (...) Pouze stálým opakováním ve skutečné situaci budou mít děti šanci si slova opravdu zapamatovat a úplně jim porozumět, pouze tak se naučí (bez těžkého a pomalého přemýšlení) používat kratší i složitější věty. Pouze tak mají šanci se český jazyk opravdu naučit“ (Český jazyk pro 5. ročník ZŠ pro sluchově postižené: pracovní sešit I, Ducháňová, 1997a, s. 2).

V roce 2005 vyšla pro 8. ročník základních škol pro sluchově postižené učebnice **Český jazyk I pro 2. stupeň základní školy pro sluchově postižené** (Silovská, 2005) a v edičním plánu nakladatelství Septima je i učebnice pro ročník devátý.<sup>447</sup> Svou strukturou učebnice Český jazyk I pro 2. stupeň základní školy pro sluchově postižené (Silovská, 2005) připomíná učebnici češtiny pro žáky bez vady sluchu. Obsahuje jazykové i slohové učivo. Ke každému tématu se vztahuje krátká kapitola, v níž je obsažen i výklad. Procvičování není věnováno mnoho prostoru.<sup>448</sup>

---

<sup>447</sup> Vzhledem k tomu, že všechny základní školy pro žáky s vadou sluchu v ČR požádaly o prodloužení základního vzdělávání z devíti na deset let (viz kap. Vzdělávání v základních školách pro žáky s vadou sluchu), jsou tyto učebnice ve skutečnosti určeny žákům 9. a 10. ročníku.

<sup>448</sup> Nakladatelství Septima (Nakladatelství Septima – informace o knize Silovská : Český jazyk I pro 2. stupeň) tuto útlou učebnici formátu A5 charakterizuje následovně: „První speciální jazyková učebnice češtiny navazuje na předchozí řadu pracovních sešitů (5. až 7. ročník) a pracovních listů k videoprogramům (do 4. ročníku). Spolu s chystanou učebnicí pro 9. ročník završuje učivo českého jazyka základní školy. Je náročnější, protože je koncipována jako tradiční učebnice. Zachovává si však specifika učebnice pro neslyšící – spolu s poznáváním zákonitostí gramatických, syntaktických a stylistických se rozvíjí i slovní zásoba podle témat předepsanými osnovami.“

## Učebnice, učební pomůcky a učební materiály pro výuku češtiny jako cizího jazyka

Vedle učebnic z nakladatelství Septima (všechny mají tzv. doložku MŠMT ČR) začaly od konce 90. let minulého století vznikat učebnice, učební pomůcky a učební materiály pro výuku češtiny, které vycházejí z bilingválního a bikulturního přístupu k výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu a češtinu učí jako cizí jazyk, tzn. v kontrastu ke struktuře a fungování českého znakového jazyka a – a to považují za neméně důležité – texty a témata jsou voleny tak, aby vycházely z životních zkušeností Neslyšících a z jejich kultury. Produkty většinou vznikají v rámci různých projektů a grantů a nejsou určeny pro konkrétní ročník ani stupeň školy. V současnosti už existuje takových učebnic velké množství, mnohé z nich mají částečně nebo zcela elektronickou podobu. V této práci budou stručně popsány některé z těch, které se orientují přímo na jazykovou nebo literární výuku, i když jazykové kompetence v češtině samozřejmě zvyšují i učebnice primárně vytvořené za jiným účelem (např. dvojjazyčné učebnice nejazykových školních předmětů).<sup>449</sup>

Prvním materiálem tohoto druhu byla zřejmě učebnice **Umíme číst a psát česky. Učebnice češtiny pro neslyšící** (Macurová, Homoláč, Schwabiková, Vaňková, 1998).<sup>450</sup> Svým zpracováním se diametrálně liší od učebnic vzpomínaných výše: V této učebnici jde opravdu o český jazyk, o pochopení jeho zákonitostí a pravidel, o jeho užití v praktických situacích. Autoři se v žádném případě nesnaží ztotožňovat výuku češtiny s logopedickými cvičeními a ani u žáků s vadou sluchu nepředpokládají jakousi vstupní intuitivní znalost češtiny. Vycházejí však z předpokladu, že žáci s vadou sluchu mají svůj jazyk, český znakový jazyk, a že netonou v bezjazyčí (viz kap. Specifika vzdělávání v základních školách pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu). Splnění této podmínky je totiž nezbytné k tomu, aby se vůbec mohli učit – v tomto případě český jazyk.
















K pojetí učebnice jeden příklad za všechny: Na rozdíl od autorů ostatních učebnic češtiny pro žáky s vadou sluchu autoři této učebnice nepočítají s tím, že děti s vadou sluchu (zejména děti prelingválně neslyšící) umějí intuitivně určit rod podstatných jmen. Proto – jak je zcela běžné v učebnicích češtiny pro cizince – do učebnice zařadili postup, jak jmenný rod v češtině určit (obr. č. 31).

---

<sup>449</sup> Dvojjazyčných učebnic u nás dosud existuje velmi málo; pokud je mi známo, tak se jejich tvorbou v současnosti zabývá pouze Jazykové centrum Ulita při Střední škole, Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené v Praze-Výmolově ulici a v současnosti jsou k dispozici DVD Čtení o pravěku a starověku a DVD Protetická technologie (Multimediální učební text, Slovník odborné terminologie) (zdroj: Jazykové centrum Ulita. Multimediální učební pomůcky). V posledních letech však nakladatelství Fortuna začalo vydávat elektronické slovníky se znaky českého znakového jazyka pro různé školní předměty (Potměšil, 2005a; 2005b).

<sup>450</sup> O koncepci učebnice: „Milí kolegové, máte v ruce knížku, v jejímž podtitulu stojí *Učebnice češtiny pro neslyšící. Jistě jste si všimli, že je trochu jiná než učebnice, na které jsme zvyklí. Jednak není určena jen pro žáky jednoho školního ročníku, a dokonce ani pro jediný stupeň nebo typ školy, jednak se soustřeďuje výhradně na psanou podobu češtiny: z analýzy češtiny, kterou píšou čeští neslyšící, ostatně celá koncepce učebnice vychází. Jde nám ovšem nejen o čtení a psaní, ale především o porozumění – o porozumění jazyku a jeho pravidlům, o porozumění smyslu textů, a konec konců i o porozumění světu*“ (Macurová, Homoláč, Schwabiková, Vaňková, 1998, s. 141).



GRAMATIKA 		Podstatná jména Skloňování - vzory	
	VZOR	na konci	stejně slova se stejným koncem
TEN ŽIVÝ	páv 	ne ž, š, č, ř, c, j, d, f, ň (l)	číšník, pán, holub, motýl
	kuchař 	ž, š, č, ř, c, j, d, f, ň, tel, (l, s, z)	prodavač, malíř, muž, učitel, vítěz
	děda 	a	táta, invalida
	soudce 	e	poradce
TEN NEŽIVÝ	strom 	ne ž, š, č, ř, c, j, d, f, ň (l)	hrnek, stůl, film, uzel
	koláč 	ž, š, č, ř, c, j, d, f, ň, (l)	stroj, koš, pytel
TA ŽIVÁ NEŽIVÁ	ryba 	a	taška, vosa, učitelka
	ovce 	e	sklenice, koule
	věž 	ne st, f, d	postel, dlaň, láhev, mládež
	kost 	st, f, d + věc, řeč, noc, myš, lež...	paměť, místnost, zeď, radost
TO ŽIVÉ NEŽIVÉ	kolo 	o	kino, město, divadlo
	srdce 	e	vejce, hřiště
	kuře 	e	dítě, rajče
	závaží 	f	nádraží, náměstí

Obr. č. 31 Umíme číst a psát česky (Macurová , Homoláč, Schwabiková, Vaňková, 1998, s. 27)

Na učebnici *Umíme číst a psát česky* v roce 2003 volně navázala učebnice **Rozumíme česky. Učebnice pro neslyšící** (Macurová, Hudáková, Othová, 2003). Vznikla v rámci projektu *Internet pro neslyšící* v programu Evropské unie Leonardo da Vinci, jehož řešitelem byla Federace rodičů a přátel sluchově postižených, a oproti předchozí učebnici se méně zaměřuje na formální tvarosloví a více se věnuje tvoření slov a hlavně práci s textem. Jde o první učebnici češtiny pro žáky s vadou sluchu obsahující lekce věnované valenci českých sloves.

Na obě tyto učebnice v roce 2007 navázala interaktivní učebnice **Čeština pro neslyšící. Zvýšení kompetence neslyšících ve čtené a psané češtině** (Macurová, Othová, Prokeš, Vančát, 2007), jež vznikla v rámci projektu Federace rodičů a přátel sluchově postižených *Tiché vzdělávání*. Výkladové texty v něm jsou přeloženy do českého znakového jazyka, tzn. uživatel je může vnímat jak v psané češtině, tak v českém znakovém jazyce.

Ve stejném roce, tedy v roce 2007, vznikly v Jazykovém centru Ulita při Střední škole, Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené v Praze-Výmolově ulici čtyři dvojjazyčné (český znakový jazyk a psaný český jazyk) multimediální výukové materiály, z nichž dva jsou věnovány výuce češtiny (Jazykové centrum Ulita. Multimediální učební pomůcky): **Český jazyk v legendách** a DVD **Česká slovesa**. **Český jazyk v legendách** je tištěná česky psaná publikace doplněná CD-ROMem, na němž jsou některé pasáže zpracovány v českém znakovém jazyce (Jazykové centrum Ulita. Český jazyk v legendách). **DVD Česká slovesa** (Hudáková a kol., 2007) obsahuje Interaktivní valenční slovník vybraných českých sloves (s tvary vybraných sloves a s příkladovými větami) a Úvod, který obsahuje informace o českých slovesech, jejich tvarech, tvoření a fungování v české větě. Český text je doplněn překladem do českého znakového jazyka

a velkým množstvím „vysvětlujících“ ilustrací. Výběrově jsou informace o českých slovesech podány v kontrastu český jazyk – český znakový jazyk.

Začátkem tohoto století vznikl na půdě Ústavu českého jazyka a teorie komunikace na FF UK v Praze CD-ROM **Lexikologie pro základní školy** (2003), na němž lingvisticky vzdělaný rodilý neslyšící mluvčí několikáté generace vysvětluje v českém znakovém jazyce základní termíny z lexikologie. Veškerý jeho projev je na CD-ROMu přístupný také v psané češtině. Výklad je doplněn černobílými obrázky.

V roce 2004 organizace Pevnost – České centrum znakového jazyka vydala interaktivní učebnici **Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 3. pád** (Petráňová a kol., 2004). Učebnice je koncipována jako učebnice cizího jazyka, hlavními aktéry jsou dva vysokoškolsky lingvisticky školení uživatelé českého znakového jazyka, rodilí mluvčí několikáté generace, a obsahuje dvacet dva lekcí: třináct je věnováno předložce *k*, šest předložce *proti* a po jedné lekci předložkám *díky*, *kvůli* a *vzhledem k*. V každé lekci najde student obecné vysvětlení, příklady, užití probrané látky v rozhovorech (v psané češtině i v českém znakovém jazyce), doplňovací, vylučovací a překladová cvičení a nejčastěji užívané věty a fráze. Učebnice je barevná, bohatě ilustrovaná a její nedílnou součástí je vysvětlení v českém znakovém jazyce a přehled gramatických tabulek (Pevnost. České centrum znakového jazyka. Interaktivní učebnice českého jazyka).<sup>451</sup> Na tuto učebnici navázaly obdobně zpracované interaktivní učebnice věnované 7. pádu (Petráňová a kol., 2007) a 4. pádu (Petráňová, 2008) a momentálně je v přípravě učebnice probírající 6. pád (Petráňová, v přípravě).

Na oblast výuky čtení, výchovy ke čtenářství a práce s textem, jež je důležitou složkou výuky češtiny, se zaměřila Půlpánová (2006) v publikaci **Dívej se, povídám...** Obsah a zaměření této u nás dosud unikátní publikace jsou trefně vystiženy v podtitulu *Texty od Neslyšících*,<sup>452</sup> pro *Neslyšící* a o *Neslyšících*. Publikace má dvě části: tištěnou knihu a DVD-ROM, na němž je část delších příběhů obsažených v knize přeložena dospělými neslyšícími mluvčími do českého znakového jazyka.

Od ledna 2008 realizuje Česká komora tlumočnicků znakového jazyka projekt **Čítanka pro neslyšící děti – rozvoj čtenářství u neslyšících žáků**. Jeho cílem je připravit šest (jeden pro mateřskou školu a po jednom pro prvních pět ročníků základní školy) souborů po deseti textech. Každý z textů má být prezentován v psané češtině (v čítance) a v překladu (dospělými rodilými mluvčími) do českého znakového jazyka (na DVD-ROMu). Texty mají být doplněny metodickou příručkou pro učitele.<sup>453</sup>

Výběr z učebních bilingválních a bikulturních materiálů uzavřu programem **Čumáček**. Čumáček – plyšový medvídek s rukama, které si lze obléknout a nechat tak medvídko „znakovat“ – je kamarádem a průvodcem dětí z bilingvální mateřské školy Pipan (Bilingvální mateřská škola pro sluchově postižené. Program školy) a jeho příběhy (Setkání s medvídkem Čumáčkem, Medvídkova rodina, Školka...) jsou zpracovány v barevných dvacetistránkových sešitech-časopisech.<sup>454</sup> Každý z nich obsahuje příběh zpracovaný jako souvislý zhruba jednostránkový text a zároveň jako komiks (obr. č. 32).<sup>455</sup> Od příběhu se pak odvíjejí úkoly na rozvoj matematických představ, vizuálního vnímání, grafomotoriky apod. a obrázkový slovník s šestnácti klíčovými slovy přeloženými do českého znakového jazyka (obr. č. 33).

Všechny sešity jsou doplněny videomateriálem, kde jsou všechny příběhy převyprávěny v českém znakovém jazyce, a to jak jako souvislý příběh vycházející ze souvislého textu obsaženého v sešitě, tak „po

<sup>451</sup> Ukázky z učebnice jsou umístěny na webových stránkách organizace Pevnost – České centrum znakového jazyka (Pevnost. České centrum znakového jazyka. Interaktivní učebnice českého jazyka. Ukázka užití předložky ve větě spolu s překladem do českého jazyka).

<sup>452</sup> Neslyšící/neslyšící nejsou pouze téměř všichni autoři textů, ale také všichni členové autorského týmu (vedoucí autorského týmu, výtvarníci i grafik).

<sup>453</sup> Zdroj: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. Čítanka pro neslyšící děti – rozvoj čtenářství u neslyšících žáků.

<sup>454</sup> Práce na prvním sešitě začala v roce 2002. Dosud bylo vydáno šest sešitů, zatím poslední v roce 2006.

<sup>455</sup> Komiks nevznikl prostým rozčleněním souvislého textu na věty a jejich přiřazením k odpovídajícím obrázkům – viz porovnání komiksu na obrázku č. 32 a jemu odpovídajícího souvislého textu: „*Děti dnes od rána ve školce pilně pracovaly. Nejprve si zacvičily, pak si zahrály na auta a poté malovaly ovoce prstovými barvami*“ (Fenclová, Praibíšová, nedatováno, s. 2).

větech“ odpovídajících textu v komiksu. Dále jsou zde v pohybu zachyceny znaky z obrázkového slovníku v sešitě a každý videomateriál uzavírá „opakování“ (Myslivočková, 27. 6. 2008).

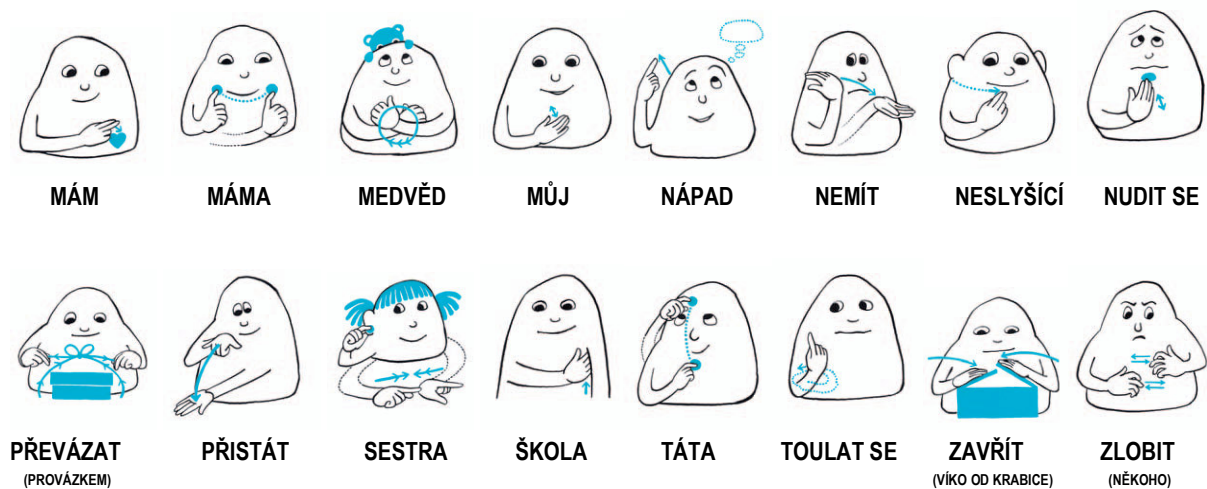


Ráno děti ve školce nejprve cvičily...



... potom hrály hru Na auta.

Obr. č. 32 Čumáček číslo 1 (Fenclová, Praibíšová, nedatováno, s. 3)<sup>456</sup>



Obr. č. 33 Čumáček číslo 1 (Fenclová, Praibíšová, nedatováno, s. 20)<sup>457</sup>

<sup>456</sup> Pro potřeby této práce byly obrázky komiksu vkládány jednotlivě a text dodatečně dopisován. Grafická podoba originálu tak nebyla přenesena zcela věrně.

## Výsledky výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu (zejména vyučování češtiny)

V předcházejících kapitolách bylo popsáno, jak u nás bylo v posledních několika desetiletích pohlíženo na výchovu a vzdělávání dětí s vadou sluchu, vzpomenuť byla východiska i cíle užívaných přístupů a přiblíženy byly vybrané učební materiály. Několikrát jsem v práci zmínila naše i zahraniční výzkumy, podle kterých žáci s vadou sluchu – zejména žáci prelingválně neslyšící – dosahují velmi špatných výsledků v odezírání a jejich projevy v mluveném jazyce jsou jen těžko srozumitelné. Za ještě mnohem nejzávažnější však považuji to, že velmi špatných výsledků dosahují žáci s vadou sluchu – a opět především žáci prelingválně neslyšící – v čtení i v produkci psaného textu.<sup>458</sup>

### Čtenářská gramotnost žáků s vadou sluchu

Úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků s vadou sluchu se v poslední době pokusily zmapovat např. K. Mühlová a M. Poláková.

K. Mühlová v roce 1990 v rámci své diplomové práce vytvořila obrázkový test, kterým ověřovala porozumění textu u 51 žáků posledních ročníků základních škol pro žáky s vadou sluchu, jejichž ztráta sluchu byla větší než 70 dB (Mühlová, 1990; čerpáno z Poláková, 2000).<sup>459</sup> Test byl rozdělen na neverbální a verbální část. V neverbální části každý z testovaných žáků obdržel osm dvojic obrázků vztahujících se ke krátkému velmi jednoduchému česky psanému textu. Obrázky v dvojici se lišily jen v určitém detailu a porozumění textu dokazovali žáci tím, že z každé dvojice vybrali obrázek odpovídající textu (Mühlová, 1990; čerpáno z Poláková, 2000). Výsledky byly následující: Asi 17 % žáků test splnilo velmi dobře (správně určili sedm až osm obrázků z osmi), přibližně 29 % žáků bylo hodnoceno dobře (správně přiřadili pět až šest obrázků z osmi), 21 % žáků splnilo úkol dostatečně (správně určili tři až čtyři obrázky z osmi) a přes 33 % žáků bylo hodnoceno nedostatečně (správně přiřadili maximálně dva obrázky z osmi) (Mühlová, 1990; čerpáno z Poláková, 2000).

V druhé – verbální – části testu odpovídali žáci na dva soubory otázek vztahujících se k témuž textu jako v neverbální části. První soubor obsahoval devět zjišťovacích otázek (odpověď ano, ne, nevím), druhý 24 doplňovacích otázek (kdo? co? který? kolik? Kam? Kde? Jak? proč?), na které žáci odpovídali jedním slovem nebo krátkou větou. Posledním úkolem verbální části bylo vymyslet k přečteného příběhu název – tak aby co nevístížeji vyjadřoval hlavní myšlenku textu (Mühlová, 1990; čerpáno z Poláková, 2000).

Všech devět zjišťovacích otázek zodpovědělo zcela správně pouze pět žáků (tj. necelých 10 %). Čtrnáct žáků (tj. asi 27 %) odpovědělo chybně jednou nebo dvakrát a zbylých 32 žáků (tj. přibližně 63 %) odpovědělo chybně nejméně třikrát (tj. správně měli maximálně 60 % odpovědí). U doplňovacích otázek byly výsledky ještě horší. Všech 24 otázek nezodpověděl správně žádný z testovaných žáků (podrobné výsledky viz Mühlová, 1990). Název příběhu, který testovaní žáci vymysleli, vyjadřoval hlavní myšlenku jen u 30 respondentů (tj. u přibližně 59 %). U ostatních žáků nebylo možné rozhodnout, zda v úkolu nespěli kvůli neporozumění zadání, nebo kvůli neschopnosti takový název vymyslet.

<sup>457</sup> Pro potřeby této práce byly obrázky znaků vkládány a řazeny jednotlivě. V originále jsou znaky seřazeny ve čtyřech řadách po čtyřech obrázcích.

<sup>458</sup> Nelichotivé výsledky bývají velmi často zdůvodňovány přidruženými postiženími dětí s vadou sluchu, nedostatečnou podporou poskytovanou rodinám dětí s vadou sluchu, pozdním zjištěním vady sluchu, malým úsilím samotného dítěte nebo jeho rodiny, nekvalitními a nevykonnými technickými pomůckami používanými v minulosti, hluchotou nebo naopak slyšením rodičů dítěte s vadou sluchu... a v neposlední řadě „špatnými metodami“, např.: „... *neuspokojivé výsledky v rozvoji řeči a vzdělání u těžce sluchově postižených dětí (...)* měly příčinu v opožděném počátku péče a přetrvávání starých tzv. *konstruktivních metod*“ (Pulda, 1999, s. 26).

<sup>459</sup> Žáci s takovými vadami sluchu byli tehdy vzděláváni v základních školách pro žáky se zbytky sluchu a v základních školách pro neslyšící (viz kap. Mateřské a základní školy pro nedoslýchavé, pro žáky se zbytky sluchu a pro neslyšící).

Při vyhodnocování testu byla shledána korelace mezi úspěšností v odpovědích na otázky zjišťovací i doplňovací a úspěšností v neverbální části testu: žáci kteří dosáhli velmi dobrých výsledků v neverbální části testu, se v odpovědích na otázky zjišťovací dopustili maximálně dvou chyb a zároveň zodpověděli správně v průměru zhruba 79 % otázek doplňovacích (Mühlová, 1990; čerpáno z Poláková, 2000).

Test – i když jeho výsledky lze považovat pouze za orientační – potvrdil to, co mnozí rodiče a dospělí lidé s vadou sluchu tušili: mnoho tehdejších absolventů základních škol pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu bylo funkčně negramotných.<sup>460</sup>

Tehdejší zřizovatel škol pro žáky s vadou sluchu, Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR,<sup>461</sup> na tuto skutečnost zareagoval velmi svérázně: Roku 1997 (v té době už základní školy pro žáky s vadou sluchu nebyly rozděleny podle velikosti ztráty sluchu žáků; viz úvod kap. Čeština ve školách pro žáky s vadou sluchu v období od roku 1990 do současnosti) pověřilo Českou školní inspekci (ČŠI) realizaci testu K. Mühlové v posledních ročnících dvanácti základních škol pro žáky s vadou sluchu.<sup>462</sup> Byla realizována neverbální (tj. obrázkový test) i verbální část (tj. soubor zjišťovacích a doplňovacích otázek a vymyšlení názvu příběhu), ale já se zmíním jen o části neverbální. Téměř 70 % respondentů splnilo test velmi dobře, 25 % dobře, 3 % dostatečně a 2 % nedostatečně. Připomínám, že test byl opravdu velice primitivní a že testování se zúčastnili jak žáci prelingválně neslyšící, tak žáci nedoslýchaví a postlingválně ohluchlí. Závěr, který MŠMT ČR z tohoto testu ověřování triviálních čtenářských dovedností vyvodilo, zněl: „Podle ČŠI tyto výsledky vyvrátily tvrzení, že absolventi základních škol pro děti se sluchovým postižením nerozumí jednoduchým textům a jsou negramotní. Ukázaly se však značné rozdíly mezi žáky nedoslýchavými a žáky neslyšícími i mezi žáky jednotlivých škol. Žáky, kterým test činil potíže, ČŠI označila jako jedince se závažnými rozumovými nedostatky, které by mohly být důvodem pro zařazení do zvláštních škol“ (Poláková, 2000, s. 63; srov. Kuchler, Velehradská, 1998). Toto konstatování považuji za skandální, ač v rámci monolingválních a monokulturních přístupů k vzdělávání dětí s vadou sluchu za nijak výjimečné. Ano, je možné, že někteří žáci s vadou sluchu na konci školní docházky projevovali známky mentální zaostalosti. Tu však s největší pravděpodobností nelze považovat za příčinu neúspěchů ve školním vzdělávání, ale naopak za důsledek neadekvátního výchovného a vzdělávacího působení školy (a/nebo rodiny).

M. Poláková (2000) se na přelomu tisíciletí rozhodla testovat čtenářskou gramotnost českých žáků s vadou sluchu znovu, tentokrát za použití vybraných testů ze Studie čtenářské gramotnosti realizované v České republice ve školním roce 1994 – 95 u devítiletých a čtrnáctiletých žáků bez vady sluchu (Straková, Tomášek, 1995; čerpáno z Poláková, 2000). Pro testování zvolila dvě skupiny respondentů – studenty středních škol pro žáky s vadou sluchu a žáky posledních dvou ročníků základních škol pro žáky s vadou sluchu. Celkem pracovala se čtyřiceti respondenty.

Vybrané testy obsahovaly celkem padesát testových položek různých forem (výběr odpovědi ze čtyř možností, odpovědi na zjišťovací otázky, odpovědi na doplňovací otázky atd.). Podstatné bylo, že testová baterie obsahovala různé položky: 1. položky, v nichž správná odpověď byla reprodukcí příslušné informace, resp. části textu, 2. položky, v nichž správná odpověď byla parafrází příslušné informace, resp. části textu, 3. položky, v nichž správnou odpověď nebylo možné najít přímo v textu a respondenti ji museli vyvodit (vydedukovat) na základě interakce informací získaných z textu a vlastních zkušeností, 4. položky, v nichž

<sup>460</sup> Na tuto smutnou skutečnost už mnohem dříve upozornil např. Laueremann (1986 – 87, s. 80): „Jako předseda fotbalového oddílu neslyšících mohu potvrdit, že pro čerstvého absolventa školy pro neslyšící je např. problém vyplnit jednoduchou evidenční kartu pro vydání registračního průkazu a často má potíže i s vypsáním poštovní poukázky.“

<sup>461</sup> Od 1. 1. 2003 jsou zřizovatelem většiny základních a středních škol pro žáky s vadou sluchu krajské úřady. MŠMT ČR nadále zřizuje pouze školy v Praze-Holečkově ulici, v Českých Budějovicích, v Olomouci a ve Valašském Meziříčí (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007).

<sup>462</sup> Testování se nezúčastnili jen žáci ze základních škol pro žáky s vadou sluchu v Českých Budějovicích a ve Vodňanech (dnes už škola ve Vodňanech neexistuje [srov. Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007]).

správná odpověď byla shrnutím textových informací, a 5. položky, kde správná odpověď byla vyjádřením hlavní myšlenky textu.

Výsledky testování českých adolescentů s vadou sluchu byly následující: „*Na základě srovnání výsledků slyšících a neslyšících lze obecně konstatovat, že neslyšící ve většině testových položek dosáhli horších výsledků. Pouze u šesti testových položek neslyšící dosáhli lepších výsledků. Ve všech případech se jedná o testové položky pro devítileté žáky. (...) Lepší výsledky neslyšících vyplývají podle mého názoru z toho, že v těchto případech neslyšící měli možnost využít především strategie vizuálního srovnávání<sup>463</sup> nebo vlastních zkušeností a nemuseli spoléhat na porozumění informacím z textu“ (Poláková, 2000, s. 191).*

Největší potíže žákům s vadou sluchu činily testové položky založené na vyvozování závěrů, které nejsou v textu přímo vyjádřeny. „*Pokud neslyšící nemá potřebný znalostní a zkušenostní základ nebo pokud postrádá dovednost pracovat s textovými informacemi, jako např. vyhledávat konkrétní informace v textu, najít hlavní myšlenku, shrnout závěry vyplývající z textu atp., nemůže dojít k úspěšnému čtení s porozuměním“ (Poláková, 2000, s. 194).<sup>464</sup>*

## Funkční gramotnost

Poláková (2000) testovala čtenářskou gramotnost žáků s vadou sluchu pomocí vybraných testů použitých u nás při testování žáků bez vady sluchu ve školním roce 1994 – 95. Vzhledem k tomu, že dosažení co nejvyšší úrovně – nejen čtenářské – gramotnosti je v současnosti jednou z priorit vzdělávací politiky snad všech vyspělých zemí, proběhlo také u nás od té doby několik dalších velkoplošných testů mapujících gramotnost našich žáků a další se chystají (např. viz níže o projektu PISA). Nízká úroveň čtenářské gramotnosti je totiž dnes považována za hlavní překážku bránící člověku celoživotně se vzdělávat a uplatnit se na pracovním trhu: „*Na pracovním trhu se nízká úroveň čtenářské gramotnosti nepříznivě promítá do výše platového ohodnocení a pojí se s vyšší mírou nezaměstnanosti. Některé výzkumy dokonce poukazují na souvislost mezi úrovní čtenářské gramotnosti obyvatel a ekonomickou výkonností země: růst podílu dospělé populace s vysokou úrovní čtenářské gramotnosti zvyšuje hrubý domácí produkt“ (Procházková, © 2005 – 2008b).*

Domnívám se, že dosažení co nejvyšší úrovně gramotnosti by mělo být jedním z hlavních cílů našeho školství obecně – děti s vadou sluchu z něj nelze vyjmát. Proto se gramotnosti a jejímu mapování v České republice budu věnovat podrobněji. Věřím, že níže popsány výsledky – ač získané testováním dětí bez vady sluchu – lze promítnout do výběru výchovných a vzdělávacích přístupů pro naše děti s vadou sluchu, např. v podobě školních vzdělávacích programů zmíněných v kapitole Vzdělávání v základních školách pro žáky s vadou sluchu.

I když je dosažení co nejvyšší úrovně čtenářské gramotnosti jednou z priorit současného vzdělávání, je velmi obtížné podat její jednoznačnou definici. Například Šebesta (1999) rozlišuje elementární čtenářskou gramotnost a čtenářskou gramotnost funkční.

Získávání **elementární gramotnosti**<sup>465</sup> je jedním z hlavních úkolů prvních let školní docházky. Úspěšný čtenář na této úrovni dokáže rozeznávat písmena, skládat je do slov a slova do vět. Jinými slovy:

<sup>463</sup> K strategiím zpracování psaného textu u čtenářů s vadou sluchu také např. Poláková, 2001; 2002.

<sup>464</sup> Jednou z cest, jak umožnit číst žákům s vadou sluchu s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti, je používání tzv. upravených knih. Upravováním beletrie pro české žáky s vadou sluchu se dlouhodobě zabývají na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (srov. např. Souralová, 2002; Rádlová, 2002). Zdá se však, že se jedná o úpravy ne příliš systematické, spíše intuitivní (srov. Červinková, 2001; 2002a). Sporné je také to, jaká je úloha těchto knih. Někteří jejich zastánci se domnívají, že jsou jakýmsi „mosty“ k následnému čtení knih neupravených, jiní argumentují tím, že je lepší číst alespoň „něco“, než nečíst vůbec. Odpůrci upravených knih nejčastěji namítají, že takto upravené knihy jsou spolupříčinou setrvávání žáků s vadou sluchu na žalostně nízké úrovni čtenářské gramotnosti. Obdobné spory jsou vedeny o upravování textů v čítankách pro žáky s vadou sluchu (o nich bylo stručně pojednáno v kap. Učebnice z nakladatelství Septima).

<sup>465</sup> Též základní nebo formální gramotnosti.

čtenář s osvojenými základy gramotnosti dokáže dekódovat grafický záznam a rozumí obsahu zapsaného (Šebesta, 1999). Termín elementární gramotnost se někdy zcela a někdy částečně kryje s termíny prvopočáteční čtení, prvotní čtení, elementární čtení a počáteční čtení (srov. Křivánek, Wildová, 1998 a kap. Historický průřez metodami výuky prvopočátečního čtení). Předpokladem pro nabývání elementární gramotnosti je **gramotnost předčtenářská** (krátce o ní v kap. Janka a Danko).

Teprve po dokonalém zvládnutí elementární úrovně gramotnosti může stále se zlepšující čtenář usilovat o dosažení **gramotnosti funkční**.<sup>466</sup> Tu Šebesta (1999) dále dělí na gramotnost literární, informační, počítařskou a mediální.

**Gramotnost literární** znamená, že čtenář rozumí dobře próze, poezii, novinovým článkům apod. a dokáže informace z těchto zdrojů odpovídajícím způsobem zpracovat. **Gramotnost informační** se vztahuje k znalostem a dovednostem potřebným k vyhledávání a k využití informací obsažených v dokumentech různých typů. Dovednosti tohoto typu mají praktické vyuštění. **Gramotnost počítařská** zahrnuje znalosti a dovednosti potřebné k provádění aritmetických operací v tištěných materiálech. Patří sem různé praktické výpočty, například úroku z půjčky nebo denní dávky léku podle příbalového letáku. **Gramotnost mediální** zdůrazňuje autoři, kteří považují za důležité umět pracovat odpovídajícím způsobem s mediálními sděleními.

Pro účely srovnávacího výzkumu RLS organizace IEA, provedeného u nás v roce 1995, byla čtenářská gramotnost definována jako „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo mají význam pro jednotlivce, a tyto formy používat*“ (Procházková, © 2005 – 2008a). Podobně v mezinárodním výzkumu gramotnosti dospělých IALS, který u nás proběhl v roce 1997, byla za čtenářskou gramotnost považována dovednost „*používat tištěných a písemných informací pro fungování ve společnosti, k dosahování vlastních cílů a k rozvoji vlastních vědomostí a vlastního potenciálu*“ (Procházková, © 2005 – 2008a). Je zřejmé, že v obou definicích se jednalo o gramotnost funkční.

V letech 2000, 2003 a 2006 se Česká republika, jako jedna ze zemí OECD, zapojila do rozsáhlého prestižního mezinárodního výzkumu čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti PISA.<sup>467</sup> Tento výzkum zdůraznil nejen dovednost čtenáře textu porozumět, ale také o něm přemýšlet a usouvztažňovat ho se svými dosavadními vědomostmi a zkušenostmi: „*Čtenářská gramotnost je (...) definována jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (Ústav pro informace ve vzdělávání. Výsledky prvního cyklu výzkumu PISA 2000. Národní zpráva, s. 10).

Tato definice již přesahuje koncepci funkční gramotnosti prezentovanou Šebestou v roce 1999. Autoři výzkumu PISA však přistupovali k problematice ještě komplexněji: v jejich pojetí tvoří čtenářská gramotnost spolu s tzv. matematickou a přírodovědnou gramotností jakousi **obecnou celkovou gramotnost** chápanou jako „*soubor vědomostí a dovedností nezbytných pro život*“ (Ústav pro informace ve vzdělávání. Výsledky

<sup>466</sup> Někteří autoři (např. Komorná 2007; 2008) zahrnují do funkční gramotnosti jak funkční čtení, tak funkční psaní. „*Z hlediska funkčního čtení musí být člověk schopen nejen přijímat textové informace, ale především je účelně využívat, tzn. analyzovat a hodnotit informace získané samostatným čtením písemných materiálů, vztahovat získané poznatky ke komplexu svých znalostí a zkušeností, integrovat do něj nové myšlenky nebo je odmítat, dále vysuzovat logické vztahy a souvislosti mezi jednotlivými informacemi atp.*“ (Komorná, 2007; srov. s definicemi uvedenými níže, zejména s definicemi čtenářské gramotnosti z výzkumu PISA). „*Funkčním psaním rozumíme schopnost jedince využívat své znalosti a zkušenosti i informace získané z vnějších zdrojů a schopnost vyjádřit a obhájit své myšlenky a názory prostřednictvím psané formy jazyka srozumitelně, výstižně a adekvátně vzhledem k účelu vytvářeného textu*“ (Komorná, 2007). O podobě psané češtiny v textech českých osob s vadou sluchu více Racková, 1996; Macurová, 1995; 1997; 1998c; 1998d; Čechová, 1999; Hudáková, 2002 aj., nejnověji Komorná, 2007 a zejména 2008.

<sup>467</sup> V roce 2000 se výzkumu PISA zúčastnilo více než 250 000 žáků, kteří reprezentovali 17 milionů patnáctiletých žáků navštěvujících školy ve 32 zemích. Do výzkumu se zapojily Austrálie, Belgie, Brazílie, Česká republika, Dánsko, Finsko, Francie, Irsko, Island, Itálie, Japonsko, Kanada, Korea, Lichtenštejnsko, Lotyšsko, Lucembursko, Maďarsko, Mexiko, Německo, Nizozemí, Norsko, Nový Zéland, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Ruská federace, Řecko, Spojené státy, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko, Velká Británie. Byly to všechny členské země OECD s výjimkou Turecka a Slovenska, které plánovaly zapojení až do druhé fáze výzkumu v rok 2003, a čtyři země nečlenské. Další 13 zemí (Albánie, Argentina, Bulharsko, Chile, Čína, Hongkong, Indonésie, Izrael, Litva, Makedonie, Peru, Rumunsko, Thajsko) šetření z roku 2000 provedlo dodatečně v roce 2002 (Ústav pro informace ve vzdělávání. Výsledky prvního cyklu výzkumu PISA 2000. Národní zpráva).

prvního cyklu výzkumu PISA 2000. Národní zpráva, s. 9). Proto jsou čtenářská, matematická i přírodovědná gramotnost vymezeny jednotným způsobem, a to pomocí tří aspektů: postupy, které jsou aplikovány při řešení úkolů, obsahem (konkrétními vědomostmi), který je východiskem pro aplikaci daných postupů, a typem situace, v které k aplikování vědomostí a postupů dochází (Ústav pro informace ve vzdělávání. Výsledky prvního cyklu výzkumu PISA 2000. Národní zpráva).

Postupy jsou u čtenářské gramotnosti reprezentovány typem činnosti, kterou mají probandi vykonávat při řešení zadané úlohy. Bylo jich vymezeno pět: obecné porozumění (uvažování o textu jako o celku, vystižení hlavní myšlenky a účelu textu), vyhledávání požadovaných informací v textu, interpretace textu (zobecnění prvotních dojmů z textu, logické zpracování informací), posouzení obsahu textu (porovnání informací z textu s informacemi z jiných zdrojů, obhájení vlastního názoru) a posouzení formy textu (kvality textu, jeho stavba, žánr, jazyk autora atd.) (Ústav pro informace ve vzdělávání. Výsledky prvního cyklu výzkumu PISA 2000. Národní zpráva).

Obsah je u čtenářské gramotnosti reprezentován různými typy textů, z nichž vyplývají testové úkoly. Texty jsou členěny na souvislé (vyprávění, výklad, popis, polemické texty a pokyny) a nesouvislé (formuláře, reklamy, grafy a diagramy, tabulky, obrázky a mapy) (Ústav pro informace ve vzdělávání. Výsledky prvního cyklu výzkumu PISA 2000. Národní zpráva).

Situace byly v testování čtenářské gramotnosti ztotožněny s účelem, pro který byl napsán výchozí text k testovým úkolům. Texty byly rozděleny do kategorií osobní (např. osobní dopis), veřejné (oficiální dokumenty nebo oznámení), pracovní (pokyny a návody) a vzdělávací (např. učební texty) (Ústav pro informace ve vzdělávání. Výsledky prvního cyklu výzkumu PISA 2000. Národní zpráva).

Projekt PISA probíhá v devítiletých cyklech, v kterých jsou vždy jednou za tři roky testování patnáctiletí žáci (bez ohledu na typ nebo ročník navštěvované školy). Při každém testování se testují všechny tři výše zmíněné oblasti gramotnosti, ale jedné z nich je vždy věnován větší prostor. Tak byla v roce 2000 hlavní testovací oblastí čtenářská gramotnost,<sup>468</sup> v roce 2003 gramotnost matematická<sup>469</sup> a v roce 2006 gramotnost přírodovědná.<sup>470</sup> V roce 2009 bude v rámci druhého cyklu testování opět testována zejména čtenářská gramotnost.

Testování probíhá tak, že každý žák vypracovává dvouhodinový test, v němž jsou zastoupeny úlohy s výběrem odpovědi z více možností, úlohy, na něž žák odpovídá ano – ne, a úlohy, v nichž žák musí formulovat vlastní odpověď. Kromě toho žáci třicet minut vyplňují dotazník, v kterém podávají informace o sobě, o svých názorech a postojích, o prostředí, v kterém žijí, a o své škole a jejích vyučovacích metodách. Navíc všichni ředitelé vyplňují dotazník o svých školách (Ústav pro informace ve vzdělávání). Díky tomu je možno uvést výsledky testování do širších vzdělávacích a sociálních souvislostí.

Dále ve stručnosti uvedu výsledky testování PISA provedeného v České republice v roce 2000 – jednak se cíleně zaměřilo na oblast čtenářské gramotnosti a jednak se časově nejvíce blíží výše zmíněným testováním žáků s vadou sluchu provedeným Mühlovou a Polákovou. V testování PISA byli žáci na základě dosažených výsledků rozřazeni do pěti úrovní (Ústav pro informace ve vzdělávání. Výsledky prvního cyklu výzkumu PISA 2000. Národní zpráva, s. 20).

Nejvyšší – páté – úrovně dosáhli žáci, kteří byli schopni „*správně vyřešit komplikované čtenářské úlohy (...), porozumět složitému textu s neznámým obsahem, najít v něm obtížně rozlišitelnou informaci, rozpoznat, jaká informace z textu je pro vyřešení dané úlohy důležitá.*“ Byli schopni „*daný text kriticky posoudit, vytvářet na jeho základě hypotézy, při práci s textem využívat vědomostí z úzce specializovaných oblastí a přijímat myšlenky, které jsou v rozporu s jejich původním očekáváním.*“

<sup>468</sup> V ČR bylo v květnu 2000 otestováno 9 300 žáků z 250 škol (Ústav pro informace ve vzdělávání. Realizace výzkumu PISA).

<sup>469</sup> V ČR bylo otestováno 9 919 žáků z 260 škol (Ústav pro informace ve vzdělávání. Realizace výzkumu PISA).

<sup>470</sup> V ČR bylo otestováno 9 016 žáků z 245 škol (Ústav pro informace ve vzdělávání. Realizace výzkumu PISA).



Žáci na čtvrté úrovni byli schopni vyřešit obtížné úlohy, např. najít informaci skrytou v textu, „*odvodit význam sdělení z jemných narážek či obrazných vyjádření a kriticky posoudit text.*“

Žáci na třetí úrovni byli schopni „*řešit středně obtížné úlohy, např. najít v textu několik informací, „najít souvislost mezi různými částmi textu nebo dát si do souvislosti přečtený text a běžné vědomosti.*“

Na druhé úrovni byli žáci schopni „*řešit základní úlohy, například najít jednoduchou informaci, činit jednoduché závěry, popsat význam jasně specifikovaného textu a porozumět mu s pomocí vlastních vědomostí.*“

Žáci na první úrovni byli schopni řešit jen ty nejjednodušší úlohy. Dokázali „*nalézt v textu jednu informaci, rozpoznat hlavní myšlenku textu a najít její jednoduchou spojitost s vědomostmi z běžného života.*“

A konečně žáci, kteří nedosáhli ani první úrovně způsobilosti, nebyli schopni prokázat nejzákladnější vědomosti a dovednosti, které výzkum PISA zjišťoval. Tito žáci uměli číst v technickém slova smyslu, ale nebyli schopni čtení využívat k získávání informací a k dalšímu sebevzdělávání. Jinými slovy prokázali pouze elementární gramotnost (srov. Šebesta, 1999).

Celkově čeští žáci v testu čtenářské gramotnosti dosáhli v pořadí zemí OECD statisticky významně podprůměrného výsledku.<sup>471</sup> Pokud se zaměříme na dílčí oblasti čtenářské gramotnosti, zjistíme, že nejlepších výsledků dosáhli čeští žáci v úlohách testujících interpretaci textu a naopak nejhorších v úlohách, kde měli z textu získávat různé typy informací. Výzkum PISA dále potvrdil poznatek výzkumu čtenářské gramotnosti z roku 1995, že čeští žáci umějí lépe pracovat s nesouvislými texty než s texty souvislými (Ústav pro informace ve vzdělávání. Výsledky prvního cyklu výzkumu PISA 2000. Národní zpráva).

Alarmující je fakt, že zhruba pětina našich patnáctiletých žáků nedosáhla v testu čtenářské gramotnosti vyšší než první – základní – úrovně, tj. jejich dovednosti odpovídaly elementární gramotnosti nebo byly jen mírně nad ní! Stejně závažné je zjištění, že žáci se špatnými výsledky pocházejí téměř výlučně z rodin s nízkým socioekonomickým statusem a naopak žáci s dobrými výsledky z rodin se socioekonomickým statusem vysokým; přitom závislost na zaměstnání rodičů a vzdělání matky je mnohem silnější než závislost na majetkové situaci rodiny.<sup>472</sup> Překvapující asi nebylo zjištění, že žáci, s nimiž rodiče „*nekomunikují*“, dosáhli podstatně horších výsledků než žáci, s nimiž rodiče udržovali alespoň určitou základní míru komunikace.<sup>473</sup> Podobné korelace byly pozorovány v oblasti „*kulturního bohatství rodiny*“ a „*kulturních aktivit rodiny*“. Žáci maturitních oborů středních škol dosáhli statisticky lepších výsledků než žáci z učilišť – stejná závislost byla zjištěna u socioekonomického statusu rodiny, komunikace v rodině a její „*kulturnosti*“ (Ústav pro informace ve vzdělávání. Výsledky prvního cyklu výzkumu PISA 2000. Národní zpráva).

Za zajímavé považuji souvztažení informací o čtenářské gramotnosti naší patnáctileté populace z výzkumu PISA s výzkumem *Jak čtou české děti?* provedeným v prosinci 2002 firmami Investorská inženýrská a. s. a Galal, Analysis & Consulting. Autoři výzkumu se pokoušeli zmapovat čtenářské motivace

---

<sup>471</sup> V roce 2000 pouze Česká republika, Dánsko a Lichtenštejnsko dosáhly v jedné z testovaných oblastí nadprůměrného a v jiné podprůměrného výsledku. U nás to byl podprůměrný výsledek v čtenářské gramotnosti, průměrný v matematické gramotnosti a nadprůměrný v přírodovědné gramotnosti. Je možné, že tyto výsledky jistým způsobem korelují s časovou dotací vyučovacích hodin: naši patnáctiletí žáci měli v roce 2000 v mezinárodním srovnání nadprůměrný počet hodin přírodovědných předmětů týdně, český jazyk a matematika byly naopak zastoupeny podprůměrně (Ústav pro informace ve vzdělávání. Výsledky prvního cyklu výzkumu PISA 2000. Národní zpráva).

<sup>472</sup> Vztah mezi socioekonomickým statusem rodiny a výsledky žáků v testování čtenářské gramotnosti byl mezi všemi sledovanými proměnnými nejsilnější. „*Žáci se slabým výsledkem se rekrutují z rodin, které jsou na tom ekonomicky nejhůře. Dosáhne-li ekonomická situace rodiny nějaké základní úrovně, její další zvyšování nemá na výsledky žáka prakticky žádný vliv. Podobná situace byla shledána rovněž v mnoha ostatních zúčastněných zemích*“ (Ústav pro informace ve vzdělávání. Výsledky prvního cyklu výzkumu PISA 2000. Národní zpráva, s. 72).

<sup>473</sup> Byly sestrojeny dva indexy charakterizující míru komunikace v rodinách testovaných žáků. První index udával, do jaké míry probíhá běžná sociální komunikace mezi rodiči a dětmi, tj. s jakou četností žáci s rodiči hovoří o škole, společně stolují, povídají si atd. Druhý index vyjadřoval, jak často spolu mluví o kulturních a společenských záležitostech, o politice, o knihách, o filmech a o televizních pořadech a jak často poslouchají vážnou hudbu. Opět byly zaznamenány velké rozdíly mezi výsledky žáků, kteří se podle průměrné hodnoty obou indexů pohybovali v první a v druhé polovině „*výsledkové listiny*“ (Ústav pro informace ve vzdělávání. Výsledky prvního cyklu výzkumu PISA 2000. Národní zpráva).

a návyky desetiletých až čtrnáctiletých českých dětí, vliv školy a rodiny a médií na vztah dítěte ke knize a roli knihoven v podpoře dětského čtenářství. Sběr dat probíhal při osobním dotazování 1 092 dvojic tvořených dítětem a jedním z rodičů, výzkumný soubor byl reprezentativní z hlediska pohlaví a věku dítěte, regionu a velikosti obce, kde dítě bydlelo, vzdělání rodičů a rovněž školní docházky do základní školy či osmiletého gymnázia (Jak čtou české děti?, 2003).

Autoři výzkumu došli k zjištění, že přibližně polovina dětí čte alespoň jednou nebo dvakrát týdně, zhruba stejné množství dětí uvedlo, že je čtení baví a že nečtou jen z povinnosti; významně častěji čtou dívky a děti z víceletých gymnázií. Ovšem téměř čtvrtina dětí prakticky nečte vůbec! Považuji za pravděpodobné, že tato množina žáků (25 %) se z velké části překrývá s množinou žáků (20 %), kteří ve výzkumu PISA dosáhli maximálně první úrovně čtenářské gramotnosti. Odvážuji se konstatovat, že tak nízké úrovně čtenářské gramotnosti dosáhli právě proto, že nečtou.

Poznatkům z výzkumu PISA zcela odpovídají zjištění, že malí čtenáři tráví oproti svým vrstevníkům více času společně se svými rodiči (povídáním, hraním, výlety). Při výzkumu Jak čtou české děti? bylo navíc zjištěno, že čtenáři mají více uměleckých zájmů a aktivit, včetně mimoškolního studia cizích jazyků, a častěji vykonávají domácí práce. Autoři výzkumu z toho vyvozují, že „Všechny tyto charakteristiky svědčí o poměrně strukturovaném a na dítě a jeho vzdělání komunikačně zaměřeném rodinném prostředí, které dítě stimuluje ve volném čase k řadě činností, včetně četby knih“ (Jak čtou české děti?, 2003, s. 3).

Z výsledků výzkumu dále vyplývá, že rodina je z hlediska možnosti získat dítě pro četbu přibližně dvojnásobně významnější než škola. S výsledky výzkumu PISA se shodují závěry, že „intenzitu čtení dítěte pozitivně stimuluje kvalitní čtenářské zázemí v rodině, celkové rodinné klima z hlediska komunikace a společného trávení času. Rozhodující jsou také socioekonomické charakteristiky rodiny, jako je vyšší vzdělání rodičů, jejich postavení v zaměstnání a vyšší příjem“ (Jak čtou české děti?, 2003, s. 3). Jedním z velmi silných pozitivních faktorů podporujících dětské čtenářství je to, že čtvrtina rodičů alespoň jednou týdně se svým dítětem o četbě hovoří. Důležité zjištění je, že 70 % dětí, jimž rodiče pravidelně četli, když byly malé, dnes denně čte.

Konkurenčním médiem pro knihu je bezesporu televizní obrazovka. Televizi sledují téměř všechny děti, ale čtenáře najdeme výrazně častěji v rodinách, v nichž je čas u televize regulován a dítě je motivováno také k jiným aktivitám. Naopak u dětí, které mají televizi ve svém pokoji (30 % dětí) a sledují ji bez omezení, výrazně stoupá riziko, že ve svém volném čase číst nebudou. Televize ovládající volný čas dětí je hlavním nepřítelem knihy, přitom ve čtvrtině domácností je velice často televize zapnutá a nikdo se na ni nedívá.

Za dalšího konkurenta knih bývá často považován počítač, ale citovaný výzkum ukázal, že děti, které používají počítač (celkem dvě třetiny dětí používají počítač alespoň jednou týdně, většina z nich denně; častěji jde o chlapce a ze sledovaného věkového rozmezí o děti starší) čtou častěji než vrstevníci.<sup>474</sup>

## **Funkční gramotnost žáků s vadou sluchu**

Ve výše citovaném výzkumu čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků v České republice (PISA) vyšlo najevo, že pětina testované populace setrvává na konci školní docházky na úrovni elementární čtenářské gramotnosti nebo jen těsně nad ní (což jistě úzce souvisí s tím, že čtvrtina desetiletých až čtrnáctiletých dětí vůbec nečte mimo školu [Jak čtou české děti?]). Z výsledků zjištěných při testování čtenářské gramotnosti u dětí s vadou sluchu Mühlovou (1990) a částečně i Polákovou (2000) lze vyvozovat, že žáci s vadou sluchu

---

<sup>474</sup> Zmiňovaný výzkum byl proveden už v roce 2002, kdy rozšíření počítačů v domácnostech zdaleka nedosahovalo takové úrovně jako dnes, takže je možné, že množina tehdejších uživatelů počítačů se z větší části kryla s množinou respondentů z rodin s vyšším socioekonomickým statusem, a proto tito respondenti patřili k častým čtenářům. Lze jen těžko odhadovat, k jak častým čtenářům by patřili dnešní uživatelé počítačů – pocházející dnes už prakticky ze všech sociálních vrstev.

by ve srovnání se svými vrstevníky bez vady sluchu dopadli mnohem hůře: mnozí žáci s vadou sluchu zůstávají i po absolvování základní školy funkčně negramotní, často nedosahují ani elementární úrovně gramotnosti. To celoživotně výrazně negativně ovlivňuje jejich pracovní a osobní uplatnění, protože kvůli neschopnosti pracovat s psanými informacemi se v podstatě nejsou schopni (sebe)vzdělávat.

Nenechme se uchlácholit tím, že Mühlová svůj výzkum provedla už v roce 1990. Jak jsem upozornila v kapitole Čeština ve školách pro žáky s vadou sluchu v období od roku 1990 do současnosti, výchovné a vzdělávací přístupy a metodické postupy se v mnohých školách po roce 1990 příliš nezměnily a učební materiály a učební dokumenty pro základní školy pro žáky s vadou sluchu jsou z velké části deriváty učebních materiálů a učebních dokumentů základních škol pro žáky se zbytky sluchu a pro neslyšící z doby, kdy Mühlová prováděla svůj výzkum.

Navíc proti žákům s vadou sluchu stojí také mnohé socioekonomické a kulturní okolnosti, jež – jak bylo ve výzkumech PISA a Jak čtou české děti? zjištěno – výrazně snižují jejich šance stát se dobrými čtenáři a dosáhnout co nejvyšší úrovně čtenářské gramotnosti: kvůli **komunikační bariéře** (rodiče nepoužívají dětem smyslově plně přístupný vizuálněmotorický znakový jazyk, a děti mají značně omezené možnosti komunikace v audioorálním mluveném jazyce rodičů) často vážně komunikace mezi rodiči a dětmi, děti většinou nemají šanci zapojit se do „rodinných rozhovorů“, většina rodičů svým dětem s vadou sluchu nečte, nechodí s nimi „za kulturou“, děti bývají často „zabavovány“ televizí a v neposlední řadě klesá mnoha rodinám po zjištění vady sluchu u dítěte životní úroveň, protože matka zůstává s dítětem doma a nechodí do zaměstnání. Opomenout nelze ani fakt, že stále mnoho dětí s vadou sluchu vyrůstá po většinu školního roku zcela odděleno od rodiny – v internátě.

Kde dále hledat příčiny žalostně nízké úrovně čtenářské gramotnosti současných žáků a absolventů našich škol pro žáky s vadou sluchu? Jednu z nich bychom určitě našli ve způsobu výuky čtení. V kapitole Historický průřez metodami výuky prvopočátečního čtení byly probrány různé způsoby, jak učit v začátcích školní docházky děti číst. Co se však odehrává „v hlavě“ čtenáře? Jak se člověk učí přečtenému textu rozumět?

Syntetický proces zvnitřňování vnějších podnětů označujeme pojmem **percepce textu**. Základem tohoto procesu je porovnávání vnímaného textu s tzv. předpokladovou bází recipienta-čtenáře. O tomto jevu existuje mnoho teorií. Představím dva modely percepce psaného textu, které kvůli přehlednosti uvedu odděleně, i když ve skutečnosti se vzájemně kombinují (Paul, Quigley, 1994; čerpáno z Červinková, 2001; srov. Šebesta, 1999).

Bottom-up model (text-based model) předpokládá, že čtenář rozeznává postupně jednotlivá písmena, grafické značky, slabiky, slova atd., až dojde k porozumění celému textu. Čtenáři musí být jasné lexikální i gramatické významy čtených slov. A dále musí vědět něco o zákonitostech výstavby textu, např. že slova sdružujeme do smysluplných celků-vět a ty jsou na začátku odděleny velkým písmenem a na konci tečkou, otazníkem nebo vykřičníkem. Skupiny vět dále tvoří odstavce, ty kapitoly atd. Čtenář musí znát formální rozdíly mezi jednotlivými typy textů, např. jinak se čte text-jídelní lístek a jinak text-lyrická báseň, i když na první pohled mohou někdy vypadat téměř shodně.

Top-down model (reader-based model) zdůrazňuje, že pro porozumění čtenému textu je důležité, že čtenář čerpá informace ze svých předpokladových bází, tj. mentálních struktur obsahujících specifickým způsobem uspořádané a zobecněné zkušenosti a znalosti jedince, tj. znalosti věcné, znalosti komunikačních prostředků (jazyka) a znalosti komunikačních norem.

Podle tohoto modelu si čtenář na základě své předpokladové báze na začátku práce s textem vytvoří určitou představu o jeho obsahu a stavbě. V průběhu čtení se mohou tyto představy, neboli **expektace**, měnit, upravovat, přizpůsobovat. Můžeme říci, že čtenář si na základě znalostí jazyka, předcházejícího kontextu

a obecných souvislostí (situačních faktorů, pravidel společenské situace atd.) tvoří odhady a hypotézy, které pak čtením „testuje“. Expektace mu napomáhají v porozumění textu tehdy, je-li s nimi text v souladu.

Dalšími psychickými procesy pomáhajícími porozumění textu jsou **inference**. Inferencemi rozumíme psychické procesy umožňující čtenáři zařadit informace z čteného textu do kontextu jeho vlastních znalostí o světě a naopak zařadit čtené informace do čtenářova zkušenostního a vědomostního základu. Jsou to tedy procesy usuzování, vyvozování nových informací z informací známých, domýšlení a překlenování mezer. Díky inferencím vyrozumí čtenář z textu mnohem více, než je v něm explicitně uvedeno, rozumí tak např. obrazným vyjádřením, odkazům k jiným textům, pochopí komunikační záměr autora. Vytváření inferencí je nezbytné pro udržení koherence textu (Encyklopedický slovník češtiny, 2002).

Většina metod výuky čtení, které jsem představila v kapitolách Historický průřez metodami výuky prvopočátečního čtení a Zahraniční zkušenosti s výukou čtení u dětí s vadou sluchu, vychází hlavně z bottom-up modelu. Top-down model je zřetelně zohledněn v přístupu J. Foucamberta, v metodě SQ4R a také v globální metodě čtení a v Kožíškově genetické metodě.

Obhájci u nás stále převládajících monolingválních a monokulturních vzdělávacích programů pro děti s vadou sluchu akcentují pouze bottom-up model. Zcela ignorují, že při výuce čtení „... *zdaleka nejde jen o problém schopnosti neslyšících dětí vnímat mluvené slovo, mluvit a číst, ale o problém zásadnější povahy, totiž o kompetence neslyšících vyznat se ve světě. Tuto kompetenci přímo podmiňují tři základní faktory.*<sup>475</sup>

*V první řadě je to (...) **raná jazyková zkušenost**, efektivní časná komunikace, užívání přirozeného jazyka (samozřejmě i znakového) pro symbolickou, lingvistickou interakci. Prostřednictvím této interakce dítě získává nejen fakta, ale také kognitivní a sociální strategie, uvědomuje si sebe sama a 'jiné', usouvztažňuje své 'já' s okolním světem.*

*Druhý faktor je vymezen jako (...) **různorodost zkušenosti**. Dítě získává orientaci ve světě (vědomosti, dovednosti, návyky, včetně např. schopnosti učit se) prostřednictvím aktivního 'výzkumu' svého okolí, prostřednictvím zkušenosti s lidmi, věcmi a jazykem.*<sup>476</sup>

*Třetím činitelem, který ovlivňuje uspokojivý vývoj neslyšícího dítěte, je (...) **sociální interakce** (těsně propojená s interakcí lingvistickou). Jejím prostřednictvím se dítě včleňuje do různorodých sociálních skupin; od toho se pak odvíjí jeho sebehodnocení, formulace cílů, jichž chce dosáhnout, rozvoj morálky“ (Macurová, 1998b).*<sup>477</sup>

Naučit se číst, tzn. ne pouze správně přiřazovat k jednotlivým tištěným písmenům odpovídající hlásky a/nebo znaky prstové abecedy, ale číst tak, že čtenář je „*schopen vyhledat, získat a číst s porozuměním odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám*“ (Šebesta, 1999, s. 8; srov. definice a úroveň funkční čtenářské gramotnosti výše), je tak při vzdělávání mateřskou reflexivní metodou nebo při používání učebnic Základy řeči, plzeňské videoprogramy a pracovní listy či učebnice z nakladatelství Septima vlastně nemožné.

V současné době opravdu tristní úroveň čtenářské gramotnosti většiny žáků s vadou sluchu nabývá nových dimenzí, a to v souvislosti s již několikrát zmíněnými rámcovými a potažmo školními vzdělávacími

---

<sup>475</sup> K těmto třem bodům samozřejmě musíme přičíst jisté „vstupní technické podmínky“, tzn. smyslovou přístupnost (dítě musí text dobře vidět), schopnost detekovat, diferencovat a identifikovat grafické znaky (písmena) a v neposlední řadě schopnost uchovávat čtené po nějakou dobu v paměti.

<sup>476</sup> Uden sice klade důraz na aktivní získávání množství různorodých zkušeností a na četnost sociálních interakcí, ovšem s tak omezenými jazykovými možnostmi, jak bylo demonstrováno např. v příběhu o mrtvém kachňátku v kapitole Čtení v rámci mateřské reflexivní metody, žádné zkušenosti – postupně zapadávající do principů fungování světa jako poznatelného, vysvětlitelného a předvídatelného mechanismu – snad ani získávat nelze.

<sup>477</sup> K předpokladům čtení též Macurová, 2000.

programy. Tyto programy totiž ukládají všem stupňům a typům škol rozvíjet v žácích šest tzv. **klíčových kompetencí**, tj. souhrny „*vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se změnami provedenými k 1. 9. 2007, s. 14), konkrétně kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou a kompetenci pracovní.

Je bez diskusí, že k dosažení těchto kompetencí je nezbytným předpokladem dosažení určité – nejlépe co nejvyšší – úrovně funkční čtenářské gramotnosti. Jinak by bylo nemyslitelné, že např. žák na konci základního vzdělávání (dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání se změnami provedenými k 1. 9. 2007, s. 14 – 15) „*vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě*“ (kompetence k učení), „*vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému*“ (kompetence k řešení problémů) nebo „*formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném (...) projevu; rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest (...) a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění; využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem*“ (komunikační kompetence).

Obsah vzdělávání je v rámcových vzdělávacích programech členěn do tzv. vzdělávacích oblastí, přičemž osvojování klíčových kompetencí není doménou jedné z nich (např. vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace), ale prolíná veškerou výukou.

## **Státní maturitní zkouška**

Jak bylo uvedeno v kapitole Vzdělávání ve středních školách pro žáky s vadou sluchu, v současné době mají žáci se všemi typy a druhy vad sluchu, včetně žáků prelingválně neslyšících, možnost studovat na středních školách zakončených maturitní zkouškou i na školách vyšších a vysokých. Tyto školy musí svou náročností odpovídat obdobným školám pro žáky bez vady sluchu – obsah učiva je pro žáky bez vady sluchu a pro žáky s vadou sluchu stejný.

V ostrém kontrastu s touto skutečností jsou však požadavky kladené na žáky s vadou sluchu dosud vzdělané podle Učebních dokumentů pro základní školy pro sluchově postižené (viz kap. Vzdělávání v základních školách pro sluchově postižené). Přejít ze základní školy pro sluchově postižené na střední školu tak bývá pro mnohé žáky nepřekonatelnou překážkou.<sup>478</sup> Tato překážka se možná v nejbližších letech stane překážkou ještě komplikovanější, protože školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a jeho novely zavádí počínaje školním rokem 2009 – 2010 pro všechny žáky gymnázií, středních odborných škol a maturitních oborů středních odborných učilišť povinnou státní maturitní zkoušku, která nahradí dosavadní maturitní zkoušku, jejíž podobu si z velké části stanovuje každá jednotlivá škola samostatně. Přípravou státní maturitní zkoušky je pověřeno Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT).

Nová podoba maturitní zkoušky bude zaváděna postupně (dle [www: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání](http://www.cermat.cz)). Změna modelu reformní maturity a Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. Model maturit): V roce 2009 – 2010 a 2010 – 2011 se maturitní model bude skládat ze čtyř částí, z nichž dvě jsou povinné.

<sup>478</sup> Srov. např. tvrzení pracovníků Střední školy, Základní školy a Mateřské školy pro sluchově postižené v Praze-Výmolově ulici, jak je zachytila Najmanová (2008, s. 74): „... ze základních škol k nám přichází pologramotné děti, které musí zvládnout středoškolskou látku k maturitě za 4 roky + 1 rok na požádání k řediteli školy (odklad) + velké množství látky za jiných okolností z osnov základní školy.“

Budou to (1) dvě povinné zkoušky **společné části maturitní zkoušky** – zkouška z českého jazyka a literatury (ve dvou úrovních obtížnosti) a povinně volitelná zkouška s možností volby z pěti cizích jazyků a matematiky (vždy ve dvou úrovních obtížnosti), (2) dvě až tři **profilové zkoušky** (dle rozhodnutí ředitele školy), (3) maximálně tři nepovinné zkoušky společné části maturitní zkoušky – s možností volby z portfolia matematika (ve dvou úrovních obtížnosti), český jazyk a literatura (pouze vyšší úroveň obtížnosti), cizí jazyk (ve dvou úrovních obtížnosti), fyzika, chemie, biologie, občanský a společenskovední základ, dějepis, dějiny umění a zeměpis) a (4) maximálně dvě nepovinné profilové zkoušky dle rozhodnutí ředitele školy.

Od roku 2011 – 2012 se bude povinná zkouška společné části skládat ze zkoušky z českého jazyka a literatury (ve dvou úrovních obtížnosti), ze zkoušky z cizího jazyka (ve dvou úrovních obtížnosti, přičemž základní úroveň odpovídá úrovni B1 a vyšší úrovni B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky) a z povinně volitelné zkoušky, jejíž nabídkové portfolio bude obsahovat matematiku (ve dvou úrovních obtížnosti), občanský a společenskovední základ (ve dvou úrovních obtížnosti) a informatiku (ve dvou úrovních obtížnosti) (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. Změna modelu reformní maturity a Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. Model maturit).

Zkoušky z českého jazyka a literatury a z cizího jazyka jsou koncipovány jako zkoušky komplexní a obsahují tři dílčí zkoušky: 1. didaktický test (centrálně zadávaný, administrovaný a vyhodnocovaný), u cizích jazyků je součástí testu také tzv. poslechový subtest; 2. písemnou práci (centrálně zadávanou a administrovanou, vyhodnocovanou školou dle centrálně stanovené metodiky) a 3. ústní zkoušku (zadávanou, administrovanou a vyhodnocovanou školou dle centrálně stanovené metodiky) (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. Změna modelu reformní maturity a Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. Model maturit).

V krátkosti nastíním, jak probíhaly dosavadní přípravy státní maturitní zkoušky pro žáky s vadou sluchu.<sup>479</sup> Prvním dokumentem věnujícím se v rámci koncepce státních maturit žákům s hendikepem byla Studie proveditelnosti společné části maturitní zkoušky pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami z roku 2001. Podíleli se na ní učitelé z praxe i odborníci a výzkumníci zabývající se vzděláváním těchto žáků a zaměřila se zejména na testové úlohy ze společné části maturitní zkoušky.

Mnohé kapitoly této studie byly pro všechny budoucí maturanty s hendikepem společné (např. rozdělení žáků s každým z hendikepů do tří skupin podle stupně omezení, způsob žádání o zařazení do dané skupiny a procedura schvalování této žádosti, administrace testů apod.), avšak velký prostor byl věnován i specifickým požadavkům žáků, odlišným podle druhu hendikepu.

Ze všech úvah o nové podobě maturitní zkoušky u žáků s vadou sluchu považuji za nejzávažnější následující body.<sup>480</sup>

- Úvahy o možném využití tlumočnicků mezi českým jazykem a českým znakovým jazykem, i když jejich označení (tlumočnick, asistent-tlumočnick aj.) ani role nejsou zcela jasné.
- Návrhy na formální uzpůsobení testových otázek pro žáky s vadou sluchu: „*Zejména v českém jazyce je nutné upravit nebo nahradit úlohy týkající se jazykového citu, poezie, synonym atd.*“ (Studie proveditelnosti společné části maturitní zkoušky pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami, 2001, s. 19).
- Tvrzení, že pro prelingválně neslyšící žáky je prvním jazykem český znakový jazyk a český jazyk je pro ně jazykem druhým, cizím. Společná část maturitní zkoušky prelingválně neslyšících žáků by se pak mohla skládat z předmětů: „1. český znakový jazyk, 2. český jazyk jako jazyk cizí, 2. matematika nebo občanský

<sup>479</sup> Protože současná podoba webových stránek Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání obsahuje velmi málo informací, nejnovější informace, jež zde uvedu, budou bohužel většinou z jara 2006. V té době jsem totiž byla několikaletým externím spolupracovníkem Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání. Více k nové podobě maturitní zkoušky pro žáky s vadou sluchu Hudáková, 2004b.

<sup>480</sup> Žáci s vadou sluchu jsou pro účely státní maturitní zkoušky rozděleni do třech skupin podle závažnosti omezení. Žádný z následujících bodů se nevztahuje na žáky s nejlépeším stupněm omezení.

a společenskovední základ, případně cizí jazyk“ (Studie proveditelnosti společné části maturitní zkoušky pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami, 2001, s. 16).

- Úvahy o tom, že pro úspěšné zvládnutí reformované maturitní zkoušky studenty s vadou sluchu je nutné využívat český znakový jazyk při výuce. K tomu je nutné ho zkoumat a na základě výzkumu vytvářet učební pomůcky, slovníky apod.
- Přiznání, že učitelé středních škol pro žáky s vadou sluchu nejsou schopni své žáky k maturitě připravit: „Podle hodnocení učitelů by sluchově postižení žáci nebyli v současné době schopni úspěšně absolvovat maturitní testy v předpokládané náročnosti ani s uzpůsobenými podmínkami“ (Studie proveditelnosti společné části maturitní zkoušky pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami, 2001, s. 20).
- Návrh na vydání vyhlášky, která by zavedla „několikaleté přechodné období, v němž by sluchově postižení žáci měli možnost skládat maturitní zkoušku na speciální úrovni. Speciální testy by měly sníženou obtížnost, odlišující se od testů základní úrovně obtížnosti“ (Studie proveditelnosti společné části maturitní zkoušky pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami, s. 23): „Ministerstvo školství ošetří problematiku těžce sluchově postižených žáků vyhláškou. (...) Vyhláška bude platná po určitou dobu. Návrh doporučuje období 5 let od započetí nové formy maturitních zkoušek. Během přípravy reformy a v období 5 let od její realizace by mělo dojít k zásadnímu přerodu v přípravě sluchově postižených žáků. Po uplynutí tohoto období bude maturita sluchově postižených žáků probíhat podle stejných pravidel jako maturita žáků s jinými druhy postižení“ (Studie proveditelnosti společné části maturitní zkoušky pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami, 2001, s. 20).

Na základě Studie proveditelnosti společné části maturitní zkoušky pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami byl na jaře 2001 uskutečněn projekt Ověření proveditelnosti společné části maturitní zkoušky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro žáky s vadou sluchu byly v jeho rámci připraveny testy z českého jazyka a literatury, z anglického jazyka, z občanského a společenského základu a z matematiky. Ověřování se zúčastnilo třicet šest žáků ze čtyř z pěti tehdy existujících středních škol pro žáky s vadou sluchu zakončených maturitou. Třináct z nich mělo lehký stupeň omezení (pracovali se standardními testy, pracovní doba byla prodloužena o 50 %) a dvacet tři střední stupeň omezení. Tito žáci měli časový limit prodloužený o 75 % a všechny testy byly formálně upraveny na S-testy: tučným písmem byla zvýrazněna podstata zadání, v závorkách byla synonymická vyjádření některých obtížných slov, úlohy vyžadující jazykový cit byly vyloučeny.

„I přes tato opatření byl zjištěn významný rozdíl v úspěšnosti této skupiny žáků v porovnání s ostatními skupinami, zejména v předmětech český jazyk a literatura a občanský a společenskovední základ. Naopak úprava a vyloučení některých úloh v anglickém jazyce přispěly k poměrně úspěšnému zvládnutí testu“ (Závěrečná zpráva projektu Ověření proveditelnosti společné části maturitní zkoušky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, 2001, s. 10).

Od roku 2002 CERMAT každoročně ověřuje novou podobu společných maturit v projektu Maturita bez handicapu.<sup>481</sup> Ověřovaly se jen testové úlohy, koncepce písemné části a ústní části zkoušek z českého jazyka a z cizích jazyků zatím ne. Až do ročníku 2004 – 2005 byla pro všechny testové soubory připravována i S-verze pro žáky se sluchovým postižením zařazené do středního stupně omezení.

Od roku 2004 se v S-testu z českého jazyka udály další změny: „Soubor úloh Komunikace v českém jazyce pro žáky se sluchovým postižením byl sestaven a vyhodnocen zcela separátně jako předmět Český jazyk v komunikaci neslyšících“ (Závěrečná zpráva Maturita bez handicapu 2004, s. 4). Ale nejednalo se – jak

<sup>481</sup> Na základě výsledků Maturity bez handicapu 2002 byl počátkem roku 2003 schválen Dodatek ke katalogu požadavků ke společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury pro žáky se sluchovým postižením – základní úroveň obtížnosti (Specifikace požadavků) a Dodatek ke katalogu požadavků ke společné části maturitní zkoušky z anglického jazyka pro žáky se sluchovým postižením – základní úroveň obtížnosti (Specifikace požadavků). Ani jeden z nich však dnes už neplatí.

by se mohlo zdát – o naprosto jinou koncepci zkoušky z češtiny jako z cizího jazyka (podobně jako jsou pro české žáky koncipované zkoušky z angličtiny, němčiny apod.), úlohy pro žáky s vadou sluchu byly „jen“ od úloh pro ostatní žáky více odlišné než v předchozích letech.

Výsledky testování v rámci Maturity bez handicapu byly po celá léta testování obdobné – žalostné, přesto byla každý rok znovu činěna neúčinná opatření v podobě S-testů. Na webové stránce Nová maturita oficiálně. Ukázky úloh jsou zveřejněny dvě ukázky úloh nevhodných pro žáky s vadou sluchu a jejich modifikací do podoby odpovídající S-testům. V komentářích k modifikacím stojí: „Žákům se sluchovým postižením může působit obtíže informačně přeplněný text. Informace, které jsou irelevantní vzhledem k zadání úlohy, by měly být vypuštěny. Přehlednost zadání úlohy zvyšuje pravděpodobnost úspěšného řešení sluchově postižených žáků“ (Úloha nevhodná pro žáky se sluchovým postižením 1; jedná se o úlohu z matematiky) a „Žákům se sluchovým postižením mohou působit obtíže jemné významové odstíny určitých vyjádření, jejichž správné rozlišení se opírá o jazykový cit rodilého mluvčího. Úprava úlohy spočívá ve zjednodušení formulací a zvýraznění klíčových slov v zadání i v odpovědích při zachování nezměněného obsahu úlohy“ (Úloha nevhodná pro žáky se sluchovým postižením 2; jedná se o úlohu z občanského a společenskovedního základu).

Přes opakovaná ujištění, že úpravy v S-testech se týkají pouze formálního zpracování úloh, byly mnohé úlohy upravovány i obsahově a některé „těžké“ byly dokonce vynechány a nahrazeny „lehčími“ – vhodnými pro žáky s vadou sluchu (srov. výše: vybrané body ze Studie proveditelnosti společné části maturitní zkoušky pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami). Ovšem příčina problémů netkvěla v obtížnosti úloh samotných, nýbrž v jazyce, kterým byly testy psány a v kterém je žáci vyplňovali. Pro zadavatele testů nebylo důležité, zda maturant rozumí např. chemii, ale zda rozumí chemii vyučované a testované v českém jazyce. Přitom čeští žáci, kteří navštěvují v České republice školy s vyučovacím jazykem polským, mají podle školského zákona z roku 2004 testy z nejazykových předmětů skládat v polštině.

V roce 2005 – 2006 mělo testování poprvé novou podobu. Změna se týkala předmětu český jazyk a předmětu občanský a společenskovední základ. Pro žáky preferující v komunikaci český znakový jazyk byl připraven Návrh katalogu požadavků k státní maturitní zkoušce z českého jazyka pro žáky s vadou sluchu, jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk. Jako základ pro návrh sloužil zejména v té době platný katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky z anglického jazyka – rozšířená úroveň a dále katalogy požadavků ke společné části maturitní zkoušky z německého, italského a ruského jazyka; rozšířená úroveň odpovídala zhruba úrovni B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (srov. Nová maturita oficiálně. Katalogy požadavků ke zkouškám společné části maturitní zkoušky pro rok 2010: odkazy Anglický jazyk – základní úroveň a Anglický jazyk – vyšší úroveň).

Vedle toho byl v únoru 2006 za účelem testování žáků preferujících český znakový jazyk zpracován pilotní CD-ROM s překlady neupravených úloh z testovaných nejazykových předmětů do českého znakového jazyka a na jeho základě byl pak začátkem března vybrán jeden předmět a vytvořen testovací CD-ROM s testovými úlohami z předmětu občanský a společenskovední základ.<sup>482</sup> Na přípravě CD-ROMu se podíleli pedagogové a tlumočníci ze středních škol pro žáky s vadou sluchu v Praze-Výmolově ulici, v Hradci Králové a v Brně. Při vlastním testování, které proběhlo koncem března 2006, měl každý žák k dispozici svůj počítač,

---

<sup>482</sup> Podle zjištění Najmanové (2008) mohou dnes při maturitních zkouškách služeb tlumočnicka český znakový jazyk-čeština využívat žáci všech středních škol pro sluchově postižené kromě Gymnázia, Základní školy, Mateřské školy pro sluchově postižené v Praze-Ječné ulici. Přitom z jiných zdrojů víme, že při výuce je tlumočnick pravidelně a systematicky zapojen pouze ve Střední škole, Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené v Praze-Výmolově ulici a ve Střední škole, Základní škole a Mateřské škole v Hradci Králové (viz kap. Bilingvismus a bikulturalismus na našem území v současnosti). Právě tyto dvě školy kladně hodnotí pilotní CD-ROM s překlady neupravených testových úloh do českého znakového jazyka: „Občanský základ – líbí se nám, chtějí bychom zachovat formu překladu do ČZJ na videozáznamu“ (Střední škola, Základní škola a Mateřská škola v Hradci Králové; čerpáno z Najmanová, 2008, s. 80); „Jsme vděční za centrální překlad textů neutrálními tlumočníky...“ (Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené v Praze-Výmolově ulici; čerpáno z Najmanová, 2008, s. 80)



na kterém s CD-ROMem pracoval svým individuálním tempem a podle svých potřeb. Po spuštění programu se na obrazovce objevil text celého testovacího sešitu a možnost spustit si videopasáže se všemi texty v testovacím sešitě obsaženými. V testu byl použit běžný testovací sešit, s jakým pracovali všichni žáci bez hendikepu. Jedinou změnou bylo jeho převedení do elektronické podoby a doplnění o překlad do českého znakového jazyka. Úlohy nebyly nijak upravovány. Odpovědi žáci zapisovali do papírových verzí testovacích sešitů, i když pohodlnější by jistě bylo zapisovat je přímo na monitor počítače.

Ve školním roce 2005 – 2006 tak měli maturanti s vadou sluchu, kteří v komunikaci preferují český znakový jazyk, poprvé možnost vyzkoušet si „maturitu z češtiny jako cizího jazyka“ a neupravený test z předmětu občanský a společenský základ doplněný o překlad do českého znakového jazyka. Pro ostatní předměty byly testovací sešity opět upraveny do podoby S-testů. Z osobní zkušenosti vím, že mnozí maturanti byli rozčarováni: Přestože zadání a otázkám testu z občanského a společenského základu, a to v „neupravené“ verzi, díky překladu do českého znakového jazyka většinou rozuměli, měla většina z nich obrovské problémy s vyplněním testu. Chyběly jim totiž věcné znalosti, tedy ty znalosti, jež byly předmětem testování. Kvůli časově náročnému „logopedickému tréninku“ a problematické komunikaci s vyučujícími maturanti s vadou sluchu mnoho z obsahu testu „ve škole nebrali“.

Podle ústních informací pracovníků Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání byla ve školním roce 2006 – 2007 nabídka pro studenty s vadou sluchu preferující český znakový jazyk stejná jako v roce předchozím a navíc byly připravovány katalogy pro jednotlivé předměty (např. pro maturitní zkoušku z cizích jazyků),<sup>483</sup> jež by měly zohledňovat zhoršené nebo žádné sluchové vnímání této sice nepoččetně, ale značně specifické skupiny maturantů.

Kromě toho bylo ve školním roce 2006 – 2007 v rámci testování tzv. minimální varianty maturitní zkoušky rozšířen počet ověřovaných částí navrženého modelu – k již dříve ověřovaným didaktickým testům ze společné části (tj. z matematiky, z občanského a společenského základu a z informačně technologického základu) byla přidána také strukturovaná písemná práce z českého jazyka a z cizího jazyka, přičemž pro žáky preferující v komunikaci český znakový jazyk byla strukturovaná písemná práce z českého jazyka koncipována jako strukturovaná písemná práce z cizího jazyka (za vzor byla použita strukturovaná písemná práce z ruského jazyka na úrovni A1) (Najmanová, 2008).<sup>484</sup>

Webové stránky Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání – konkrétně sekce Maturita bez handicapu – bohužel o podobě připravované maturitní zkoušky pro žáky s vadou sluchu poskytují pouze velmi strohé informace, takže pravdivost výše uvedených informací nelze ověřit.<sup>485</sup> Ovšem vše nasvědčuje tomu, že při zachování stávajících postojů a přístupů k vzdělávání dětí a žáků s vadou sluchu bude zavedení tzv. státních maturit pro mnoho těchto žáků – a především pro žáky prelingválně neslyšící – spojeno s koncem vzdělávání

<sup>483</sup> Nyní je maturitní zkouška z cizího jazyka povinná pouze v Gymnáziu, Základní škole, Mateřské škole pro sluchově postižené v Praze-Ječné ulici, v několika středních školách pro sluchově postižené je tato zkouška zařazena do nabídky volitelných předmětů a ve Střední škole, Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené v Praze-Výmolově ulici a v Mateřské škole, základní škole a střední škole pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí se z cizího jazyka nematuruje vůbec (Najmanová, 2008). Odpovědná pracovnice posledně jmenované školy se k připravované maturitní zkoušce z cizího jazyka (konkrétně z angličtiny) vyjádřila následovně: „U neslyšících bych úroveň A1, kterou musí studenti zvládnout (...), snížila z B1/B2 na C1/C2, zvláště pokud jim nebudou dány srovnatelné startovní podmínky s ohledem na jejich hendikep. A sluch, jak všichni jazykáři ví, je velmi důležitý pro zvládnutí jazyka“ (Najmanová, 2008, s. 81; citovaná pracovnice měla zřejmě na mysli snížení úrovně B1/B2 na úroveň A1/A2, protože v Společném referenčním rámci pro jazyky je úroveň A nejnižší, B vyšší a C nejvyšší).

<sup>484</sup> Srov. hodnocení písemných maturitních prací z českého jazyka v současnosti ve Střední škole, Základní škole a Mateřské škole v Hradci Králové (čerpáno z Najmanová, 2008, s. 74): „... řešili jsme problém, jak hodnotit písemné práce z českého jazyka. Stanovili jsme kritéria jako vnitřní dokument školy a podle nich hodnotíme.“

<sup>485</sup> Na webové stránce Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. Maturita bez handicapu se lze dočíst pouze to, že uzpůsobení společné části maturitní zkoušky pro žáky se sluchovým postižením spočívá v navýšení časového limitu, možnosti používat kompenzační pomůcky, tlumočení testů a zadání zkoušek do znakového jazyka, formálním uzpůsobení testových materiálů pro snazší orientaci a zápis odpovědí, přizpůsobení obsahu a metodiky zkoušek povaze sluchového postižení a možnosti skládat zkoušku s podporou asistenta. Uvedený výčet je souhrnem možných uzpůsobení pro všechny tři kategorie, do nichž budou žáci se sluchovým postižením rozděleni. K uzpůsobení pro jednotlivé kategorie žáků se sluchovým postižením je zde uvedeno pouze to, že „Charakter a míra uzpůsobení se řídí odborným posudkem školského poradenského zařízení a vychází z dosavadního způsobu výuky – tzn. žák je na uzpůsobené podmínky zvyklý.“

v maturitních oborech a následně na vyšších a vysokých školách. Složení maturitní zkoušky se pro tuto skupinu žáků stane – stejně jako před rokem 1989 – neuskutečnitelným snem.

## ZÁVĚR

Plnohodnotná obousměrná komunikace je jednou ze základních psychických lidských potřeb. V dětství je tato potřeba ještě naléhavější. Její nedostatečné uspokojování vede k různým psychickým, citovým, sociálním a kognitivním deprivacím, které posléze negativně ovlivňují jak osobní život člověka, tak jeho vztah ke společnosti. Tato teze je společným jmenovatelem všech kapitol předkládané práce, v níž jsem se zaměřila na výchovu a vzdělávání ve školách pro žáky s vadou sluchu – zvláště na postavení a úlohu češtiny v procesu výchovy a vzdělávání prelingválně neslyšících dětí.

Zkoumání komunikace neslyšících lidí je záležitostí multidisciplinární, a proto má práce, která má ambice stát se obsírněji a komplexněji pojatým úvodem do této problematiky, nemůže jít v jednotlivých kapitolách příliš do hloubky. Jejím cílem není podat podrobnou analýzu jednoho vybraného problému, nýbrž nahlížet na danou oblast v širších souvislostech, usouvzažňovat jednotlivé poznatky, zpochybňovat zažitá paradigmat a hledat nové pohledy.

Co ze své práce pokládám za zvlášť vhodné zdůraznit?

Často se má za to, že vývoj výchovných a vzdělávacích přístupů k dětem s vadou sluchu postupuje od oralismu přes totální komunikaci k bilingvismu. Tato představa je značně zjednodušená a nepravdivá. V historii výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu se střídaly nejrůznější metody, postupy a filozofie ze všech těchto názorových proudů a ani dnes nelze jednoznačně říci, že se odborníci odklánějí „od mluvení a poslouchání ke znakům“, dokonce existují velmi silné trendy přesně opačné.

Jako problematické spatřuji už samotné termíny oralismus, totální komunikace a bilingvismus. I když jde o termíny hojně používané – u nás, i v zahraničí, mezi laickou i odbornou veřejností –, nepovažuji je za vhodné a zavádím dělení výchovných a vzdělávacích přístupů k lidem s vadou sluchu na přístupy monolingvální a monokulturní a přístupy bilingvální a bikulturní. V případě totální komunikace považuji za nezbytné rozlišovat mezi filozofií (shodující se v podstatě s filozofií bilingvismu a bikulturalismu) a metodou (zapojující sice do komunikace osob s vadou sluchu prvky vizuálněmotorické komunikace, ale vycházející z principů monolingválních a monokulturních přístupů).

V mnoha u nás běžně dostupných odborných i populárně naučných textech je jako významný mezník ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu zdůrazňován Milánský kongres – většinou v souvislosti s jedním z jeho usnesení, jež za jediný přípustný ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu označilo komunikační přístup založený výlučně na audioorální komunikaci v mluveném jazyce. Způsob výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu ovšem výrazně a na mnoho let ovlivnilo ještě další usnesení tohoto kongresu, a to usnesení, které stanovilo, že nejpřirozenější a nejefektivnější cestou jazykového vyučování je tzv. intuitivní metoda. Intuitivní (též globální) přístup se pak po mnoho desetiletí výrazně promítal i do koncepce našich učebních dokumentů a učebních materiálů a pro žáky s vadou sluchu a latentně je přítomný i v mnohých současných učebnicích českého jazyka a čtení.

Způsob výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu, který byl, zcela v souladu s usneseními Milánského kongresu, uplatňován na našem území po většinu dvacátého století, přinášel celkem uspokojivé výsledky u dětí s lehčími vadami sluchu a u dětí postlingválně ohluchlých. Části dětí – a sice dětem prelingválně neslyšícím – ale bohužel nevyhovoval. Protože současné školství pro žáky s vadou sluchu do značné míry přebírá názory a postupy z minulosti, i dnes většina našich prelingválně neslyšících žáků opouští školní lavice jako funkčně negramotní, kognitivně podvyživení jedinci, kteří velmi špatně odezírají a téměř nesrozumitelně mluví. Pokud odhlédneme od faktu, že tím je soustavně porušováno jedno ze základních lidských práv – právo na vzdělání, nemůžeme přivírat oči nad jinou skutečností: pokud zásadně nezměníme způsob a cíle vzdělávání dětí s vadou sluchu, po zavedení tzv. státní maturitní zkoušky už nebudeme mít žádné prelingválně neslyšící maturanty a studenty vysokých škol. Okamžitě bychom měli přestat zavírat oči před realitou a začít

jednat – pro začátek např. zapojit všechny žáky s vadou sluchu – včetně žáků prelingválně neslyšících – do testování čtenářské gramotnosti v programu PISA, které se chystá na rok 2009, a z výsledků vyvodit důsledky.

Porovnáme-li – a bohužel musíme zatím vycházet pouze ze zahraničních zdrojů – školní úspěšnost a úroveň čtenářské (a obecně celkové) gramotnosti prelingválně neslyšících dětí vzdělávaných podle zásad bilingvismu a bikulturalismu s výsledky prelingválně neslyšících dětí vzdělávaných v duchu monolingvismu a bikulturalismu, první z porovnání vycházejí mnohem lépe. Děti, které měly od raného dětství možnost plnohodnotně komunikovat přirozeným jazykem – v tomto případě jazykem znakovým, který je pro ně jako jediný plně smyslově přístupný – si totiž na rozdíl od dětí vzdělávaných v komunikační chudobě – v tomto případě způsobené smyslovou nepřístupností komunikace vedené mluvenou řečí – totiž zcela přirozeně (tak jako všechny ostatní děti, jimž byla komunikace v raném dětství plně smyslově přístupná) osvojily jazyk jako nástroj myšlení a socializace a na tomto základě dál staví svou gramotnost a vzdělávání obecně.

Naproti tomu děti, které tuto možnost neměly, třebaže se možná později „rozmluví“ (např. po voperování kochleárního implantátu nebo po začlenění do „znakující“ třídy v základní škole), si už navždy do života ponесou důsledky raného bezjazyčí: dosavadní výzkumy totiž přesvědčivě dokazují, že osoby, které kratší či delší dobu prožili v bezjazyčí, už nikdy svůj hendikep zcela nedohoní: takoví lidé užívají jazyk (i bezproblémově smyslově přístupný) „k uchopování světa“ – tj. k reprezentaci, kategorizaci a interpretaci nejazykové reality – už navždy ne zcela efektivně.

K tomu, aby se u nás mohl ve větší míře uplatnit bilingvální a bikulturní přístup ke vzdělávání dětí s vadou sluchu, u nás zatím nemáme příliš ideální podmínky. Kromě překážek „ideologických“, tj. zejména přetrvávající nedůvěry v český znakový jazyk, situaci značně komplikuje absence kvalitních učebnic a učebních pomůcek. Ty materiály pro žáky s vadou sluchu, které dnes existují (tj. zejména učebnice z nakladatelství Septima, tzv. plzeňské videoprogramy a slovníky z nakladatelství Fortuna), tomuto způsobu výuky nevyhovují a navíc ani zdaleka nepokrývají celé potřebné portfolio.

Snad ze všeho nejvíce žákům s vadou sluchu, jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk a primární referenční skupinou minorita Neslyšících, a jejich učitelům chybějí ucelené řady učebnic a výukových materiálů češtiny jako cizího jazyka, jež by podle mého názoru mj. měly vycházet ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a čtení by mělo být vyučováno ne, jak je dnes běžné, na základě špatně a polovičatě aplikované globální metody čtení v předškolním věku a na základě metody analyticko-syntetické zvukové po zahájení školní docházky; několik vhodnějších metod a postupů bylo v této práci stručně nastíněno. Dále naléhavě chybějí učebnice a učební materiály pro výuku českého znakového jazyka a pro výuku nauky o neslyšících.

V úvodu práce jsem si předsevzala alespoň částečně přispět k základní orientaci v problematice a k ujasnění pozice češtiny ve vzdělávání dětí s vadou sluchu. Pokud by se to podařilo, snad by se do budoucna mohl snížit počet takovýchto textů: *„Ztráta sluchu není pro ostatní viditelná, ovšem psychomotorická koordinace pohybů je snížena, tělesným cvičením se lze pohybové kultuře naučit. Svět ticha nebo málo srozumitelných zvuků poznamenává vývoj kognitivních i konativních funkcí osobnosti sluchově postiženého. Dostatek vizuálních podnětů u sluchově postiženého jako by nepodněcoval potřebu stimulovat kompenzační mechanismy ostatních smyslů. To se projevuje mj. v tom, že neslyšící děti preferují mezi sebou znakovou řeč před artikulovanou, což je mnohdy může izolovat od ostatních a vede k vytvoření minoritního seskupení. Sluchové podněty jsou nahrazovány vizuálními, které neposkytují plnohodnotné představy o skutečnosti. (...) Tato porucha nachází odraz i v oblasti myšlení, nemá možnost rozvíjet abstraktnost myšlení, nemůže plně pochopit souvislosti mezi konkrétnostmi, neumí vystihnout podstatu zevšeobecnění. Písemná řeč je pro ně hůře srozumitelná. Objevuje se méně stabilní osobnostní identita poškozeného. (...) Právě proto, že není porucha na první pohled viditelná, dostávají se do nepředvídatelných situací, na něž reagují neadekvátně*

*z důvodu nedostatečného pochopení sociálních vztahů. Na druhé straně se setkávají s realitou, která na nich zanechává psychické následky, snižuje se sebedůvěra a uchylují se mnohdy k nevyzpytatelným poruchám chování. U postižení získaného v pozdějším věku, ztráta sluchu je plně uvědomovaná, lze pozorovat vůči okolí podrážděnost a zvýšenou neerotičnost<sup>486</sup> (Nečas, 2008, s. 24 – 25).*

---

<sup>486</sup> Autor měl patrně na mysli zvýšenou neurotičnost.

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1 Tvoření hlásek s, z (Janotová, 1990, s. 47).....	17
Obr. č. 2 Tvoření hlásky i (Krauhulcová, 2002, s. 113) .....	17
Obr. č. 3 Markery (Gustason, Zawolkow, 1995, s. 10) .....	39
Obr. č. 4 Pracujeme s prstovou abecedou (Kvačková, 2000) .....	42
Obr. č. 5 Učíme se prstovou abecedu (Lang, 2000b).....	43
Obr. č. 6 Poupata Čítanka malých (Kožišek, 1929, s. 10).....	82
Obr. č. 7 Poupata Čítanka malých (Kožišek, 1929, s. 13).....	82
Obr. č. 8 Poupata Čítanka malých (Kožišek, 1929, s. 16).....	82
Obr. č. 9 Poupata Čítanka malých (Kožišek, 1929, s. 20).....	82
Obr. č. 10 Poupata Čítanka malých (Kožišek, 1929, s. 38).....	83
Obr. č. 11 Poupata Čítanka malých (Kožišek, 1929, s. 102).....	83
Obr. č. 12 Základy řeči pro přípravný ročník školy .....	108
Obr. č. 13 Základy řeči pro přípravný ročník školy .....	108
Obr. č. 14 Základy řeči pro přípravný ročník škol .....	109
Obr. č. 15 Základy řeči pro přípravný ročník škol .....	109
Obr. č. 16 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul, Poullová, 1975, lekce č. 3 – lícová a rubová strana prvního listu).....	110
Obr. č. 17 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul, Poullová, 1975, lekce č. 32 – lícová a rubová strana prvního listu).....	111
Obr. č. 18 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul, Poullová, 1975, lekce č. 3 – texty) .....	111
Obr. č. 19 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul, Poullová, 1975, lekce č. 32 – texty) .....	111
Obr. č. 20 Český jazyk pro Přípravný ročník .....	123
Obr. č. 21 Český jazyk pro Přípravný ročník .....	124
Obr. č. 22 Český jazyk pro Přípravný ročník .....	125
Obr. č. 23 Český jazyk pro Přípravný ročník .....	126
Obr. č. 24 Český jazyk pro Přípravný ročník .....	127
Obr. č. 25 Český jazyk pro Přípravný ročník .....	128
Obr. č. 26 Čítanka I pro základní školy pro sluchově postižené (Ditmarová, 1996a, s. 7) .....	131
Obr. č. 27 Začínáme číst (Ottová, 1999, s. 5) .....	132
Obr. č. 28 Začínáme číst (Ottová, 1999, s. 4) .....	132
Obr. č. 29 Začínáme číst (Ottová, 1999, s. 48) .....	133
Obr. č. 30 Český jazyk pro 6. ročník ZŠ pro sluchově postižené: pracovní sešit II (Duchaňová, 1999b, s. 54).....	134
Obr. č. 31 Umíme číst a psát česky (Macurová, Homoláč, Schwabíková, Vaňková, 1998, s. 27) .....	137
Obr. č. 32 Čumáček číslo 1 (Fenclová, Praibíšová, nedatováno, s. 3).....	139
Obr. č. 33 Čumáček číslo 1 (Fenclová, Praibíšová, nedatováno, s. 20).....	139

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Jména autorů jsou zachována v jejich původní podobě. V případech, kdy nebylo z příjmení zřejmé, jednali se o muže, či o ženu, pojednávám o autorech jako o mužích. Cizí ženská příjmení nejsou přechylována. V odkazech je příjmení uváděno v nominativu.

Pokud jsou v seznamu uvedeny publikace, na něž není přímý odkaz v textu, jedná se o publikace zaměřené na komunikaci lidí s vadou sluchu, jejichž autoři jsou pedagogové, studenti a absolventi oboru Čeština v komunikaci neslyšících zmíněni v poznámce pod čarou v úvodu kapitoly Český znakový jazyk.

## Zdroje, z kterých jsem čerpala přímo

### Tištěné zdroje

- Adresář služeb nejen pro neslyšící. Praha : FRPSP, 2007.
- Adresář služeb pro sluchově postižené 2003. Praha : FFPSP, 2003.
- Adresář služeb pro sluchově postižené 2005. Praha : FRPSP, 2005.
- BAKER, R., KNIGHT, P. Totální komunikace – současná teorie a praxe. In GREGORY, S. a kol. (eds) *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha : FF UK, 2001, s. 79 – 89.
- BALÁŠOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : AJAK, 1995.
- BANKS, J., GRAY, C., FYFE, R. The Reading Abilities of Several Deaf Children: A Developmental Study Using the Edinburgh Reading Test. *Journal of Britain Association of Teachers of the Deaf*. roč. 14, 1990, č. 2, s. 25 – 34.
- BĚHŮNKOVÁ, M. *Čítanka II pro základní školy pro sluchově postižené*. Praha : Septima, 1996.
- BENEŠ, K. *Notace znaků ČZJ*. [Bakalářská práce] Praha : FF UK, 2003 [rozpracováno].
- BÍMOVÁ, P. Jazyk znakový – jazyk přirozený. *Čeština doma a ve světě*, 2002, roč. 10, č. 2 – 3, s. 100 – 103.
- BÍMOVÁ, P. *Slovník český znakový jazyk/čeština*. [Diplomová práce] Praha : FF UK, 2003.
- BÍMOVÁ, P. Znakový jazyk jako základní atribut komunity neslyšících. In HUDÁKOVÁ, A. (ed.) *Ve světě sluchového postižení*. Praha : FRPSP-Tamtam, 2005, s. 15 – 19.
- BRIEN, D. (ed.) *Dictionary of British Sign Language/English*. London : Farber & Farber, 1992.
- BROŽÍK, J., MASNÍK, B., KURCOVÁ, Z. *Slovník znakového jazyka*. *Gong*. (od 1999, roč. 33, č. 5 dále). [poslední strana obálky].
- CARMEL J. S. *International Hand Alphabet Charts*. Silver Spring, MD : National Association of the Deaf, 1982.
- CSONKA, Š., MISTRÍK, J., UBÁR, J. *Frekvenční slovník posunkové řeči*. Bratislava : SPN, 1986.
- ČECHOVÁ, M. *Vyjadřování prostorových vztahů v psané češtině neslyšících*. [Diplomová práce] Praha : FF UK, 1999.
- ČERMÁK, F. *Jazyka a jazykověda. Přehled a slovníky*. Praha : Pražská imaginace, 1997.
- ČERNÝ, J., HOLEŠ, J. *Sémiotika*. Praha : Portál, 2004.
- ČERVINKOVÁ, I. Některé možnosti úprav textů pro neslyšící čtenáře. *Čeština doma a ve světě*, 2002a, roč. 10, č. 2 – 3, s. 187 – 190.
- ČERVINKOVÁ, I. *Předjetí hluchoty v úpravách českého učebního textu*. [Diplomová práce] Praha : ÚČJTK FF UK, 2001.
- ČERVINKOVÁ, I. Stavba slova v učebnicích českého jazyka pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu. *Čeština doma a ve světě*, 2002b, roč. 10, č. 2 – 3, s. 146 – 153.
- Český jazyk a literatura. Pojetí předmětu, jeho cíle a charakter obsahu. Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené. Pro přípravný – 4. ročník schváleny MŠMT ČR pod č. j. 19 227/93-94 ze dne 30. 6. 1993*

- DINGOVÁ, N. Tlumočník. In HUDÁKOVÁ, A. (ed.) *Ve světě sluchového postižení*. Praha : FRPSP-Tamtam, 2005, s. 37 – 41.
- DITMAROVÁ, D. *Čítanka I pro základní školy pro sluchově postižené*. Praha : Septima, 1996a.
- DITMAROVÁ, D. *Veselé čtení: pracovní sešit k Čítance I pro základní školy pro sluchově postižené*. Praha : Septima, 1996b.
- Dodatek k vzdělávacímu programu Základní škola* schválený MŠMT ČR dne 9. 6. 2003 s platností od 1. 9. 2003 počínaje přípravným ročníkem, č. j. 21 271/2003-24.
- DUCHAŇOVÁ, E. *Cvičení z českého jazyka pro 5. ročník ZŠ pro sluchově postižené (s klíčem)*. Praha : Septima, 2000.
- DUCHAŇOVÁ, E. *Český jazyk pro 5. ročník ZŠ pro sluchově postižené: pracovní sešit I*. Praha : Septima, 1997a.
- DUCHAŇOVÁ, E. *Český jazyk pro 5. ročník ZŠ pro sluchově postižené: pracovní sešit II*. Praha : Septima, 1997b.
- DUCHAŇOVÁ, E. *Český jazyk pro 5. ročník ZŠ pro sluchově postižené: pracovní sešit III*. Praha : Septima, 1998.
- DUCHAŇOVÁ, E. *Český jazyk pro 6. ročník ZŠ pro sluchově postižené: pracovní sešit I*. Praha : Septima, 1999a.
- DUCHAŇOVÁ, E. *Český jazyk pro 6. ročník ZŠ pro sluchově postižené: pracovní sešit II*. Praha : Septima, 1999b.
- DUCHAŇOVÁ, E. *Český jazyk pro 6. ročník ZŠ pro sluchově postižené: pracovní sešit III*. Praha : Septima, 1999c.
- EDELSBERGER, L. a kol. *Metodika a výsledky reedukačních kursů pro nedoslýchavé*. In SOVÁK, M. a kol. *Stati o reedukaci sluchu*. Praha : SPN, 1978, s. 35 – 50.
- Encyklopedický slovník češtiny*. Praha : NLN, 2002, s. 194 – 195 (Macurová, A. heslo Jazyk znakový), s. 300 – 301 (Nebeská, I. heslo Osvojování jazyka dítětem).
- ERIKSON, P. *The History of Deaf People. A Source Book*. Örebro : Dauf, 1998.
- EVANS, L. *Totální komunikace. Struktura a strategie*. Hradec Králové : Pedagogické centrum, 2001.
- Experimentální ověřování modelu bilingvního vzdělávání sluchově postižených. Učební plán a učební osnovy pro 1. stupeň ZŠ. Experimentální osnovy* [bližší specifikace neuvedena].
- FALTÍNOVÁ, R. *Propriální pojmenovací akty v českém znakovém jazyce*. [Diplomová práce] Praha : FF UK, 2005.
- FALTÍNOVÁ, R. *Upravený Čapek. Čeština doma a ve světě*, 2002, roč. 10, č. 2 – 3, s. 196 – 200.
- FALTÍNOVÁ, R. *Vlastní jména osobní v českém znakovém jazyce*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- FENCLOVÁ, J., PRAIBIŠOVÁ, M. *Medvídek Čumáček číslo 1*. Místo vydání a vydavatel neuvedeny, nedatováno.
- FIŠEROVÁ, E. a kol. *Pracovní listy k videoprogramům II*. Praha : Komenium, 1989. [Schváleno jako učební pomůcka pro ZŠ pro sluchově postižené výměrem n. p. Komenium č. 177/89-K ze dne 30. listopadu 1989].
- FIŠEROVÁ, E. a kol. *Pracovní listy k videoprogramům*. Plzeň : Krajský pedagogický ústav, 1990. [Schváleno jako učební pomůcka pro ZŠ pro sluchově postižené. Materiál vydal Krajský pedagogický ústav v Plzni jako pomůcku pro český jazyk ve 3. ročníku ZŠ pro sluchově postižené v roce 1990. Schváleno ediční komisí KPÚ v Plzni dne 5. 12. 1990 pod č. j. 63/90].
- FIŠEROVÁ, E., ŠUBRTOVÁ, E. *Český jazyk pro Přípravný ročník. Speciální školy a školská zařízení pro sluchově postižené. Pracovní listy k videoprogramům*. Plzeň : Pedagogické centrum Plzeň, rok neuveden.



[Schváleno MŠMT ČR ze dne 4. dubna 1997 k zařazení do seznamu učebních textů pro základní školy pro sluchově postižené.]

- FREEMAN, R. D., CARBIN, C. F., BOESE, R. J. *Tvé dítě neslyší?* Praha : FRPSP, 1991.
- GABRIELOVÁ, D., PAUR, J., ZEMAN, J. *Slovník znakové řeči*. Praha : Horizont, 1988.
- GAVORA, P., KRČMÁRIKOVÁ, M. Detské predstavy o gramotnosti. *ČDS*, 1999, roč. 7, č. 1, s. 24 – 29.
- Gestuno*. Varna : SFN, 1979.
- GÜNTHER, K. B. Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy. Praha, MŠMT, 2000.
- GUSTASON, G., ZAWOLKOW, E. *Signing Exact English*. 4. vyd. Los Alamitos : Modern Sign Press, 1995.
- HEVIER, D. a kol. *Pět prstů na ruce. Obrázková kniha posunkové řeči pro nejmenší děti s poruchami sluchu*. Bratislava : Buvik, 1994.
- HOLMANOVÁ, J. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. Praha : Septima, 2002.
- HOMOLÁČ, J. (ed.) *Komunikace neslyšících. Sociolingvistika*. Praha, 1998.
- HORÁKOVÁ, M. *Techniky vizualizace – logopedická část*. Praha : ČKTZJ, 2008.
- HRONOVÁ, A. Poznáváme český znakový jazyk III. (Tvoření tázacích vět). *Speciální pedagogika*, 2002, roč. 12, č. 2, s. 113 – 123.
- HRONOVÁ, A. Znakovaná čeština. In HUDÁKOVÁ, A. (ed.) *Ve světě sluchového postižení*. Praha : FRPSP-Tamtam, 2005, s. 20 – 21.
- HRONOVÁ, A., HUDÁKOVÁ, A. Kochleární implantát. In HUDÁKOVÁ, A. (ed.) *Ve světě sluchového postižení*. Praha : FRPSP-Tamtam, 2005, s. 30 – 34.
- HRONOVÁ, A., MOTEJZÍKOVÁ, J. *Raná komunikace mezi matkou a dítětem. Neslyšící matka se svým sluchově postiženým dítětem. Slyšící matka se svým slyšícím dítětem*. Praha : FRPSP, 2002.
- HRUBÝ, J. *Rozbor některých činitelů ovlivňujících vzdělávání neslyšících a nedoslýchavých. Příspěvek k řešení problému*. [Habilitační práce] Olomouc : PedF UP, 1998a.
- HRUBÝ, J. Terminologie ve sluchovém postižení – jedna z příčin problémů neslyšících dětí v orálních zemích. *Speciální pedagogika*, 1996, roč. 6, č. 4, s. 10 – 15.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu 1. díl*. 2. vyd. Praha : FRPSP, 1999.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu 2. díl*. Praha : FRPSP, 1998b.
- HRUBÝ, J. Znížia technické pomôcky význam totálnej komunikácie? In MIKLA, A. *Orálna reč a vzdelávanie nepočujúcich*. Bratislava : SPN, 1989, s. 116 – 122.
- HUDÁKOVÁ, A. Helena nechce hada. *Čeština doma a ve světě*, 2002, roč. 10, č. 2 – 3, s. 124 – 130.
- HUDÁKOVÁ, A. Moderní trendy ve vzdělávání studentů s vadami sluchu – čtení (praktické náměty). In ZIKL, P. *Nové trendy v oblasti sekundárního a terciálního vzdělávání sluchově postižených*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2004a, s. 16 – 22.
- HUDÁKOVÁ, A. Nematuritní obory na středních školách pro sluchově postižené. *Unie*, 2006a, roč. 16, č. 11 – 12, s. 19.
- HUDÁKOVÁ, A. Odezírání. In HUDÁKOVÁ, A. (ed.) *Ve světě sluchového postižení*. Praha : FRPSP-Tamtam, 2005, s. 42 – 44.
- HUDÁKOVÁ, A. *Prstová abeceda pro tlumočníky*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- HUDÁKOVÁ, A. Rámcové a školní vzdělávací programy ve školách pro žáky s vadami sluchu. *Unie*, 2006b, roč. 16, č. 7 – 8, s. 16 – 17.
- HUDÁKOVÁ, A. Rámcové a školní vzdělávací programy ve školách pro žáky s vadami sluchu II. *Unie*, 2006c, roč. 16, č. 9 – 10, s. 21 – 22.
- HUDÁKOVÁ, A. Studenti s vadou sluchu: možnosti studia po střední škole. *Unie*, 2007, roč. 16, č. 1 – 2, s. 20.

- HUDÁKOVÁ, A. Znakový jazyk je nástrojem k pochopení světa. *Gong*, 1998, roč. 27, č. 3. s. 56 – 57.
- HUDÁKOVÁ, A. Žáci s vadami sluchu u státních maturit? Nakročení k racionální diskusi o vzdělávání žáků s vadami sluchu v České republice. *Speciální pedagogika*, 2004b, roč. 14, č. 3, s. 117 – 198.
- HUDÁKOVÁ, A., MOTEJZÍKOVÁ, J. Terminologická džungle. In HUDÁKOVÁ, A. (ed.) *Ve světě sluchového postižení*. Praha : FRPSP-Tamtam, 2005, s. 11 – 14.
- HUDÁKOVÁ, A., MYSLIVEČKOVÁ, R. Dva jazyky – dvě kultury. In HUDÁKOVÁ, A. (ed.) *Ve světě sluchového postižení*. Praha : FRPSP-Tamtam, 2005, s. 22 – 25.
- HUDÁKOVÁ, A., TÁBORSKÝ, J. *Sociolingvistické kapitoly pro tlumočníky pro neslyšící*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením*. Praha : Fortuna, 2007.
- CHVÁTALOVÁ, P. Několik poznámek k uplatnění neslyšících pedagogů v procesu bilingvní výchovy a vzdělávání neslyšících žáků. *Čeština doma a ve světě*, 2002, roč. 10, č. 2 – 3, s. 234 – 236.
- JABŮREK, J. *Bilingvní vzdělávání neslyšících*. Praha : Septima, 1998a.
- JABŮREK, J. Bilingvní vzdělávání se zaměřením na čtení a psaní. Z konference učitelů ve švédském Örebro. *InfoZpravodaj*, 1999a, roč. 7, č. 4, s. 10 – 14.
- JABŮREK, J. Bilingvní vzdělávání ve Finsku. *InfoZpravodaj*, 1998b, roč. 6, č. 4, s. 4 – 7.
- JABŮREK, J. Průběžná zpráva o hamburském bilingvní školním experimentu. *InfoZpravodaj*, 1999b, roč. 7, č. 4, s. 10 – 14.
- JABŮREK, J. Průvodce bilingvismem pro rodiče a učitele. *InfoZpravodaj*, 1998c, roč. 6, č. 2, s. 16 – 17.
- JABŮREK, J. První zkušenosti s bilingvní vyučováním v Rakousku. *InfoZpravodaj*, 1998d, roč. 6, č. 4, s. 17 – 19.
- JACKENDOFF, R. *Patterns in the mind. Language and human nature*. New York : Harvester Wheatsheaf, 1993.
- JANN, P. K nutnosti nového pragmatismu: Výstavba řeči u neslyšících podle heidelberského spolkového kongresu 1997. *Hörgeschädigten Pädagogik*, duben 1998. [zpráva o Spolkovém kongresu svazu německých učitelů sluchově postižených, 8. – 10. 5. 1997; bibliografické údaje o německém originálu jsou neúplné; v knihovně Informačního centra o hluchotě FRPSP pod signaturou 3985 L 32. 82]
- JANOTOVÁ, N. K historii reedukace sluchu. In SOVÁK, M. a kol. *Stati o reedukaci sluchu*. Praha : SPN, 1978, s. 15 – 33.
- JANOTOVÁ, N. *Odezírání u sluchově postižených*. Praha : Septima, 1999.
- JANOTOVÁ, N. *Reedukace sluchu sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha : Septima, 1996a.
- JANOTOVÁ, N. *Rozvíjení zrakového vnímání a odezírání sluchově postižených dětí*. Praha : Septima, 1996b.
- JANOTOVÁ, N. Výuka výslovnosti u sluchově postižených. In JANOTOVÁ, N., ŘEHÁKOVÁ, K. *Surdopedie. Komunikace sluchově postižených I*. Praha : SPN, 1990, s. 3 – 71.
- KIMMEL, K. L. Interactive Journal Writing with Deaf and Hard-of-hearing College Students. In *International Proceedings of Seminar on Teaching English to Deaf and Hard-of-hearing Students at Secondary and Tertiary Levels of Education, 2 – 4 November 2000, Prague, Czech Republic*. Praha : Karolinum, 2001, s. 101 – 115.
- KOLÁŘ, J. *Sto let vyučování hluchoněmých na Moravě*. Zvláštní otisk z Obzoru Hluchoněmých. České Budějovice : nákladem vlastním, tiskem K. Fialy, 1933.
- KOLTUNENKOVÁ, I. Výučba řeči nepočujících dětí v systému národního vzdělávání v ZSSR. In MIKLA, A. *Orálna reč a vzdelávanie nepočujúcich*. Bratislava : SPN, 1989, s. 123 – 127.
- KOMORNÁ, M. *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.

- KOMORNÁ, M., KOTVOVÁ, M. *Praktický kurz znakové češtiny*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- KOSINOVÁ, B. *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina – kultura neslyšících*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- KOUŘIL, J. Optimalizace škol a její důsledky. *Gong*, 2006, roč. 35, č. 2, s. 11.
- KOVÁČOVÁ, T., KUCHAROVÁ, L. Využití prostoru v českém znakovém jazyce. In KUCHAROVÁ, L. (ed.) *Jazyk neslyšících. Co víme, co nevíme a co bychom měli vědět o českém znakovém jazyce*. Praha : FF UK, ÚČJTK, 2005.
- KOŽÍŠEK, J. *Poupata Čítanka malých*. Praha : Státní nakladatelství, 1929. [zde reprint Praha, Litomyšl : Ladislav Horáček – Paseka, 2007]
- KRACÍKOVÁ, D., POTMĚŠIL, M. *Vztah schopnosti odezírat k intelektu. Výzkumná zpráva č. Z-043/A*. Praha : Laboratoř elektronických smyslových náhrad, 1990.
- KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 2002.
- KRAHULCOVÁ-ŽATKOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha : Karolinum, 1996.
- KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ R. a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : PedF UK, 1998.
- KŘUPALOVÁ, M. Je znakový jazyk pro neslyšící nenahraditelný? *Děti a my*, 2001, roč. 31, č. 1, s. 39. [reakce na rozhovor s A. Hudákovou DVOŘÁKOVÁ, A. Znakový jazyk je pro neslyšící nenahraditelný. *Děti a my*. 2000, roč. 30, č. 4, s. 37].
- KŘUPALOVÁ, M. Systém výuky čtení ve speciálních školách pro sluchově postižené v Ivančicích. *Speciální pedagogika*, 2000, roč. 10, č. 1, s. 20 – 24.
- KUBOVÁ, L. *Piktogramy – učebnice*. Praha : Tech-market, 1997.
- KUCHAROVÁ, L. (ed.) *Jazyk neslyšících. Co víme, co nevíme a co bychom měli vědět o českém znakovém jazyce*. Praha : FF UK, ÚČJTK, 2005.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. 3. vyd. Praha : Portál, 2002.
- KVAČKOVÁ, K. *Pracujeme s prstovou abecedou*. Praha : Scientia, 2000. [metodické zpracování J. Barešová, M. Šmídová; soubor 41 pracovních karet].
- LACINOVÁ, A. *Učíme se češtinu: pracovní sešit I pro 7. ročník ZŠ pro sluchově postižené*. Praha : Septima, 2000.
- LACINOVÁ, A. *Učíme se češtinu: pracovní sešit II pro 7. ročník ZŠ pro sluchově postižené*. Praha : Septima, 2001a.
- LACINOVÁ, A. *Učíme se češtinu: pracovní sešit III pro 7. ročník ZŠ pro sluchově postižené*. Praha : Septima, 2001b.
- LACHMAN, A., DANĚK, Z. *Obrázkové karty se znakovou řečí*. Praha : ČUN, 1996.
- LANG, M. *Česká prstová abeceda*. Praha : Scientia, 2000a. [joboustranná tabulka velikosti A<sub>4</sub> s jednotlivými písmeny české prstové abecedy].
- LANG, M. *Učíme se prstovou abecedu*. Praha : Scientia, 2000b. [metodické zpracování J. Barešová, M. Šmídová; soubor 7 volných listů určených k rozstříhání].
- LAUERMANN, L. Význam a možnosti znakové řeči neslyšících. *Otázky defektologie*, 1986 – 87, roč. 29, č. 2, s. 73 – 84.
- LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitorium*. Bratislava : SPN, 1990.
- LINC, V., KÁBELE, F. *Slabikář. Naše čtení 1*. Praha : Scientia, 2001.
- MACUROVÁ, A. ... protože já bavím spolu vypravovat (Komunikace v dopisech českých neslyšících). *Slovo a slovesnost*, 1995, roč. 56, s. 23 – 33.

- MACUROVÁ, A. Baker, C. Základ bilingválního vzdělávání a bilingvismus. [recenze] *Speciální pedagogika*, 1998a, roč. 8, č. 2, s. 52 – 54.
- MACUROVÁ, A. Bilingvální vzdělávání neslyšících: pro a proti. *Speciální pedagogika*, 1994a, roč. 4, č. 5, s. 12 – 19.
- MACUROVÁ, A. *Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- MACUROVÁ, A. Jazyk a hluchota. *Slovo a slovesnost*, 2001a, roč. 62, s. 92 – 104.
- MACUROVÁ, A. Jazyk v komunikaci neslyšících (předběžné poznámky). *Slovo a slovesnost*, 1994b, roč. 55, č. 2, s. 121 – 132.
- MACUROVÁ, A. Lingvistika znakových jazyků na počátku třetího tisíciletí. *Speciální pedagogika*, 2005, roč. 15, č. 2, s. 77 – 85.
- MACUROVÁ, A. Náš – jejich jazyk a naše vzájemná komunikace. *Naše řeč*, 1994c, roč. 77, s. 44 – 50.
- MACUROVÁ, A. Naše řeč? *Naše řeč*, 1998c, roč. 81, s. 179 – 188.
- MACUROVÁ, A. O znakovém jazyce v základní jazykovědné příručce. *Speciální pedagogika*, 1998e, roč. 8, č. 1, s. 55 – 58.
- MACUROVÁ, A. Poznáváme Český znakový jazyk (Úvodní poznámky). *Speciální pedagogika*, 2001b, roč. 11, č. 2, s. 69 – 75.
- MACUROVÁ, A. Poznáváme Český znakový jazyk IV. (Vyjadřování času). *Speciální pedagogika*, 2003, roč. 13, č. 2, s. 89 – 98.
- MACUROVÁ, A. Proč a jak zapisovat znaky českého znakového jazyka (Poznámky k diskusi). *Speciální pedagogika*, 1996, roč. 6, č. 1, s. 5 – 20.
- MACUROVÁ, A. Předpoklady čtení. In ŠMÍDOVÁ, M. (ed.) *Četba sluchově postižených*. Praha : FRPSP, 2000, s. 35 – 42.
- MACUROVÁ, A., BÍMOVÁ, P. Poznáváme český znakový jazyk II. (Slovesa a jejich typy). *Speciální pedagogika*, 2001, roč. 11, č. 5, s. 285 – 295.
- MACUROVÁ, A., HOMOLÁČ, J., SCHWABIKOVÁ, A., VAŇKOVÁ, I. *Umíme číst a psát česky. Učebnice češtiny pro neslyšící*. Praha : Divus, 1998.
- MACUROVÁ, A., HOMOLÁČOVÁ, I., PTÁČEK, V. Výzkum komunikace neslyšících. Český znakový jazyk. *Speciální pedagogika*, 1997, roč. 7, č. 3, s. 1 – 15.
- MACUROVÁ, A., HUDÁKOVÁ, A., OTHOVÁ, M. *Rozumíme česky. Učebnice pro neslyšící*. Praha : Divus, 2003.
- MACUROVÁ, A., PETŘÍČKOVÁ, J. Poznáváme český znakový jazyk VII. (Poznámky k vyjadřování mnohosti). *Speciální pedagogika*, 2004, roč. 14, č. 2, s. 107 – 126.
- MACUROVÁ, A., VYSUČEK, P. Poznáváme český znakový jazyk: Klasifikátorové tvaru ruky. *Speciální pedagogika*, 2005, roč. 15, č. 4, s. 262 – 275.
- MALÝ, K. *Hluchoněmst*. Praha : Fr. Urbánek, 1907.
- MALÝ, K. *Odezírání, most mezi ohluchlými a slyšícími*. Praha : Spolek o péči o slabomyslné, 1940.
- MALÝ, M. a kol. *Obrázkový slovník pro ZŠ pro neslyšící a pro ZŠ pro žáky se zbytky sluchu 1 P-Ž*. Praha : SPN, 1992.
- MALÝ, M. *Obrázkový slovník pro neslyšící*. 1971. [další údaje v elektronickém katalogu NKP neuvedeny]
- MALÝ, M., HRUŠKA, J., KOUŘIL, J., POUL, J. *Obrázkový slovník pro ZŠ pro neslyšící a pro ZŠ pro žáky se zbytky sluchu 1 A-O*. Praha : SPN, 1990.
- MIKEŠOVÁ, L. *Pojetí prvouky v základních školách pro sluchově postižené*. [Bakalářská práce] Praha : FF UK, 2004.
- MISTRÍK, J. Posunková řeč bohatá. *Gong*, 1985, roč. 19, č. 4, s. 64 – 65.

- MOTEJZÍKOVÁ, J. Poznáváme Český znakový jazyk V. (Specifické znaky). *Speciální pedagogika*, 2003, roč. 13, č. 3, s. 218 – 226.
- MOTEJZÍKOVÁ, J. Pro neslyšící ve Finsku byla přelomová sedmdesátá léta 20. století. *InfoZpravodaj*. 2005, roč. 13, č. 4, s. 21 – 23. [Rozhovor s Romanou Mázerovou].
- MOTEJZÍKOVÁ, J. Simultánnost v českém znakovém jazyce. [Diplomová práce] Praha : FF UK, 2007.
- MOTEJZÍKOVÁ, J. Vývoj mluveného jazyka u neslyšících a nedoslýchavých dětí – přístupy a metody. *InfoZpravodaj*, 2006, roč. 14, č. 1, s. 16 – 18.
- MRZÍLKOVÁ, E., OSTATKOVÁ, M. *Základy české znakové řeči I*. Jinočany : H&H, 1993.
- MRZÍLKOVÁ, M. Neslyšící – členové kultury a společenství neslyšících. *Speciální pedagogika*, 1996, roč. 6, č. 1, s. 21 – 24.
- MÜHLHAUSEROVÁ, H., SVOBODOVÁ, J. *Slabikář pro 1. ročník základní školy*. Brno : Nová škola, 1999.
- NAJMANOVÁ, M. *Státní maturita pro SP studenty*. [Diplomová práce] Praha : FF UK, 2008. [Draft]
- NAJMANOVÁ, M. *Variabilita komunikačních strategií učitelů v ZŠ pro SP, které se hlásí k filozofii totální komunikace*. [Bakalářská práce] Praha : ÚČJTK FF UK, 2004.
- NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha : H&H, 1992.
- NEČAS, S. Sluchové postižení. In *Sborník příspěvků z konference E-learning, další vzdělávání a vzdělávání osob s postižením*. Praha : Soukromá vysoká škola ekonomických studií s.r.o., 2008, s. 24 – 25.
- Neslyšící dítě se učí mluvit. *InfoZpravodaj*, 1994, roč. 2, č. 1, s. 19 – 23.
- NOVÁK, A. *Foniatrie a pedaudiologie I. Poruchy komunikačního procesu způsobené sluchovými vadami*. Praha : vlastním nákladem autora, 1994.
- NOVÁK, A. *Z dějin nápravné pedagogiky na pražském ústavě pro hluchoněmé*. Praha : Kobeš a synové, nedatováno.
- O totální komunikaci I*. [Příloha časopisu Gong, svazek 5] 1987.
- O totální komunikaci II*. [Příloha časopisu Gong, svazek 7] 1988.
- O totální komunikaci III*. [Příloha časopisu Gong, svazek 8] 1988.
- Obrázkové kartičky se znaky pro neslyšící*. Praha : ČUN, 2007.
- OKROUHLÍKOVÁ, L. *Lexikografie a dostupné slovníky znakované češtiny*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- OKROUHLÍKOVÁ, L. *Pojetí dějepisu na 2. stupni základních škol pro sluchově postižené*. [Bakalářská práce] Praha : FF UK, 2002.
- OKROUHLÍKOVÁ, L., HUDÁKOVÁ, A. Dítě s vadou sluchu v běžné škole. *Unie*, 2005, roč. 15, č. 11 – 12, s. 12 – 13.
- OKROUHLÍKOVÁ, L., SLÁNSKÁ BÍMOVÁ, P. *Rysy přirozených jazyků. Český znakový jazyk jako přirozený jazyk. Lexikografie. Slovníky českého znakového jazyka*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- OTTOVÁ, R. *Začínáme číst. Čtení pro přípravný ročník základní školy pro sluchově postižené*. Praha : Septima, 1999.
- Oznámení odboru speciálního vzdělávání a institucionální výchovy – 24 č. j. 24 592/2000-24 Zařazení předmětu znakový jazyk do učebních plánů*. 3. srpna 2000.
- Oznámení odboru speciálního vzdělávání a institucionální výchovy – 24 č. j. 24 737/2000-24 Experimentální ověřování modelu bilingválního vzdělávání těžce sluchově postižených*. 3. srpna 2000.
- PÁNEK, P. Nejsme školou pro nedoslýchavé. *Unie*, 2006, roč. 16, č. 1 – 2, s. 4 – 5. [rozhovor s P. Laněm]. *Pexeso. Znaková řeč/reč*. Praha : ČUN, nedatováno.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychológia dieťaťa*. Bratislava : SOFA, 1993.

- PICKERSGILL, M. Bilingvismus – současná teorie a praxe. In GREGORY, S. a kol. (eds) *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha : FF UK v Praze, 2001, s. 90 - 100.
- Písmena pro učitele 1. ročníku ZŠ*. Praha : SPN, 2002.
- Písmenka pro žáky 1. ročníku ZŠ*. Praha : SPN, 2002.
- POLÁKOVÁ, M. Čtení s porozuměním a čeští neslyšící. *Speciální pedagogika*, 2001, roč. 11, č. 4, s. 207 – 219.
- POLÁKOVÁ, M. Čtení s porozuměním? (Čeští neslyšící a české texty). [Diplomová práce] Praha : FF UK, 2000.
- POLÁKOVÁ, M. Specifické strategie využívané neslyšícími respondenty v testech čtenářských dovedností. *Čeština doma a ve světě*, 2002, roč. 10, č. 2 – 3, s. 168 – 173.
- POTMĚŠIL, M. *Návrh metodiky testování schopnosti neslyšících odezírat*. Výzkumná zpráva č. Z – 006/A. Praha : ČSAV, 1986.
- POTMĚŠIL, M. *Prstová abeceda*. Praha : FRPSP, 1992.
- POTMĚŠIL, M. *Testování schopnosti neslyšících odezírat*. Výzkumná zpráva č. Z – 020/I. Praha : ČSAV, 1988. 20 s. + přílohy.
- POTMĚŠIL, M. *Všeobecný slovník českého znakového jazyka A – N*. Praha : Fortuna, 2002.
- POTMĚŠIL, M. *Všeobecný slovník českého znakového jazyka O – Ž*. Praha : Fortuna, 2005.
- POTMĚŠIL, M. *Všeobecný slovník českého znakového jazyka. Doplněk O – Ž*. Praha : Fortuna, 2006.
- POTMĚŠIL, M., HRONOVÁ, A. Pohledy na způsoby komunikace ve vzdělávání sluchově postižených. *Speciální pedagogika*, 2001, roč. 11, č. 2, s. 76 – 90.
- POUL, J. A. van Uden o vyučování čtení ve škole pro neslyšící. *Otázky defektologie*, 1972 – 73, roč. 15, č. 2, s. 64 – 67.
- POUL, J. *Nástin vývoje vyučování neslyšících*. Brno : MU v Brně, 1996.
- POUL, J. Výchova a vzdělávání na školách pro neslyšících. In SOVÁK, M. a kol. *Logopedie: Metodika a didaktika*. Praha : SPN, 1987a, s. 94 – 141.
- POUL, J. Vývoj metod výchovy a vzdělávání neslyšících. In SOVÁK, M. a kol. *Logopedie: Metodika a didaktika*. Praha : SPN, 1987b, s. 60 – 90.
- POUL, J., POULOVÁ, V. *Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1975. [Schváleno výnosem MŠČSR ze dne 6. června 1974 č. j. 15 769/74-201].
- PROCHÁZKOVÁ, M., PIHÝROVÁ, P. Pracovní listy k českému jazyku pro IV. roč. spec. ZŠ se sluchově postiženými žáky. Plzeň : Pedagogické centrum Plzeň, 1994.
- PULDA, M. *Sluchová výchova u sluchově postižených dětí*. Brno : PedF MU, 1999.
- PULDA, M. *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk*. Brno : MU, 1992a.
- PULDA, M. *Surdopedie*. Olomouc : UP, 1992b.
- PULDA, M. Totální komunikace. *Gong*, 1981, roč. 15, č. 10, s. 146 – 147.
- PŮLPÁNOVÁ, L. *Dívej se, povídám...* Praha : Česká unie neslyšících, 2006.
- RACKOVÁ, M. *České sloveso v psaných projevech českých neslyšících*. [Diplomová práce] Praha : FF UK, 1996.
- RÁDLOVÁ, E. Začínající čtenář se sluchovým postižením a pohádka. *Čeština doma a ve světě*, 2002, roč. 10, č. 2 – 3, s. 193 – 196.
- REDLICH, K. *CODA – slyšící děti neslyšících rodičů*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- ROUČKOVÁ, J. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením*. Praha : Portál, 2006.

- RUPERT, J. *Cued Speech. Practice Manual A. West Coast Program*, 1989. [publikováno jako součást WILLIAM-SCOT, B., KIPILA, E. L. *Cued Speech. Booster Booklet (for Cued Speech instructors and/or Cued Speech workshop leaders)*. Washington, D. C. : Gallaudet University, nedatováno].
- RŮŽIČKOVÁ, M. *Než půjdeme do školy*. Praha : Septima, 2000.
- RŮŽIČKOVÁ, M. *Učíme se českou znakovou řeč*. Praha : Septima, 1997.
- RŮŽIČKOVÁ, M. *Znakování pro každý den*. Praha : Septima, 2001.
- ŘEHÁKOVÁ, K. Střední odborná učiliště pro sluchově postiženou mládež. In SOVÁK, M. a kol. *Logopedie: Metodika a didaktika*. Praha : SPN, 1987, s. 172 – 186.
- ŘEHÁKOVÁ, K. Vizuálně pohybové jazyky neslyšících. In JANOTOVÁ, N., ŘEHÁKOVÁ, K. *Surdopedie. Komunikace sluchově postižených I*. Praha : SPN, 1990, 166 s. 76 – 166.
- SALZMANN, Z. Lingvistická antropologie v současném světě. In Salzmann, Z. *Jazyk, kultura a společnost*. Praha, 1997, s. 173 – 185.
- SERVUSOVÁ, J. *Kontrastivní lingvistika – český jazyk x český znakový jazyk*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- SILOVSKÁ, J. *Český jazyk I pro 2. stupeň základní školy pro sluchově postižené*. Praha : Septima, 2005.
- SLANČOVÁ, D. *Reč autority a lásky*. Prešov : FF Prešovskej univerzity, 1999.
- Slovník znaků křesťanských pojmů pro neslyšící*. Praha : Naděje, 2001 [obsahuje také videokazetu s vybranými znaky].
- SMOLÍK, F. *Psychologické aspekty osvojování jazyka*. [Diplomová práce] Praha : FF UK, 1999.
- SOCHROVÁ, M. *Český jazyk v kostce pro střední školy*. Havlíčkův Brod : Fragment, 1996.
- SOURALOVÁ, E. Úprav textů pro čtení s porozuměním. *Čeština doma a ve světě*, 2002, roč. 10, č. 2 – 3, s. 190 – 193.
- SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha : SPN, 1986.
- SOVÁK, M. Reedukace sluchu ve světle učení I. P. Pavlova. In SOVÁK, M. a kol. *Stati o reedukaci sluchu*. Praha : SPN, 1978, s. 5 – 13.
- STRATIL, M. *Tvary ruky v českém znakovém jazyce*. [Bakalářská práce] Praha : FF UK, 2004.
- STRAUSSOVÁ, R. *Prstová abeceda: pexeso*. Praha : Septima, 1999a.
- STRAUSSOVÁ, R. *Prstová abeceda: samolepky*. Praha : Septima, 1999b.
- STRNADOVÁ, V. *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*. Praha : ASNEP, 2001a.
- STRNADOVÁ, V. *Jak se úspěšně vyrovnat se ztrátou sluchu*. Praha : ASNEP, 2001b.
- STRNADOVÁ, V. *Odezírání jako schopnost*. Praha : ČKTZJ, 2008a.
- STRNADOVÁ, V. *Transliterátor a vizualizátor v praktických situacích*. Praha : ČKTZJ, 2008b.
- Studie proveditelnosti společné části maturitní zkoušky pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami*. Praha : CERMAT, 2001.
- SVAČINA, S. *Základy řečové výuky na školách pro neslyšící děti*. ČSSI, Český svaz sluchově postižených, 1973.
- SVOBODOVÁ, K. *Logopedická péče o děti s kochleárním implantátem*. Praha : Septima, 2005.
- SZEPANKOWSKI, B. Chirografia – systém znaků napomáhající odzěraní z úst. In BALÁŽ, J. a kol. *Interpersonálna komunikácia a jej poruchy*. Bratislava : SPN, 1988, s. 208 – 212.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha : Karolinum, 1999.
- ŠIMŮNKOVÁ, V. Školy pro sluchově postižené – součást škol pro mládež vyžadující zvláštní péči. In SOVÁK, M. a kol. *Logopedie: Metodika a didaktika*. Praha : SPN, 1987, s. 45 – 60.
- ŠPAČKOVÁ, J. *Soubor pěti písanek pro 1. ročník základní (obecné) školy, modifikovaných pro genetickou metodu k učebnici Učíme se číst*. Praha : SPN, 1998. 124 s. [předlohu připravila J. Wagnerová].

- ŠPAŇHELOVÁ, I. *Dítě. Vývoj a výchova od početí do tří let*. Praha : Grada, 2003.
- ŠTEJGERLE, L. Orální a posunková řeč z hlediska sociální komunikace a integrace. In MIKLA, A. *Orální řeč a vzdělávání nepočujících*. Bratislava : SPN, 1989, s. 190 – 195.
- ŠTEJGERLE, L. *Základy řeči pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé*. Praha : SPN, 1956.
- ŠTICHAUER, P. Eve V. Clark: First Language Acquisition. Cambridge : Cambridge University Press, 2003, 414 s. [recenze] *Slovo a Slovesnost*, 2005, roč. 66, s. 207 – 215.
- ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha : Karolinum, 2004.
- ŠUPÁČEK, I. Srozumitelnost řeči neslyšících a těžce nedoslýchavých. In SLANINKA, G. *Zborník prác zo surdopedagogiky*. Bratislava : Krajský pedagogický ústav, 1972, s. 120 – 137.
- ŠUPÁČEK, I. Zrovnateľnosť reči nepočujúcich. Porovnávacie štúdiá po dvadsiatich rokoch. In MIKLA, A. *Orální řeč a vzdělávání nepočujících*. Bratislava : SPN, 1989, s. 196 – 201.
- ŠVEHLOVÁ, J. *Čítanka III pro základní školy pro sluchově postižené*. Praha : Septima, 1997.
- TARCSIOVÁ, D. Čítanie a nepočujúce deti. *Speciální pedagogika*, 2003, roč. 13, č. 2, s. 99 – 112.
- TIKOVSKÁ, L. *Klasifikátory českého znakového jazyka*. [Bakalářská práce] Praha : FF UK, 2006.
- Učební dokumenty pro 5. – 9. ročník základní školy pro sluchově postižené*, 23. 3. 2001, č. j. 14 633/2001.
- Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené přípravný – 4. ročník*, 30. 6. 1993, č. j. 19 227/93-24.
- Učební osnovy základní školy pro sluchově postižené (s bývalým označením pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu) Českého jazyka a literatura 5. – 9. ročník*, 2. 3. 1994, č. j. 13 024/94-24.
- UDEN, van A. Diferenciačný a sociálno-integračný prístup v starostlivosti o nepočujúce deti. In MIKLA, A. a kol. *Orální řeč a vzdělávání nepočujících*. Bratislava : SPN, 1989, s. 202 – 209.
- UHERÍK, A. *Hluchota. Reč. Poznanie*. Martin : Osveta, 1990. 192 s. + 16 s. barevná příloha.
- VANĚČKOVÁ, V. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha : Septima, 1996a.
- VANĚČKOVÁ, V. *Výchova řeči sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha : Septima, 1996b.
- VASILOVČÍK ŠUSTOVÁ, T. Jak se domluvit s kojencem a batoletem, aneb komunikujeme přirozenými znaky a gesty. Praha : Grada, 2008.
- VYSUČEK, P. Poznáváme Český znakový jazyk VI. (Specifické znaky). *Speciální pedagogika*, 2004, roč. 14, č. 1, s. 16 – 27.
- VYSUČEK, P. *Specifické znaky v českém znakovém jazyce*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008b.
- VYSUČEK, P. *Specifické znaky*. [Bakalářská práce] Praha : FF UK 2003.
- Výzkum znakového jazyka na FF UK. *InfoZpravodaj*, 1994, roč. 2, č. 1, s. 8 – 9.
- WAGNEROVÁ, J. *Lexikografické zpracování znakových jazyků*. [Bakalářská práce] Praha : FF UK, 2004.
- WAGNEROVÁ, J. *Učíme se číst. Pracovní sešit k 1. dílu učebnice pro žáky 1. ročníku ZŠ*. Praha : SPN, 2002.
- WAGNEROVÁ, J. *Učíme se číst. Učebnice čtení pro 1. ročník základní školy*. Praha : SPN, 1998.
- WAGNEROVÁ, J., VÁCLAVIČOVÁ, J. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro první ročník základní školy*. Praha : SPN, 1998.
- WATSON, L. Oralismus – současná teorie a praxe. In GREGORY, S. a kol. (eds) *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha : UK v Praze, FF., 2001, s. 72 – 78.
- WOLL, B. Vývoj znakového a mluveného jazyka. In GREGORY, S. a kol. (eds) *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha : UK v Praze, FF., 2001, s. 62 – 71.
- Zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů.*
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).*
- Závěrečná zpráva Maturita bez handicapu 2004*. Praha : CERMAT, 2004.



- Závěrečná zpráva projektu *Ověření proveditelnosti společné části maturitní zkoušky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha : CERMAT, 2001.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 1994.
- ZMATLÍKOVÁ, D. Základní školy a gymnázium pro nedoslýchavé. In SOVÁK, M. a kol. *Logopedie: Metodika a didaktika*. Praha : SPN, 1987, s. 157 – 172.
- ZVONEK, A. *Sluchově postižený pedagog*. [Diplomová práce] Brno : PedF MU, 2001.
- ŽÁČEK, J. *Slabikář*. Praha : Alter, 2002. [1. vyd. 1992].
- ŽITNÁ, Z., ŠKORPILOVÁ, J., WILDOVÁ, R. *Slabikář pro 1. roč. ZŠ a OŠ (2. díl učebnice počátečního čtení)*. Místo vydání neuvedeno : Jinan, 1995.

## Elektronické zdroje

U textových souborů, které jsem měla k dispozici v elektronické verzi, neuvádím při citování paginaci, protože se v některých případech může individuálním nastavením počítače měnit.

Pokud je mi u elektronických nosičů známo, jedná-li se o CD, nebo DVD, je tato skutečnost uvedena.

- Baby Signs. Czech Republic. Znaková řeč pro batolata*. [cit. 2008-6-18] © 2008. Dostupné na www: <[http://www.babysigns.cz/znakova\\_rec.html#caste\\_otazky](http://www.babysigns.cz/znakova_rec.html#caste_otazky)>.
- BENET, E. *AssessmentPsychology.com. Psychological Assessment, Testing and Practice Resources for Psychologists. IQ Classifications*. [cit. 2008-6-15] © 2005 – 2008. Poslední aktualizace 12. 6. 2008. Dostupné na www: <<http://www.assessmentpsychology.com/iqclassifications.htm>>.
- Bilingvální mateřská škola pro sluchově postižené. Program školy*. [cit. 2008-6-21] Dostupné na www: <<http://www.pipan.cz>>.
- BÍMOVÁ, P. *Klasifikace sloves ve znakových jazycích*. [2008-6-23] vloženo 25. 2. 2006 Dostupné na www: <<http://ruce.cz/clanky/30>>.
- BÖHMOVÁ, J. The Specific Methods of Teaching English to Hearing Impaired Students at a Grammar School in Prague. In JANÁKOVÁ, D. a kol. (eds) *Seminar Proceedings 2000. Teaching English to Deaf and Hard-of-hearing Students at Secondary and Tertiary Levels of Education*. 2. vyd. Praha : Eurolex Bohemia, 2005. [cit. 2006-03-30] Dostupné na www: <<http://jc.ff.cuni.cz/mmp/Proceedings%202000.pdf>>.
- Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. Maturita bez handicapu*. [cit. 2008-10-6] © 2008. Dostupné na www: <<http://www.cermat.cz/maturita-bez-handicapu.aspx>>.
- Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. Model maturit*. [cit. 2008-10-6] © 2008. Dostupné na www: <<http://www.novamaturita.cz/model-maturit.aspx>>.
- Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. Změna modelu reformní maturity*. [cit. 2008-10-6] © 2008. Dostupné na www: <<http://www.cermat.cz/zmena-modelu-reformni-maturity.aspx>>.
- Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. Čítanka pro neslyšící děti – rozvoj čtenářství u neslyšících žáků*. [cit. 2008-11-18] Dostupné na www: <<http://www.cktzj.com/index.php?page=projekt&info=33>>.
- DINGOVÁ, N., DVOŘÁKOVÁ, M., FALTÍNOVÁ, R., OKROUHLÍKOVÁ, L., SERVUSOVÁ, J. a kol. *Slovník znakového jazyka – terminologie z období těhotenství, porodu a péče o novorozence*. Praha : Tamtam-FRSP, 2005.
- Federace rodičů a přátel sluchově postižených. Bilingvální Mateřská Školka PIPAN*. [cit. 2008-6-13] © 2005. Dostupné na www: <[http://www.frpsp.cz/cze\\_bms\\_pipan.php](http://www.frpsp.cz/cze_bms_pipan.php)>.
- Federace rodičů a přátel sluchově postižených. Střední odborné učiliště pro sluchově postižené, o.p.s, Výmolova 169, 150 00 Praha 5*. [cit. 2008-6-9] © 2005. Dostupné na www: <[http://www.frpsp.cz/cze\\_sou.php](http://www.frpsp.cz/cze_sou.php)>.

- FENCLOVÁ, J. Úvodník. *InfoZpravodaj*, 2008, roč. neuveden, č. 11, s. 1. [pdf]  
 Gallaudet University. *About Gallaudet University*. [cit. 2008-6-15] © 2008. Dostupné na www:  
 <<http://www.gallaudet.edu/x266.xml>>.
- Gymnázium, Základní škola, Mateřská škola pro sluchově postižené. *Ječná 27, Praha 2, 120 00, Czech Republic*. Úvod. [cit. 2008-6-12] © 2007. Dostupné na www: <<http://www.jecna27.cz/uvod/uvod.htm>>.
- Helpnet. *Aktuálně. Každý desátý občan ČR se řadí mezi osoby se zdravotním postižením (1)*. [cit. 2008-6-18] © 2008. Poslední aktualizace 12. 6. 2008 Dostupné na www: <<http://www.helpnet.cz/aktualne/15178-3>>.
- HRONOVÁ, A. *Dětská řeč – analýza projevu neslyšícího dítěte*. [Diplomová práce] Praha : FF UK, 2005. [elektronická verze].
- HUDÁKOVÁ, A. a kol. *Česká slovesa*. [DVD] Praha : SŠ, ZŠ a MŠ pro SP, Výmolova 169, Praha 5 – Jazykové centrum Ulita, 2007.
- CHLUMECKÁ, E. Bilingvální vzdělávání sluchově postižených žáků. *Obecná charakteristika a srovnání hamburského a českého školního experimentu*. [cit. 2008-10-30] Dostupné na www:  
 <<http://ruce.cz/clanky/33>>.
- Jak čtou české děti?* [cit. 2008-10-1] 2003 Dostupné na www:  
 <[http://www.gac.cz/documents/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_CTEN\\_jak\\_ctou\\_ceske\\_deti\\_strucna\\_zprava.pdf](http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_CTEN_jak_ctou_ceske_deti_strucna_zprava.pdf)>.
- Jazykové centrum Ulita. *Český jazyk v legendách*. [cit. 2008-6-20] Dostupné na www: <[http://www.jazykove-centrum-ulita.cz/vyukove-cd-rom/cj\\_legendy/index.php](http://www.jazykove-centrum-ulita.cz/vyukove-cd-rom/cj_legendy/index.php)>.
- Jazykové centrum Ulita. *Multimediální učební pomůcky*. [cit. 2008-6-20] Dostupné na www:  
 <<http://www.jazykove-centrum-ulita.cz/vyukove-cd-rom/>>.
- Jednání v PS v Praze dne 13. června 2008 od 12:40 hod. Vládní návrh zákona, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů*. [cit. 2008-6-29] Dostupné na www:  
 <[http://www.asnep.cz/zakony\\_soubory/Prubeh\\_jednani\\_v\\_PS.rtf](http://www.asnep.cz/zakony_soubory/Prubeh_jednani_v_PS.rtf)>.
- JELÍNKOVÁ, Z. *Miminkovština*. [cit. 2008-6-18] © 2008. Dostupné na www: <<http://www.miminkovstina.cz>>.
- JORDA, D., Dingová, N. a kol. *Protetická technologie: Slovník odborné terminologie*. [DVD] Praha : ZŠ a MŠ pro SP – Jazykové centrum Ulita, 2007.
- Katalog Národní knihovny*. [cit. 2006-3-29] © 2004. Dostupné na www:  
 <[http://sigma.nkp.cz/F/?func=file&file\\_name=find-a&local\\_base=nkc](http://sigma.nkp.cz/F/?func=file&file_name=find-a&local_base=nkc)>.
- KOCMANOVÁ, L. *Srovnání metod elementárního čtení vzhledem k teorii a praxi*. [Seminární práce] Praha : PedF UK , 2004/2005. [cit. 2008-10-18] Dostupné na www:  
 <<http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/archivvyzkumu/kpsp04-05/prace/lucie.pdf>>.
- KOMÁRKOVÁ, B. *Návrh na zařazení kultury neslyšících na prvním stupni základních škol pro sluchově postižené*. [Bakalářská práce]. Praha : FF UK v Praze, 2006. [elektronická verze].
- KOMORNÁ, M. *Psaná čeština a čeští neslyšící*. *InfoZpravodaj*, 2007, roč. 15, s. 15 – 17. [cit. 2008-10-1] Dostupné na www: <<http://ruce.cz/clanky/312>>.
- KŘEŠŤANOVÁ, L. *České děti si zaslouží screening sluchu*. *Gong*, 2007, č. 5, s. 10. [cit. 2007-10-30] Dostupné na www: <<http://ruce.cz/clanky/217>>.
- Kurz české znakové řeči I., II., III., IV*. Brno : Unie neslyšících, 2002 – 2006.
- KUUROJEN, L. *Suvi – Suomalaisen viittomakielen verkkosanakirja*. [cit. 2006-03-20] © 2003. Dostupné na www: <<http://suvi.viittomat.net>>.
- LÁZNÍČEK, Z. *Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí. Mateřská škola*. [cit. 2008-6-14] © 2007a. Dostupné na www: <<http://val-mez.cz/ms.php>>.
- LÁZNÍČEK, Z. *Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí. Základní školské vzdělání*. [cit. 2008-6-14] © 2007b. Dostupné na www: <<http://val-mez.cz/zs.php>>.

- Lexikologie pro základní školy.* [CD-ROM ] Praha : FF UK, 2003.
- MACUROVÁ, A. Komunikace neslyšících: Možnosti, které čekají. In SABOL, J. (ed.). *Štylistika neverbálnej komunikácie.* Bratislava, 1997, s. 137 – 142. [cit. 2008-10-19] © Dostupné na [www: <http://ruce.cz/clanky/13>](http://ruce.cz/clanky/13).
- MACUROVÁ, A. Marschark, M. a kol.: Vztahy jazyka a myšlení. Hledisko znakového jazyka a neslyšících dětí. New York-Oxford 1997, 189 s. [recenze] *Speciální pedagogika*, 1998b, roč. 8, č. 5, s. 54 – 55. [cit. 2008-6-22] Dostupné na <http://ruce.cz/clanky/25>.
- MACUROVÁ, A. Nová slova já neznám. Slovo (a jazyk) v dopisech neslyšících Čechů. *Čeština doma a ve světě*, 1998d, roč. 6, s. 109 – 112. [cit. 2008-10-22] Dostupné na <http://ruce.cz/clanky/21>.
- MACUROVÁ, A., OTHOVÁ, M., PROKEŠ, V., VANČÁT, M. *Čeština pro neslyšící. Zvýšení kompetence neslyšících ve čtené a psané češtině.* [CD-ROM] Praha : FRPSP, 2007.
- MÁLKOVÁ, M. *Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti u neslyšících žáků.* Praha : VÚP, 2006. [cit. 2008-9-22] Dostupné na [www: <http://www.rvp.cz/soubor/01100.pdf>](http://www.rvp.cz/soubor/01100.pdf).
- MAREŠ, J. *Čeština v komunikaci neslyšících. Studentské stránky. Historie.* Praha, FF. [cit. 2006-3-19] © 2005. Dostupné na [www: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/cnes/index.php?key=history>](http://ucjtk.ff.cuni.cz/cnes/index.php?key=history).
- Mateřská a základní škola pro sluchově postižené, Novoměstská 21, 621 00 Brno. Historie školy.* [cit. 2008-6-30] © 2008 Dostupné na [www: <http://www.sssbrno.cz/zsdeafbrno/hist.html>](http://www.sssbrno.cz/zsdeafbrno/hist.html).
- Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené, 621 00 Brno, Novoměstská 21. Škola.* [cit. 2008-6-13] © 2007 Dostupné na [www: <http://www.sssbrno.cz/zsdeafbrno/sabl.html>](http://www.sssbrno.cz/zsdeafbrno/sabl.html).
- Mateřská škola a Základní škola, Kyjov, Školní 3208. Základní informace o škole.* [cit. 2008-6-14] Dostupné na [www: <http://www.mszskyjov.cz>](http://www.mszskyjov.cz).
- Mateřská škola, Základní škola, Střední škola pro sluchově postižené České Budějovice. Speciální mateřská škola.* [cit. 2008-6-14] Dostupné na [www: <http://www.sluchpostcb.cz/ms.php>](http://www.sluchpostcb.cz/ms.php).
- Mateřská škola, Základní škola, Střední škola pro sluchově postižené České Budějovice. Základní škola.* [cit. 2008-6-14] Dostupné na [www: <http://www.sluchpostcb.cz/zs.php>](http://www.sluchpostcb.cz/zs.php).
- MOTEJZÍKOVÁ, J., HRONOVÁ, A. a kol. *DVD raná komunikace v neslyšící rodině.* [DVD] Praha, FRPSP, 2007.
- MYSLIVEČKOVÁ, R. E-mail, 27. 6. 2008.
- Nakladatelství Septima – informace o knize Silovská : Český jazyk I pro 2. stupeň.* [cit. 2008-9-28] Dostupné na [www: <http://www.septima.cz/index.php?nocache=1222428226&go=knih&info=123247>](http://www.septima.cz/index.php?nocache=1222428226&go=knih&info=123247).
- Nakladatelství Septima – informace o knize Švehlová : Čítanka III pro 2. stupeň.* [cit. 2008-9-28] Dostupné na [www: <http://www.septima.cz/index.php?nocache=1222427643&go=knih&info=123123>](http://www.septima.cz/index.php?nocache=1222427643&go=knih&info=123123).
- Nová maturita oficiálně. Katalogy požadavků ke zkouškám společné části maturitní zkoušky pro rok 2010.* [cit. 2008-10-18] Dostupné na [www: <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>](http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html).
- Nová maturita oficiálně. Ukázky úloh.* [cit. 2008-11-30] © 2008. Dostupné na [www: <http://www.novamaturita.cz/ukazky-uloh-1404033128.html>](http://www.novamaturita.cz/ukazky-uloh-1404033128.html).
- PADDEN, C.A. The Acquisition of Fingerspelling by Deaf Children. In FISCHER, S.D., SIMPLE, P. (eds) *Theoretical Issues in Sign Language Research.* Chicago : University of Chicago Press, 1990, s. 191 – 210. Dostupné na [www: <http://books.google.com/books?id=A2R0asXhYkQC&dq=fingerspelling&lr=&hl=cs&source=gbs\\_summary\\_s&cad=0>](http://books.google.com/books?id=A2R0asXhYkQC&dq=fingerspelling&lr=&hl=cs&source=gbs_summary_s&cad=0).
- PADDEN, C.A., GUNSAULS, D.C. *How the alphabet came to be used in a sign language.* Sign Language Studies. Washington, D.C. Fall 2003. Vol. 4, Iss. 1, pg. 10. [cit. 2004-5-10] Dostupné na [www: <http://www.sls.org>](http://www.sls.org).

- <[http://gateway.proquest.com/openurl?url\\_ver=Z39.88-2004&res\\_dat=xri:pqd&rtf\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&rtf](http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:pqd&rtf_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&rtf)>.
- PATOČKA, M. *Neslyšící-Ivančice: informační portál pro sluchově postižené. Hodnocení projektu cirkus*. [cit. 2008-6-11] © 2006a. Dostupné na www: <<http://www.neslysici-ivancice.info/index.php?action=clanek&type=55>>.
- PATOČKA, M. *Neslyšící-Ivančice: informační portál pro sluchově postižené. Mateřská škola, Základní škola pro sluchově postižené a Dětský domov, Ivančice, Šířská 42*. [cit. 2008-6-11] © 2006b. Dostupné na www: <<http://www.neslysici-ivancice.info>>.
- PETŘÁŇOVÁ, R. a kol. *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 4. pád*. [CD-ROM] Praha : Pevnost, 2008.
- PETŘÁŇOVÁ, R. a kol. *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 6. pád*. [CD-ROM] Praha : Pevnost, v přípravě.
- PETŘÁŇOVÁ, R. a kol. *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 3. pád*. [CD-ROM] Praha : Pevnost, 2004.
- Pevnost. *České centrum znakového jazyka. Interaktivní učebnice českého jazyka*. [cit. 2008-6-20] Dostupné na www: <[http://www.pevnost.com/cd/1dil\\_ucebnice.html](http://www.pevnost.com/cd/1dil_ucebnice.html)>.
- Pevnost. *České centrum znakového jazyka. Interaktivní učebnice českého jazyka. Ukázka užití předložky ve větě spolu s překladem do českého jazyka*. [cit. 2008-6-20] Dostupné na www: <[http://www.pevnost.com/cd/1dil\\_ucebnice\\_ukazky.html](http://www.pevnost.com/cd/1dil_ucebnice_ukazky.html)>.
- Platné znění zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů s vyznačením navrhovaných změn. [cit. 2008-6-29] © Dostupné na www: <[http://www.asnep.cz/zakony\\_soubory/ZZR\\_s\\_PN\\_k\\_novele\\_3.rtf](http://www.asnep.cz/zakony_soubory/ZZR_s_PN_k_novele_3.rtf)>.
- PROCHÁZKOVÁ, I. Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet? [cit. 2008-10-21] vloženo 18. 1. 2006. In *Metodický portál RVP Základní vzdělávání*. © 2005 – 2008a, Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné na www: <<http://www.rvp.cz/clanek/74/446>>.
- PROCHÁZKOVÁ, I. Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání. [cit. 2008-10-21] vloženo 18. 1. 2006. In *Metodický portál RVP Základní vzdělávání*. © 2005 – 2008b, Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné na www: <<http://www.rvp.cz/clanek/447>>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se změnami provedenými k 1. 9. 2007. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007. [cit. 2008-10-1] Dostupné na www: <[http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf)>.
- SERVUSOVÁ, J. *Morfologie sloves*. [cit. 2008-6-8] vloženo 20. 1. 2005. Dostupné na www: <<http://ruce.cz/clanky/32>>.
- Signs as Words: Education of Deaf Children*. [cit. 2007-10-30]. Dostupné na www: <<http://www.istc.cnr.it/mostralis/eng/index3.htm>>.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. [cit. 2008-11-18] © 2008. Dostupné na www: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>>.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. [cit. 2008-10-30]. Dostupné na www: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky?lred=1>>.
- SPURNÁ, L., MACKOVÁ, L. *Screeningové vyšetření sluchu u novorozenců*. Olomouc : FN Olomouc, 2007. [PPT; cit. 2007-10-30]. Dostupné na www: <<http://www.fnbrno.cz/Data/files/NO/screeningovevysetrenisluchuuovorozencu.ppt>>.
- Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu schválen MŠMT ČR dne 12. 2. 1996 pod č. j. 27532/95–2. [cit. 2008-10-18] Dostupné na www: <[http://www.vuppraha.cz/soubory/Vestnik\\_MSMT\\_04\\_1996.pdf](http://www.vuppraha.cz/soubory/Vestnik_MSMT_04_1996.pdf)>.

- Standard základního vzdělávání schválen MŠMT ČR dne 22. 8. 1995 pod č. j. 20819/95-26.* [cit. 2008-10-18]  
Dostupné na www: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/standard-zakladniho-vzdelavani-cj-20819-95-26-ze-dne-22-8-1995-zverejnen-ve-vestniku-msmt-sesit-9-1995>>.
- STAVINHOVÁ, D. E-mail, 4. 6. 2008.
- STAVINHOVÁ, D. E-mail, 5. 6. 2008.
- STAVINHOVÁ, D. Historie školy. In LÁZNÍČEK, Z. *Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí. Historie školy.* [cit. 2008-6-30] © 2007 Dostupné na www: <<http://www.val-mez.cz/historie.php>>.
- Střední škola pro sluchově postižené a odborné učiliště.* [cit. 2008-6-14] Dostupné na www: <<http://spsobrno.webz.cz/nove/index.php?id=prace>>.
- Střední škola pro sluchově postižené a odborné učiliště.* [cit. 2008-6-14] Dostupné na www: <<http://spsobrno.webz.cz/nove/index.php?id=prace>>.
- Střední škola pro sluchově postižené a Odborné učiliště. Historie školy.* [cit. 2008-6-19] Dostupné na www: <<http://spsobrno.webz.cz/nove/index.php?id=historie>>.
- Střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí.* [cit. 2008-6-19] Dostupné na www: <<http://mail.val-mez.cz/stredni/index.php>>.
- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Fakultní škola Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Střední škola, obor Zubní technik, Asistent zubního technika. Komunikace ve škole.* [cit. 2008-6-13] Dostupné na www: <<http://www.sksp.org/komunikace.php>>.
- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Fakultní škola Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.* [cit. 2008-6-13] Dostupné na www: <<http://www.sksp.org/index.php>>.
- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánikova 549.* [cit. 2008-6-13] Dostupné na www: <<http://www.neslhk.com/index.php?str=ss>>.
- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánikova 549. Mateřská škola pro sluchově postižené.* [cit. 2008-6-13] Dostupné na www: <<http://www.neslhk.com/index.php?str=mssp>>.
- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánikova 549. Základní škola pro sluchově postižené.* [cit. 2008-6-13] Dostupné na www: <<http://www.neslhk.com/index.php?str=zssp>>.
- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánikova 549. Střední škola.* [cit. 2008-6-19] Dostupné na www: <<http://www.neslhk.com/index.php?str=ss>>.
- STURLEY, N. *Milan 1880. Milan 1880 Congress. Eight Resolutions.* [cit. 2005-11-05] © 2005. Dostupné na www: <<http://www.milan1880.com/milan1880congress/eightresolutions.html>>.
- Školní vzdělávací program „Otevřeme se světu“.* [cit. 2008-6-19] Dostupné na www: <<http://www.val-mez.cz/documents/SVP%202007-2008.pdf>>.
- Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5.* [cit. 2008-6-19] Dostupné na www: <[http://www.sksp.org/SVP\\_A\\_B.doc](http://www.sksp.org/SVP_A_B.doc)>.
- Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Škola pro život. Základní školy, Školní 3208, 697 01 Kyjov.* [cit. 2008-6-20] Dostupné na www: <[http://www.mszykyjov.cz/svp/SVP\\_ZV\\_Kyjov.pdf](http://www.mszykyjov.cz/svp/SVP_ZV_Kyjov.pdf)>.
- ŠŮCHOVÁ, L. a kol. *Slovník český jazyk – český znakový jazyk: Školská jazykovědná terminologie pro 1. a 2. stupeň základních škol.* [CD-ROM] Praha : FF UK, 2007.
- Teiresiás – Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky.* [cit. 2008-6-19] Dostupné na www: <<http://www.teiresias.muni.cz>>.
- Terminologie pro počítače, internet, tvorbu webových stránek a typografii v českém znakovém jazyce.* Praha : ASNEP, 2003.

- Ticho.cz.: *Nové knihy. Miloš Malý, Josef Hruška, Jan Kouřil, Jan Poul – Obrázkový slovník 1 a-o.* [cit. 2008-10-23] Dostupné na www: <http://www.ticho.cz/knihy.php?key=184&lim=0&cknkat=&cknser=&ckntem=&cknaut=&rad=504b65792044455343h>.
- Ticho.cz.: *Znakovka.cz.* [cit. 2008-6-23] Dostupné na www: <http://www.ticho.cz>.
- Typ zdravotního postižení podle pohlaví a věku.* [cit. 2008-6-18] Dostupné na www: [http://www.helpnet.cz/data/articles/down\\_15718.doc](http://www.helpnet.cz/data/articles/down_15718.doc).
- Úloha nevhodná pro žáky se sluchovým postižením 1.* [cit. 2008-11-30] Dostupné na www: [http://www.novamaturita.cz/sqlcache/Uloha\\_nevhodna\\_pro\\_zaky\\_se\\_sluchovym\\_postizenim\\_1.pdf](http://www.novamaturita.cz/sqlcache/Uloha_nevhodna_pro_zaky_se_sluchovym_postizenim_1.pdf).  
[pdf]
- Úloha nevhodná pro žáky se sluchovým postižením 2.* [cit. 2008-11-30] Dostupné na www: [http://www.novamaturita.cz/sqlcache/Uloha\\_nevhodna\\_pro\\_zaky\\_se\\_sluchovym\\_postizenim\\_2.pdf](http://www.novamaturita.cz/sqlcache/Uloha_nevhodna_pro_zaky_se_sluchovym_postizenim_2.pdf).  
[pdf]
- Ústav pro informace ve vzdělávání. Metody výzkumu.* [cit. 2008-10-1] Dostupné na www: <http://www.uiv.cz/clanek/68/1153>.
- Ústav pro informace ve vzdělávání. Realizace výzkumu PISA v České republice.* [cit. 2008-10-1] Dostupné na www: <http://www.uiv.cz/clanek/68/1154>.
- Ústav pro informace ve vzdělávání. Výsledky prvního cyklu výzkumu PISA 2000. Národní zpráva.* [cit. 2008-10-1] Dostupné na www: <http://www.uiv.cz/clanek/340/309>.
- VÁCHA, V. *Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Holečkova 4, Praha 5. Výroční zpráva za školní rok 2006/2007.* Praha : Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Holečkova 4, Praha 5, 2007. [cit. 2008-6-13] Dostupné na www: [http://holeckova.yc.cz/pdf/V%FDro%E8n%ED\\_zpr%E1va\\_2007.doc](http://holeckova.yc.cz/pdf/V%FDro%E8n%ED_zpr%E1va_2007.doc).
- VASILOVČÍK ŠUSTOVÁ, T. *Znakování s miminky.* [cit. 2008-6-18] © 2008. Dostupné na www: <http://www.znakovanismiminky.cz/index.php?disp=uvod>.
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* [cit. 2008-6-18] Dostupné na www: [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020\\_05.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf).
- Vyhláška MŠMT ČR č. 227/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 62/2007 Sb., kterou se mění vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* [cit. 2008-6-18] Dostupné na www: [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/narizeni\\_vlady/sb072\\_07.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/narizeni_vlady/sb072_07.pdf).
- Vyhláška MŠMT ČR č. 326/2008 Sb., kterou se mění vyhláška č. 62/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 227/2007.* [cit. 2008-9-29] Dostupné na www: [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vyhlasiky/Novela\\_ucinnost\\_326\\_08.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vyhlasiky/Novela_ucinnost_326_08.pdf).
- Vyhláška MŠMT ČR č. 399/1991 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Předpis publikovaný ve Sbírce zákonů ČR.* [2008-6-26] Dostupné na www: [http://www.lexdata.cz/lexdata/sb\\_free.nsf/c12571d20046a0b20000000000000000/c12571d20046a0b2c12566d40073b075?OpenDocument](http://www.lexdata.cz/lexdata/sb_free.nsf/c12571d20046a0b20000000000000000/c12571d20046a0b2c12566d40073b075?OpenDocument).
- Vyhláška MŠMT ČR č. 62/2007 Sb., kterou se mění vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* [cit. 2008-6-18] Dostupné na www: [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vyhlasiky/sb027\\_07.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vyhlasiky/sb027_07.pdf).

- Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [cit. 2008-6-18] Dostupné na [www: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020\\_05.pdf>](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf).
- Vyhodnocení přijímacích zkoušek konaných dne 21. dubna 2008. [cit. 2008-6-19] Dostupné na [www: <http://holeckova.yc.cz/index.php?page=aktuality>](http://holeckova.yc.cz/index.php?page=aktuality).
- VYSUČEK, P. *Prstová abeceda v českém znakovém jazyce – praktická cvičení*. [DVD]. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008a.
- VYSUČEK, P. *Specifické znaky v českém znakovém jazyce*. [DVD] Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008c.
- VYSUČEK, P., MOTEJZÍKOVÁ, J. *Specifické znaky*. [CD-ROM] Praha : FF UK, Pevnost, 2003.
- YouTube. *American Sign Language Alphabet (A to Z)*. [cit. 2008-6-14] Dostupné na [www: <http://www.youtube.com/watch?v=H3JvQeoCneM&feature=related>](http://www.youtube.com/watch?v=H3JvQeoCneM&feature=related).
- YouTube. *Cued Speech*. [cit. 2008-6-14] Dostupné na [www: <http://www.youtube.com/watch?v=eOeNVgZeMoQ&feature=related>](http://www.youtube.com/watch?v=eOeNVgZeMoQ&feature=related).
- YouTube. *Sesame Street – Signing Alphabet*. [cit. 2008-6-14] Dostupné na [www: <http://www.youtube.com/watch?v=NJBDr5tOkQY&feature=related>](http://www.youtube.com/watch?v=NJBDr5tOkQY&feature=related).
- YouTube. *Sign language alphabet from Sesame Street*. [cit. 2008-6-14] Dostupné na [www: <http://www.youtube.com/watch?v=8-NeizlkHBY&feature=related>](http://www.youtube.com/watch?v=8-NeizlkHBY&feature=related).
- YouTube. *WeeHands – The Alphabet Song*. [cit. 2008-6-14] Dostupné na [www: <http://www.youtube.com/watch?v=1TYeqrDLHUc&feature=related>](http://www.youtube.com/watch?v=1TYeqrDLHUc&feature=related).
- Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Plzeň. *Mateřská škola*. [cit. 2008-6-14] Dostupné na [www: <http://www.sluchpost-plzen.cz>](http://www.sluchpost-plzen.cz).
- Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Liberec. *Informace o škole*. [cit. 2008-6-14] Dostupné na [www: <http://www.ssplbc.cz/informace.htm>](http://www.ssplbc.cz/informace.htm).
- Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené. [cit. 2008-6-19] Dostupné na [www: <http://www.sluch-ol.cz/1280x1024/index.html>](http://www.sluch-ol.cz/1280x1024/index.html).
- Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené. *Mateřská škola*. [cit. 2008-6-14] Dostupné na [www: <http://www.sluch-ol.cz/1024x768/index.html>](http://www.sluch-ol.cz/1024x768/index.html).
- Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené. *Základní škola*. [cit. 2008-6-14] Dostupné na [www: <http://www.sluch-ol.cz/1024x768/index.html>](http://www.sluch-ol.cz/1024x768/index.html).
- Základní škola pro sluchově postižené Ostrava. *Základní škola*. [cit. 2008-6-14] Dostupné na [www: <http://www.deaf-ostrava.cz/Zakladni\\_skola.htm>](http://www.deaf-ostrava.cz/Zakladni_skola.htm).
- Základní škola pro sluchově postižené Ostrava. *Základní škola. Mateřská škola. Ze života našich dětí*. [cit. 2008-6-14] Dostupné na [www: <http://www.deaf-ostrava.cz/Materska\\_skola.htm>](http://www.deaf-ostrava.cz/Materska_skola.htm).
- Zákon č. 171/1990 Sb., tzv. školský zákon. *Předpis publikovaný ve Sbírce zákonů ČR*. [2008-6-26] Dostupné na [www: <http://www.lexdata.cz/lexdata/sb\\_free.nsf/c12571d20046a0b20000000000000000/c12571d20046a0b2c12566d4007363aa?OpenDocument>](http://www.lexdata.cz/lexdata/sb_free.nsf/c12571d20046a0b20000000000000000/c12571d20046a0b2c12566d4007363aa?OpenDocument).
- Zákon č. 384/2008 Sb., kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony. [cit. 2008-12-15] Dostupné na [www: <http://www.zakonycr.cz/seznamy/384-2008-Sb-zakon-kterym-se-meni-zakon-c-1551998-sb-o-znakove-rci-a-o-zmene-dalsich-zakonu-a-dalsi-souvisejici-zakony.html>](http://www.zakonycr.cz/seznamy/384-2008-Sb-zakon-kterym-se-meni-zakon-c-1551998-sb-o-znakove-rci-a-o-zmene-dalsich-zakonu-a-dalsi-souvisejici-zakony.html).
- Znakový výkladový slovník pro oblast zdravotnictví *Rakouský znakový jazyk – Český znakový jazyk*. [2008-6-23] Dostupné na [www: <http://www.startindenjob.de/cz>](http://www.startindenjob.de/cz).
- Zvířátka v českém znakovém jazyce*. [DVD] Praha : FRPSP, 2005.

## **Audiovizuální zdroje (videonahrávky)**

- KUBICOVÁ, J. a kol. *Základní kurs znakové řeči 1 – 10*. Hradec Králové : Videon, 1991 – 1992.
- POTMĚŠIL, M. a kol. *Kurz znakové řeči*. Hradec Králové : PedF, 1989.
- PROCHÁZKOVÁ, A. a kol. *Slovník znakového jazyka pro obor pedagogika a psychologie*. Hradec Králové : PedF, 1992.
- Slovník znaků křesťanských pojmů pro neslyšící*. Praha : Naděje, 2001 [obsahuje také videokazetu s vybranými znaky].
- Videoprogramy pro sluchově postižené žáky. Český jazyk, 1. ročník*. Plzeň : Pedagogické centrum, rok neuveden.
- Videoprogramy pro sluchově postižené žáky. Český jazyk, 2. ročník*. Plzeň : Pedagogické centrum, rok neuveden.
- Videoprogramy pro sluchově postižené žáky. Český jazyk, 3. ročník*. Plzeň : Pedagogické centrum, rok neuveden.
- Videoprogramy pro sluchově postižené žáky. Český jazyk, 4. ročník*. Plzeň : Pedagogické centrum, rok neuveden.
- Základní slovník znakové řeči*. Plzeň : Pedagogické centrum, 1994.
- Znakový jazyk. Základní kurz*. Praha : FRPSP, 1991.

## **Zdroje z přednášek a seminářů**

- GIEBEL, A. *Neonatal Hearing Screening: Methods and Implementation Concepts*. [Referát] Mezinárodní seminář Komplexní péče o sluchově postižené dítě. [Mezinárodní mezioborový seminář pořádaný 2. LF UK v Praze a FN Motol] Praha, 2. 11. 2005.
- JUNGWIRTHOVÁ, I. *Raná péče o děti s kochleárním implantátem*. [Referát] Vzdělávání neslyšícího dítěte s kochleárním implantátem. [Seminář pořádaný FRPSP] Praha, 26. 11. 2005.
- KABELKA, Z. *Centrum kochleárních implantací u dětí v ČR*. [Referát] Seminář o nových přístupech k včasné diagnostice a rehabilitaci nejmenších sluchově postižených dětí. Praha : Centrum kochleárních implantací u dětí, UK 2. LF a FN v Motole ve spolupráci se Školou pro sluchově postižené v Praze 2, 25. 4. 2008.
- MARN, B. *Universal Neonatal Hearing Screening on Nation and Voluntary Level in Croatia*. [Referát] Mezinárodní seminář Komplexní péče o sluchově postižené dítě. [Mezinárodní mezioborový seminář pořádaný 2. LF UK v Praze a FN Motol] Praha, 2. 11. 2005.
- SVOBODA, J., KŘUPALOVÁ, M. *Speciální školy pro sluchově postižené v Ivančicích*. [Přednáška ředitele škol J. Svobody a jeho zástupkyně M. Křupalové pro studenty oboru Čeština v komunikaci neslyšících] Praha 24. 11. 2001.



## Zdroje, z kterých jsem čerpala zprostředkovaně

Vycházím výlučně z bibliografických údajů obsažených ve zdrojích, z nichž jsem čerpala přímo. Proto neručím za přesnost a úplnost zprostředkovaných bibliografických údajů.

### Tištěné zdroje

- ANDREWS, J. F., MASON, J. M. How do deaf children learn about prereading? *American Annals of the Deaf*, 1986, roč. 131, č. 3, s. 210 – 217.
- BEATTIE, R. G. The Oral Methods and Spoken Language Acquisition. In SPENCER, P. E., MARSCHARK, M. (eds) *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children*. Oxford : Oxford University Press, 2006, s. 103 – 135.
- BELL, A. M. *English Visible Speech in Twelve Lessons*. Washington, D. C. : The Volta Bureau, 1895.
- CHOMSKY, N. *Syntaktické struktury*. Praha : Academia, 1966.
- CLARK, E. V. *First Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003
- CONRAD, R. *The Deaf Schoolchild: Language and Cognitive Function*. London : Harper and Row, 1979.
- CORNETT, R. O. Cued Speech in Communication with the Deaf. *American Annals of the Deaf*, 1969.
- DENTON, D. *The philosophy of total communication. Supplement to British Deaf News*. Carlisle : British Deaf Association, 1976.
- EVANS, L. *Total Communication. Structure and Strategy*. Washington, D. C. : Gallaudet College Press, 1982.
- EWING, A., EWING, E. *Teaching deaf children to talk*. Manchester, 1964.
- FALK, J. *Linguistics and Language*. New York : John Wiley, 1978.
- FORCHHAMMER, G. *On Nodvendigheden of Sikra Meddelelesmidler Dovstumme under Ervisingen*. Copenhagen : J. Frimodts, Forlag, 1903.
- Gestuno*. Varna : SFN, 1979.
- HALLIDAY, M. A. K. *Learning how to mean. Exploration in the Development of Language*. London : Billing and sons, 1975.
- HANSEN, B. Trends in the Progress Towards Bilingual Education for Deaf Children in Denmark. In PRILLWITZ, S.; VOLLHABER, T. (eds) *Sign Language Research and Application. Proceedings of the International Congress on Sign Language Research and Application, March 23 – 25 1990 in Hamburg*. Hamburg : Signum Press, 1990, s. 51 – 62.
- HEESE, G. *Kurzer Abriss der geschichtlichen Entwicklung der Schwerhörigenbildung in Deutschland*. Halle, 1953.
- HENDZEL, J. K. *Słownik polskiego języka migowego*. Olsztyn, 1986.
- HIRSH-PASEK, K., GOLINKOFF, R. M. *The origins of grammar*. Cambridge : MIT Press, 1996.
- HOLUB, Č. *Národní slabikář*. 1881.
- HUMPHRIES, T., MACDOUGALL, F. „Chaining“ and Other Links: Making Connections between American Sign Language and English in Two Types of School Settings. *Visual Anthropology Review*, 2000, roč. 15, č. 2, s. 84 – 94.
- JACOBS, L. *A Deaf Adult Speaks Out*. 2. vyd. Washington, D. C. : Gallaudet University Press, 1982.
- JOHNSON, R. a kol. *Unlocking the curriculum: principles for achieving access in deaf education. Working Paper 89-3*. Washington, D. C. : Gallaudet Research Institute, 1989.
- KELLY, A. *Fingerspelling Use among the Deaf Senior Citizens of Baltimore*. [Paper read at New Ways of Analyzing Variation in English (NWAVE) XIX]. Philadelphia : University of Pennsylvania, October 1990.
- KLIMA, E., BELLUGI, U. *The sign of language*. Cambridge : Harvard University Press, 1979.

- KOREJS, J. *Elementární čtení a psaní metodou celků: Průvodce k čítance Sluničko*. Praha : SPN, 1947.
- KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek*. Praha : Portál, 2000.
- KUBÁLEK, J. *U nás*. [Slabikář] 1929.
- KUCHLER, K., VELEHRADSKÁ, O. Průzkum čtenářských dovedností na školách pro děti s vadami sluchu. *InfoZpravodaj*, 1998, roč. 6, s. 22 – 23.
- LANE, H. *When the Mind Hears: A History of the Deaf*. New York : Random House, 1984.
- LEE, C. D. Signifying in the Zone of Proximal Development. In LEE, C. D., SMAGORINSKI, P. (eds) *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry*. New York : Cambridge University Press, 2000, s. 191 – 225.
- LING, D., CLARKE, B. R. Cued Speech: An evaluative study. *American Annals of the Deaf*, 1975.
- LUBÉ, D. *Sprechenlernen und Gebärden – Anleitung zum Artikulationunterricht gehörloser Kinder im Vorschulalter*. Hamburg : Signum Verlag, 1991.
- LUCAS, C., BAYLEY, R., VALLI, C. *Sociolinguistic Variation in American Sign Language*. Washington, D. C. : Gallaudet University Press, 2001.
- LUDVÍKOVÁ, M., KRAUS, J. Kvantitativní vlastnosti soustavy českých fonémů. *Slovo a slovesnost*, 1966, roč. 27, s. 334 – 344.
- MALIK, S. Guided reading and writing. *Perspectives in Education and Deafness*, 1999, č. 5 – 6, s. 26 – 27.
- MALÝ, K. *Děti hluchoněmé, nedoslýchavé jakož i poruchami řeči stížené ve škole obecné*. Praha, 1897.
- MARSCHARK, M. *Raising and Educating a Deaf Child. A comprehensive guide to the choices, controversies and decisions faced by parents and educators*. Oxford : Oxford University Press, 1997.
- MEAD, M. Vicissitudes of the study of the Total Communication process. In SEBEOK, T. (ed.) *Approaches to Semiotics*. The Hague : Mouton, 1964.
- MIROVSKÁ, P., ŘEHÁKOVÁ, K. *Pomocné artikulační metody u sluchově postižených*. [Diplomová práce] Praha : PedF UK, 1992.
- MISTRÍK, J. *Frekvencia slov v slovenčine*. Bratislava : SAV, 1969.
- MORRIS, T. The effect of education/communication mode on aspects of the deaf child's development. In Montgomery, G. (ed.) *Beyond Hobsons Choice: the Appraisal of Methods of Teaching Language to Deaf Children*. Edinburgh : Scottish Workshop Publications, 1986.
- MÜHLOVÁ, K. *Hodnocení komunikačních dovedností u těžce sluchově postižených žáků*. [Diplomová práce] Praha : PedF UK, 1990.
- NEWTON, L. Linguistic environment of the deaf child. *Journal of Speech and Hearing Research*, 1985, roč. 28, 33Cr/344.
- NICHOLLS, G. H. *Cued Speech and the reception of spoken language*. [Unpublished master's thesis] McGill University, 1979.
- PADDEN, C., RAMSEY, C. American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children. In CHAMBERLAIN, C., MORFORD, J., MAYBERRY, R. (eds) *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, N. J. : Erlbaum, 2000, s. 165 – 189.
- PAUL, P. V., QUIGLEY, S. P. *Language and Deafness*. San Diego : Singular Publishing Group, 1994.
- PLANN, S. *A Silent Minority: Deaf Education in Spain, 1550 – 1835*. Berkeley : University of California Press, 1997.
- PURKYNĚ, J. A. Zkoušky sluchu. *Živa*. 1859, roč. 7, paginace neuvedena.
- QUIGLEY, S. P., PAUL, P. V. *Language and Deafness*. London : Croom Helm, 1984.
- ŘEHÁKOVÁ, K. Poznámky ke znakové řeči I. *Otázky defektologie*. 1985 – 86a, roč. 28, č. 5, s. 190 – 196.
- ŘEHÁKOVÁ, K. Poznámky ke znakové řeči II. Druhy znakové řeči. *Otázky defektologie*. 1985 – 86b, roč. 28, č. 6, s. 235 – 240.

- ŘEHÁKOVÁ, K. Poznámky ke znakové řeči III. *Otázky defektologie*. 1985 – 86c, roč. 28, č. 7, s. 277 – 283.
- RONDAL, J. A. *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : P. Mardaga, 1983.
- RONDAL, J. *Adult-Child Interaction and the Progress of Language Acquisition*. New York : Praeger Publishers, 1985.
- SCHLEPER, R. D. 15 Principles for Reading to Deaf and Hard of Hearing Children. *Perspectives in Education and Deafness*, 1999, č. 5 – 6, s. 7.
- SCHULTE, K. *Phonemtransmitting Manual System*. Stockholm, 1970.
- SCHUMANN, P. *Geschichte des Taubstummenwesens (vom deutschen Standpunkt aus dargestellt)*. Frankfurt a. M., 1940.
- SEDLÁČEK, K. *Základy audiologie*. Praha : SZDN, 1956.
- SEEMAN, M. *Poruchy dětské řeči*. Praha : SZDN, 1955.
- SEEMAN, M. Vývoj řeči u dítěte normálního a hluchoněmého. *Revue pro vzdělávání a výchovu hluchoněmých*, 1926, č. 6 – 7, paginace neuvedena.
- SOUČEK, V. Vyučování hluchoněmých dětí. *Obzor hluchoněmých*, č. 2, 1. 2. 1934, s. 3 – 4.
- STOKOE, W. *Sign Language Structure: An Outline of Visual Communication System of the American Deaf*. Buffalo, New York : University of Buffalo Press, 1960.
- STRAKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. *Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti a její realizace v České republice*. Praha, 1995.
- SVAČINA, S. *Odezírání ve výchově a vyučování hluchoněmých*. Plzeň, 1936.
- SVAČINA, S. rukopis; bližší informace neuvedeny; citace z něj použita v LACINOVÁ, A. *Znaková řeč*. [Diplomová práce] Praha : PedF UK, 1984.
- VANĚK, V. *Obrázková čítanka pro děti neslyšící: Učebnice pro děti hluchoněmé a pro děti nedoslýchavé*. Praha : Státní nakladatelství, 1948.
- VERNON, M., ANDREWS, J. *The psychology of deafness: Understanding deaf and hard-of-hearing people*. New York : Longman, 1990.
- WHETNALL, E., FRY, D. B. *The Deaf Child*. Londýn, 1971.

## **Elektronické zdroje**

Pokud je mi u elektronických nosičů známo, jedná-li se o CD, nebo DVD, je tato skutečnost uvedena.

- HORÁKOVÁ, R. *Znaková zásoba terminologických pojmů (speciální pedagogika)*. Brno : MU, 2005.
- LANGER, J. a kol. *Slovník pojmů znakového jazyka pro oblast tělesné výchovy a sportu*. [DVD] Praha : Fortuna, 2006.
- LANGER, J. a kol. *Slovník pojmů znakového jazyka pro oblast vlastivědy*. [DVD] Praha : Fortuna, 2007.
- LANGER, J., PTÁČEK, V., DVOŘÁK, K. *Znaková zásoba českého znakového jazyka k rozvíjícímu studiu surdopedie se zaměřením na znakový jazyk 1, 2, 3, 4*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2004.
- MIROVSKÁ, M. *Praktický kurz znakové češtiny*. [DVD] Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- MIROVSKÁ, M., DINGOVÁ, N. *Transliterátor a vizualizátor v praktických situacích*. [DVD] Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- MIROVSKÁ, M., DINGOVÁ, N. *Transliterátor a vizualizátor v praktických situacích*. [DVD] Praha : ČKTZJ, 2008.
- MYSLIVEČKOVÁ, R. *Tlumočnická profese a neslyšící děti*. [DVD] Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.

- NOVÁKOVÁ, R. *Mezinárodní znakový systém a překladový slovník základních frází ČZJ, NZJ, ASL, BSL a PZJ*. [DVD] Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- NOVÁKOVÁ, R. *Nepřímá pojmenování v českém znakovém jazyce*. [DVD] Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- NOVÁKOVÁ, R., ŠEBKOVÁ, H. *Číslovky v českém znakovém jazyce – praktická cvičení*. [DVD] Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- NOVÁKOVÁ, R., ŠŮCHOVÁ, L. *Slovosled a střídání rolí v českém znakovém jazyce – praktická cvičení*. [DVD] Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- NOVÁKOVÁ, R., TIKOVSKÁ, L. *Vizualizace prostoru a klasifikátory v českém znakovém jazyce – praktická cvičení*. [DVD] Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- NOVÁKOVÁ, R., VYSUČEK, P., PETŘÍČKOVÁ, J. *Tlumočení pro osoby se specifickými jazykovými potřebami*. [DVD] Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- PETRÁŇOVÁ, R. a kol. *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 7. pád*. [CD-ROM] Praha : Pevnost, 2007.
- POTMĚŠIL, M. a kol. *Zpracování dřeva. Terminologická pomůcka (čeština – znakový jazyk)*. Beroun : IN, 2002.
- POTMĚŠIL, M. *Slovník pojmů znakového jazyka pro oblast historie*. [CD] Praha : Fortuna, 2005a.
- POTMĚŠIL, M. *Slovník pojmů znakového jazyka pro oblast přírodopis : botanika*. [ 2 CD] Praha : Fortuna, 2005b.
- POTMĚŠIL, M. *Slovník ZJ pro obor pedagogika, psychologie*. Hradec Králové : RTR INTERS, 1992.
- PTÁČEK, V., BUBERLE, V. *Český slovník znakového jazyka 1 – 4*. Praha : ČUN, 1997.
- PTÁČEK, V., KOTVOVÁ, M. *Slovník znakové řeči. I. díl*. Praha : PedF UK, 1998.
- Taktilní znakový jazyk pro hluchoslepé*. Praha : Lorm, 2006.
- Znakový výkladový slovník elektrotechnických pojmů: Vidím, co neslyším*. [CD-ROM] Valašské Meziříčí : MZSŠSP, 2007.

## ČESKÉ RESUMÉ

Práce se zabývá postavením češtiny a dalších komunikačních kódů ve vzdělávání dětí s vadou sluchu, zejména dětí prelingválně neslyšících. V první části jsou představeny základní způsoby komunikace lidí s vadou sluchu, následuje pojednání o průběhu osvojování mluveného a znakového jazyka a popis dvou základních přístupů k výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu: přístupu monolingválního a monokulturního a přístupu bilingválního a bikulturního; zmíněna je také tzv. totální komunikace, a to jak jako filozofie, tak jako metoda. Druhá část práce přibližuje výchovné a vzdělávací přístupy a komunikační metody používané v našich školách pro žáky s vadou sluchu v minulosti i současnosti. Ty jsou pak v závěru práce nahlíženy ve světle testů čtenářské gramotnosti a přípravy tzv. státní maturitní zkoušky u žáků s vadou sluchu.

## ENGLISH RESUME

The text is mapping the role of Czech language and other communication codes in Deaf children's education, prelingually Deaf above all. Essential Deaf people's communication ways, speaking language and sign language acquisition developments and two main education conceptions: monolingual and monocultural vs. bilingual and bicultural (total communication – as a method as a philosophy – is remembered too) are presented in the first part. The second part is focused on historical and also contemporary education theories and communication methods applied in our schools for the Deaf. They are confronted with literacy tests score and implementation process of the state guaranteed school-leaving exam in the end.

## **Příloha č. 1 Ukázka z čítanky Sluníčko a z Průvodce k čítance Sluníčko**

### **Ukázka z lekce č. 15 z čítanky Sluníčko<sup>487</sup>**

V horních dvou třetinách strany je obrázek a pod ním následující text:

Auto stojí.

U cesty stojí dům.

Auto stojí u domu.

U domu stojí babička.

### **Ukázka lekce č. 15 z Průvodce k čítance Sluníčko<sup>488</sup>**

Auto stojí.

U cesty stojí dům.

Auto stojí u domu.

U domu stojí babička.

Pamětná slova: stojí, dům, Dům, domu, babička, Babička, Pole, Les. Kroužek nad ů.

A. Cesta k dědečkovi je u konce. Už tu za lesem u cesty stojí dům. To je dědečkův dům. Okolo domu je zahrada, kde bude Rek hlídat. Auto se najednou u domu zastavilo a před domem se objevila babička, čekala, až dědeček přiveze Reka.

B. Napiš žebříčky osob, zvířat a věcí, které děti umějí číst!

Tatínek	Pes	Strom
Maminka	Kočka	Auto
Dědeček	Slepice	Pole
Babička		Město
Jeník		Les
Anička		Dům

Karton se slovem *stojí* přikládej k jednotlivým slovům a tvoř věty. Tatínek stojí, maminka stojí atd. U slova *dům* upozorni na kolečko, které je nad prostředním písmenkem ů. Na žebříčku se procvičí také babička a dům. Piš pak otázky s odpověďmi.

Co má babička?	Co vidí babička?	Co říká babička?
Babička má dům.	Babička vidí psa.	Babička řekla: „To je veliký pes.“
Babička má pole.	Babička vidí domy.	Babička řekla: „To je veliký les.“
Babička má les.	Babička vidí ulici.	Babička řekla: „To je veliké město.“
Babička má auto.	Babička vidí město.	Babička řekla: „To je veliké pole.“

Nácvik předložky u. Exponuj spolu s podstatným jménem!

u cesty

u domu

<sup>487</sup> Čerpáno z Zelinková, 1994, s. 45.

<sup>488</sup> Doslovně převzato z Zelinková, 1994, s. 44 – 48.

u pole  
u psa

Babička stojí u domu. Babička má u domu strom. Auto stojí u cesty. Tatínek má u domu les. Strom stojí u pole. Dědeček má u domu pole. Jeník stojí u psa. Maminka má u domu psa.

Tu je les a tu je pes. Pes u domu stojí, pes se auta bojí.	Pes utíká, bojí se Anička. Auto jede, bojí se babička.	Jede, jede Jeník a Anička. Jede, jede Jeník a babička.	Jede, jede auto i pes. Stojí, stojí u domu les.
---	---	---	--

C. Hry s číslovanými větami. Takových her je řada a upozorníme na ně i později. Cvičí se tu i poznávání číslic, pokud jsou s nimi děti seznámeny. Napiš např. 10 vět a očíslej je po řadě.

Tu je tatínek.  
Dědeček má auto.  
Auto jede po silnici.  
To je veliké město Praha.  
U cesty je strom.  
Pes vidí veliký les.  
U domu stojí babička.  
Tu je Jeník a Anička.  
Jeník pláče.  
Slepice utíká.

### Způsoby užití:

učitel poví číslici a žák přečte větu

učitel přečte větu a žák stanoví číslici (věta první, pátá apod.)

místo učitele děti vyvolávají spolužáky

hádanky: Žák prohlásil, že si myslí číslici, kde je věta, která vypovídá něco o tatínkovi, ostatní čtou potichu, najdou, přihlásí se, povědí číslici a větu přečtou

**Cvič.** Co je pravda? (Počátky „čtení pro sebe“.) Napiš krátké věty z probraných slov a dej rozhodnout dětem, co je pravda. Žák si přečte potichu (pro sebe) větu, rozhodne, je to pravda – není to pravda, pak ji přečte nahlas a řekne svůj úsudek (to je – není pravda).

Auto jede.	Jeník pláče.	Strom jede po ulici.
Dům jede.	Auto pláče.	Les jede po ulici.
Pole jede.	Les se bojí.	Auto jede po silnici.
Kočka vyskočila.	Slepice se bojí.	Jeník pláče u cesty.
Pes vyskočil.	Dům vidí.	Slepice pláče u cesty.
Strom vyskočil.	Tatínek vidí.	Anička pláče u cesty.
Praha je veliké město.		
Les je veliké město.		
Dům vyskočil na strom.		
Kočka vyskočila na strom.		

**Žádej po dětech, aby ti řekly, proč to není pravda.**



## **Příloha č. 2 Učebnice českého jazyka a čtení pro 1. a 2. ročník ZŠ pro nedoslýchavé a příslušné metodické příručky**

Seznam byl vypracován podle elektronického Katalogu Národní knihovny v březnu 2006.

HOŘEJŠÍ, V. *Slabikář pro 1. ročník základní školy pro nedoslýchavé*. Praha : SPN, 1982<sup>1</sup>, 1985<sup>2</sup>, 1991<sup>3</sup>.

HOŘEJŠÍ, V. *Živá abeceda pro 1. ročník základní školy pro nedoslýchavé*. Praha : SPN, 1984<sup>1</sup>, 1988<sup>2</sup>.

KUČEROVÁ, M., ZMATLÍKOVÁ, D. *Metodická příručka k učebnicím Živá abeceda a Slabikář pro nedoslýchavé pro 1. ročník základní školy pro nedoslýchavé*. Praha : SPN, 1982<sup>1</sup>, 1984<sup>2</sup>.

KUČEROVÁ, M., ZMATLÍKOVÁ, M. *Základy řeči pro 2. ročník základní školy pro nedoslýchavé*. Praha : SPN, 1984<sup>1</sup>, 1989<sup>2</sup>. + KUČEROVÁ, M., ZMATLÍKOVÁ, D. *Metodická příručka k učebnici Základy řeči pro 2. ročník ZŠ pro nedoslýchavé*. Praha : SPN, 1984.

KUČEROVÁ, M., ZMATLÍKOVÁ, D. *Čítanka pro 2. ročník základní školy pro nedoslýchavé*. Praha : SPN, 1983<sup>1</sup>, 1988<sup>2</sup>, 1990<sup>3</sup>. + KUČEROVÁ, M., ZMATLÍKOVÁ, D. *Metodická příručka k Čítance pro 2. ročník základní školy pro nedoslýchavé*. Praha : SPN, 1983<sup>1</sup>, 1984<sup>2</sup>.

KUČEROVÁ, M., ZMATLÍKOVÁ, D. *Čítanka pro 2. ročník základní školy pro nedoslýchavé*. Praha : SPN, 1983<sup>1</sup>, 1988<sup>2</sup>, 1990<sup>3</sup>. + KUČEROVÁ, M., ZMATLÍKOVÁ, D. *Metodická příručka k Čítance pro 2. ročník základní školy pro nedoslýchavé*. Praha : SPN, 1983<sup>1</sup>, 1984<sup>2</sup>.

## **Příloha č. 3 Učebnice českého jazyka a čtení pro 1. stupeň ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu a příslušné metodické příručky**

Seznam byl vypracován podle elektronického Katalogu Národní knihovny v březnu 2006.

### **přípravný ročník<sup>489</sup>**

ŠTEJGERLE, L. *Základy řeči pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé*. Praha : SPN, 1956.

POUL, J., POULOVÁ, V. *Slabikář pro přípravný ročník ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1975. + POUL, J., POULOVÁ, V. *Metodický průvodce ke Slabikáři pro přípravný ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1975.

### **1. ročník**

KNOT, F., ŠTEJGERLE, L., KONEČNÝ, A. *Základy řeči pro 1. postupný ročník škol pro hluchoněmé*. Praha : SPN, 1956<sup>1</sup>, 1958<sup>3</sup>.

POUL, J., PULDA, M., KONEČNÝ, A. *Základy řeči pro 1. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1965<sup>1</sup>, 1975<sup>2</sup>, 1978<sup>3</sup>. + POUL, J., PULDA, M. *Metodický průvodce k učebnici Základy řeči pro 1. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1969.

POUL, J., POULOVÁ, V. *Slabikář pro první ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro žáky se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1982<sup>1</sup>, 1984<sup>2</sup>, 1986<sup>3</sup>, 1990<sup>4</sup>, 1991<sup>5</sup>.

### **2. ročník**

POUL, J., KONEČNÝ, A. *Základy řeči pro 2. postupný ročník škol pro hluchoněmé*. Praha : SPN, 1956.

Kolektiv autorů. *Základy řeči pro 2. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1966<sup>1</sup>, 1978<sup>2</sup>. + POUL, J. a kol. *Metodický průvodce k učebnici Základy řeči pro 2. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1965.

POUL, J., POULOVÁ, V. *Základy řeči pro 2. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1979.

POUL, J., POULOVÁ, V. *Základy řeči pro 2. ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro žáky se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1988<sup>1</sup>, 1990<sup>2</sup>. + *Metodický průvodce k učebnici Základy řeči pro 2. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1969.

### **3. ročník**

KOUŘIL, J., DVOŘÁKOVÁ, B., KLUBAL, F. *Základy řeči pro 3. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1979. + KOUŘIL, J.,

---

<sup>489</sup> V určitých obdobích byl prvním postupným ročníkem ve školách pro žáky s vadou sluchu přípravný ročník a v jiných obdobích první ročník.

- DVOŘÁKOVÁ, B. *Metodický průvodce k učebnici Základy řeči pro 3. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1966<sup>1</sup>, 1969<sup>2</sup>.
- GOLDMANNOVÁ, B. *Základy řeči pro 3. ročník základních škol pro neslyšící a škol pro žáky se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1980<sup>1</sup>, 1981<sup>2</sup>, 1985<sup>3</sup>, 1988<sup>4</sup>, 1990<sup>5</sup>.

#### **4. ročník**

- POUL, J., ŠTEJGERLE, L. *Základy řeči pro 4. ročník škol pro hluchoněmé*. Praha : SPN, 1959.
- KLUBAL, F., HOMOLOVÁ, M. *Základy řeči pro 4. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1968. + KLUBAL, F., HOMOLOVÁ, M. *Metodický průvodce k učebnici Základy řeči pro 4. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1968.
- ŠTĚPÁNKOVÁ, V., TICHÁ, J. *Základy řeči pro 4. ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro žáky se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1981<sup>1</sup>, 1984<sup>2</sup>. + ŠTĚPÁNKOVÁ, V., TICHÁ, J. *Metodická příručka k učebnici Základy řeči pro 4. ročník ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1981.

#### **5. ročník**

- HOMOLOVÁ, M., KLUBAL, F. *Základy řeči pro 5. ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro žáky se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1970. + HOMOLOVÁ, M., KLUBAL, F. *Metodický průvodce k učebnici Základy řeči pro 5. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1969.
- ROKYTOVÁ, M. *Základy řeči pro 5. ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro žáky se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1982<sup>1</sup>, 1987<sup>2</sup>, 1990<sup>3</sup>. + ROKYTOVÁ, M. *Metodický průvodce k učebnici Základy řeči pro 5. ročník ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1982.

## **Příloha č. 4 Učebnice českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu**

Seznam byl vypracován podle elektronického Katalogu Národní knihovny v březnu 2006.

### **6. ročník**

- NOVOTNÁ, M., HÖNIGER, K. *Český jazyk pro 6. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1965<sup>1</sup>, 1980<sup>2</sup>. + NOVOTNÁ, M., HÖNIGER, K. *Metodický průvodce k učebnici Český jazyk pro 6. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1965<sup>1</sup>, 1969<sup>2</sup>.
- POUL, J., HRUŠKA, J. *Český jazyk pro 6. ročník ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1983<sup>1</sup>, 1987<sup>2</sup>, 1990<sup>3</sup>.

### **7. ročník**

- TŮMOVÁ, O., MAKOVEC, V. *Český jazyk pro 7. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1967. + TŮMOVÁ, O., MAKOVEC, V. *Metodický průvodce k učebnici Český jazyk pro 7. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1967.
- PECH, K. *Český jazyk pro 7. ročník ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1984<sup>1</sup>, 1989<sup>2</sup>.

### **8. ročník**

- BOHÁČ, M. *Český jazyk pro 8. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1968. + BOHÁČ, M. *Metodický průvodce k učebnici Český jazyk pro 8. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1969.
- KOUŘIL, J. *Český jazyk pro 8. ročník ZŠ neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1985<sup>1</sup>, 1988<sup>2</sup>.

### **9. ročník**

- VAVRDOVÁ, H. *Český jazyk pro 9. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1969.
- KOUŘIL, J. *Český jazyk pro 9. ročník ZŠ neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu*. Praha : SPN, 1986<sup>1</sup>, 1991<sup>2</sup>.

## **Příloha č. 5 Čítanky pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu**

Seznam byl vypracován podle elektronického Katalogu Národní knihovny v březnu 2006.

### **1. ročník**

POUL, J., PULDA, M., KONEČNÝ, A. *Čítanka pro 1. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu.* Praha : SPN, 1966<sup>1</sup>, 1975<sup>2</sup>.

### **2. ročník**

KOUŘIL, J., HRUŠKA, J., POUL, J. *Čítanka pro 2. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu.* Praha : SPN, 1968.

ROKYTOVÁ, M., HRUDKOVÁ, S. *Čítanka pro 2. ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro žáky se zbytky sluchu.* Praha : SPN, 1980<sup>1</sup>, 1988<sup>2</sup>.

### **3. ročník**

KOUŘIL, J., DVOŘÁKOVÁ, B., KLUBAL, F. *Čítanka pro 3. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu.* Praha : SPN, 1968.

TUŠKOVÁ, M. *Čítanka pro 3. ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro žáky se zbytky sluchu.* Praha : SPN, 1980<sup>1</sup>, 1981<sup>2</sup>, 1984<sup>3</sup>, 1989<sup>4</sup>.

### **4. ročník**

KLUBAL, F., HOMOLOVÁ, M., VITVAROVÁ, J. *Čítanka pro 4. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu.* Praha : SPN, 1970.

TICHÁ, J., ŠTĚPÁNKOVÁ, V. *Čítanka pro 4. ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro žáky se zbytky sluchu.* Praha : SPN, 1981<sup>1</sup>, 1982<sup>2</sup>, 1985<sup>3</sup>, 1990<sup>4</sup>.

### **5. ročník**

HOMOLOVÁ, M., KLUBAL, F. *Čítanka pro 5. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu.* Praha : SPN, 1972.

TICHÁ, J., ŠTĚPÁNKOVÁ, V. *Čítanka pro 5. ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro žáky se zbytky sluchu.* Praha : SPN, 1982.

### **6. ročník**

NOVOTNÁ, M., HÖNIGER, K. *Čítanka pro 6. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu.* Praha : SPN, 1967<sup>1</sup>, 1982<sup>2</sup>.

TICHÁ, J., ŠTĚPÁNKOVÁ, V. *Čítanka pro 6. ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro žáky se zbytky sluchu.* Praha : SPN, 1983.

## **7. ročník**

TŮMOVÁ, O., MAKOVEC, V. *Čítanka pro 7. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro žáky se zbytky sluchu.* Praha : SPN, 1968.

HRUDKOVÁ, S. *Čítanka pro 7. ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro žáky se zbytky sluchu.* Praha : SPN, 1984<sup>1</sup>, 1988<sup>2</sup>.

## **8. ročník**

BOHÁČ, M., KAMELSKÝ, V. *Čítanka pro 8. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu.* Praha : SPN, 1969.

HRUDKOVÁ, S., ŠTĚPÁNKOVÁ, V., TICHÁ, J. *Čítanka pro 8. ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro žáky se zbytky sluchu.* Praha : SPN, 1985<sup>1</sup>, 1986<sup>2</sup>, 1990<sup>3</sup>.

## **9. ročník**

KAMELSKÝ, V., BOHÁČ, M. *Čítanka pro 9. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu.* Praha : SPN, 1971.

HRUDKOVÁ, S., ŠTĚPÁNKOVÁ, V., TICHÁ, J. *Čítanka pro 9. ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro žáky se zbytky sluchu.* Praha : SPN, 1986.