

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2019–2022

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Simona Douděrová**

**Vývoj komunikačních metod ve vzdělávání osob se  
sluchovým postižením v ČR**

Praha 2022

Vedoucí bakalářské práce: PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED STUDIES**

2019–2022

**BACHELOR THESIS**

**Simona Douděrová**

**Development of communication of methods in the  
education of the hearing impaired in the Czech Republic**

Prague 2022

The Bachelor Work Supervisor:  
PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.



### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 14. 1. 2022

.....

Simona Douděrová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce PaedDr. Jarmile Klugerové, Ph.D. za náměty a cenné rady, které mi byly nápomocny při vypracování této práce.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá historií a vývojem výchovně vzdělávacích metod osob se sluchovým postižením v Čechách. Skládá se ze tří kapitol. První kapitola vymezuje typy sluchového postižení, jejich vliv na osobnost neslyšících a způsoby komunikace. Druhá kapitola popisuje základní přístupy a metody ke vzdělávání osob se sluchovým postižením. Třetí kapitola je věnována historii vývoje metod v závislosti na vývoji medicínských, pedagogických a kulturních přístupů. Popisuje proměny kulturně lingvistických pohledů, názorů na hluchotu, přístupů, prostředků a metod vzdělávání a jejich vědních východisek. Malou, ale důležitou součástí práce je osobnost Václava Frosta a jeho přínos ve výchově a vzdělávání neslyšících. Cílem práce je zhodnocení přínosu použití konkrétních výchovně vzdělávacích metod. Zdrojem informací pro tuto práci byla analýza informací soudobých a historických dokumentů, legislativy a internetových zdrojů organizací neslyšících.

## **Klíčová slova**

Bilingvální metoda. Hluchoněmý. Integrace. Komunikace. Neslyšící. Orální metoda. Osobnost. Totální komunikace. Typy postižení. Václav Frost. Znakový jazyk. Způsoby komunikace.

## **Annotation**

The bachelor thesis deals with the history and development of educational methods of people with hearing impairment in the Czech Republic. It consists of three chapters. The first chapter defines the types of the hearing impairment, their impact on the personality of the hearing impaired and their ways of communication. The second chapter describes the basic approaches and methods of educating people with hearing impairments. The third chapter is devoted to the history of the development of methods depending on development medical, pedagogical and cultural approaches. It describes the changes in the cultural-linguistic view, relationships of view on deafness, approaches, means and methods of education and their scientific basis. A small but important part of the thesis is the persona of Václav Frost and his contribution to the education of the deaf. The aim of the thesis is to evaluate the benefits of using specific educational methods. The source of information for the thesis was the analysis of information from contemporary and historical documents, legislation and internet resources of hearing impaired organisations.

## **Keywords**

Bilingual method. Communication. Deaf. Deaf-mute. Integration. Methods of communication. Oral method. Personality. Sign language. Total communication. Types of disability. Václav Frost.

<b>ÚVOD .....</b>	<b>8</b>
<b>1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM....</b>	<b>9</b>
1.1 Vymezení typů sluchového postižení .....	10
1.1.1 Podle stupně .....	10
1.1.2 Podle doby vzniku.....	12
1.1.3 Podle místa vzniku .....	12
1.2 Způsoby komunikace sluchově postižených.....	13
1.3 Osobnost sluchově postižených .....	16
<b>2 PŘÍSTUPY KE VZDĚLÁVÁNÍ OSOB SE SP.....</b>	<b>18</b>
2.1 Orální metoda .....	19
2.2 Totální komunikace .....	22
2.3 Bilingvální metoda.....	24
<b>3 VÝVOJ KOMUNIKAČNÍCH METOD VE VZDĚLÁVÁNÍ OSOB SE SP V ČECHÁCH A NA MORAVĚ .....</b>	<b>25</b>
3.1 Metody vzdělávání sluchově postižených od 18. stol. do 90 let 20. stol.....	27
3.1.1 Období do roku 1918 .....	27
3.1.2 Meziválečné období 1918-1938.....	34
3.1.3 Období po roce 1945.....	38
3.2 Osobnost Václava Frosta a jeho přínos pro vzdělávání sluchově postižených... 41	
3.2.1 Život a dílo.....	42
3.2.2 Frost pedagog.....	43
3.2.3 Přínos Václava Frosta .....	45
3.3 Metody vzdělávání sluchově postižených po roce 1990 .....	46
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>54</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>56</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ .....</b>	<b>62</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>63</b>

## ÚVOD

Vztah společnosti k neslyšícím byl od pradávna spjat s mnoha mýty a předsudky. Po celý starý a střední věk se výchovou a vzděláváním neslyšících nikdo nezabýval. Neslyšící byli považováni za hloupé, primitivní a nevzdělatelné bytosti. Sám velký Aristoteles považoval hluchoněmé za nevzdělatelné. Sv. Augustin, církevní filosof a spisovatel, tvrdil, že neslyšící nejsou schopni poznat “náboženskou pravdu”, protože její výklad nemohou vnímat sluchem. Hluchoněmí nebyli svéprávní, měli zástupce, kteří rozhodovali o jejich osudu a ve všem je zastupovali. Těmto osobám byla poskytována pouze charitativní péče bez možnosti dalšího vzdělávání. Jen výjimečně byli vzděláváni neslyšící z vyšších společenských vrstev nebo jedinci vykazující zvláštní nadání. Toto vzdělávání však probíhalo pouze v mechanické rovině, nelze tedy mluvit o výchově a vzdělávání podle dnešního způsobu. Zpočátku nikdo neprojevil zájem o život neslyšících, nikdo se nezabýval jejich problémy, o vzdělávání jako takovém se vůbec neuvažovalo. Později, když byly učiněny první pokusy o vzdělávání, byly používány všechny možné metody a přístupy – neslyšící se učili zároveň slyšet, vyslovovat i mluvit. Často až nesmyslné požadavky vznikaly z přesvědčení, že by se neslyšící měli přizpůsobit většinové, slyšící společnosti. Přírozeným důsledkem této snahy byla situace, kdy samotná mluva, řeč a artikulace se staly prioritou a jakékoliv další vzdělání bylo upozaděno. Neslyšící se tak časem naučili se značnými obtížemi vyslovit pár slov, ale neměli téměř žádné znalosti o okolním světě (Výmola, 1925, s. 3).

Současně s vývojem společnosti se vyvíjel, a stále se vyvíjí a mění, i přístup k výchově a vzdělávání osob se sluchovým postižením a jejich speciálním potřebám. V dnešní době je patrná snaha o maximální integraci a umožnění každému člověku stát se plnohodnotným členem naší společnosti. Je zapotřebí, aby si společnost plně uvědomila, že osoby s jakýmkoli typem postižení, nejen sluchového, patří k právoplatným členům společnosti a je nezbytně nutné, aby i takto na ně bylo nahlíženo. Je potřeba vytvořit propracovaný a vzájemně na sebe navazující systém péče a pomoci, který těmto osobám pomůže vyrovnat se s jejich handicapem a v co nejvyšší možné míře se začlenit do společnosti. Toto by mělo být hlavním cílem dnešní moderní společnosti.

# 1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Sluch a zrak považujeme za základní smysly významné pro lidský život. Přestože více podnětů vstřebává člověk zrakově, ztráta sluchu má zásadně větší vliv na spojení jedince s okolím, na jeho schopnost komunikace. Slowik (2016, s. 73) uvádí, že v případě ztráty sluchu přijdeme o příliv až 60 % informací. Tento úbytek je menší než při ztrátě zraku, ale následná situace neslyšících je složitější. Vada sluchu má negativní dopad na porozumění ostatním, na orientaci v prostoru, rozsah sociálních vztahů a také na vývoj myšlení.

Nejčtenějším komunikačním prostředkem je bezesporu mluvená řeč. Sluchové postižení přináší narušení v oblasti zdárného vývoje mluvené řeči. Klenková (2006, s. 27) považuje řeč za vědomou činnost, která je určena k vyjádření myšlenek, přání a pocitů. Řeč nelze považovat za vrozenou schopnost, která závisí nejen na zevních řečových orgánech, ale také na mozku. Spojitost řeči s myšlením a kognitivními procesy je velmi těsná.

Nevyhovující podmínky pro rozvoj řeči vedou nejen ke komunikační bariéře a společenské izolaci, ale také k potížím s rozvíjením sociálních vztahů a komplexním vývojem osobnosti. Zpomalení v oblasti sociálního vývoje negativně ovlivňuje sociální orientaci a sociální inteligenci. Osoba se sluchovým postižením poté může obtížně porozumět některým situacím, emocím a postojům lidí ve svém okolí. Dítě, které slyší, se učí prostým pozorováním dění ve svém okolí, dostává tím možnost sledovat a poté i pochopit, jak k určité situaci došlo i jak byla následně vyřešena. Funkční sluch hraje podstatnou roli při formování vnitřní řeči a rozvoji abstraktního myšlení. Neméně důležitou roli má sluch pro získání pocitu bezpečí, protože nám dává možnost zachytit varovné signály (výkřik, zvuk klaksonu blížícího se auta apod.). Člověk se sluchovým postižením postrádá tzv. sluchové pozadí, jež nám poskytuje pocit jistoty a bezpečí v reálném prostředí. Lidé, kteří slyší, si mnohokrát neuvědomují, jak velký počet informací získávají prostřednictvím svého funkčního sluchu. Až poté, co se setkají s člověkem, který je sluchově postižený, poznají rozsah omezení přísunu informací. Největší omezení se týká zejména každodenních informací potřebných pro běžný život. Všechny vady sluchu ve svém důsledku vedou k nedostatečné percepci mluvené řeči. Nesnáze v komunikaci mají poté nepříznivý vliv na celý komunikační proces, ale také na vztahy jedince ve společnosti a jeho psychiku (Hádková, 2016, s. 22).

## 1.1 VYMEZENÍ TYPŮ SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ

Sluchová vada a sluchová porucha jsou dva pojmy, které se velmi často používají jako synonyma. Měli bychom si uvědomit jejich rozdíl. Poruchou sluchu rozumíme stav přechodného zhoršení sluchu, který lze opravit, léčit. Oproti tomu vada sluchu je trvalé poškození sluchu, kdy se sluch nezlepšuje. Jedná se o stav lehké nedoslýchavosti až úplné hluchoty. Můžeme také říci, že včasnou a správnou diagnostikou poruchy sluchu lze v mnoha případech předejít vadě sluchu.

Skákalová (2017, s. 10) uvádí, že i podle Mezinárodní klasifikace funkčních schopností disability a zdraví se u nás obvykle v nesprávném překladu hovoří jen o poruše (impairment) na úrovni orgánu. Anglické slovo impairment však lze přeložit jako vadu i poruchu (v doslovném překladu je to zhoršení, poškození, snížení, znehodnocení). Pro potřeby určení následků přechodného a trvalého zhoršení sluchu bychom v surdopedii měli tyto termíny rozlišovat.

Sluchové vady lze členit podle různých hledisek. Uvádíme zde tři základní kritéria dělení sluchových vad, a to podle stupně, doby vzniku (a důsledků) a místa poškození sluchového orgánu.

### 1.1.1 PODLE STUPNĚ

Skákalová (2017, s. 10–11) uvádí členění sluchové ztráty podle Bureau International d'AudioPhonologie (Mezinárodní úřad pro audiologii) do následujících stupňů:

- 0-20 dB normální sluch,
- 21-40 dB lehká nedoslýchavost,
- 41-55 dB střední nedoslýchavost (první stupeň),
- 56-70 dB střední nedoslýchavost (druhý stupeň),
- 71-80 dB těžké postižení sluchu (první stupeň),
- 81-90 dB těžké postižení sluchu (druhý stupeň),
- 91-100 dB velmi závažné postižení sluchu hraničící s hluchotou (první stupeň),
- 101-110 dB velmi závažné postižení sluchu hraničící s hluchotou (druhý stupeň),
- 111-119 dB velmi závažné postižení sluchu hraničící s hluchotou (třetí stupeň),
- 120 dB a více úplná ztráta sluchu – hluchota.



Dále také Skákalová (2017, s. 10–11) uvádí klasifikaci poruch dle WHO:

- (0–25 dB) normální sluch,
- (26–40 dB) lehká porucha,
- (41–60 dB) střední porucha,
- (61–80) těžká porucha,
- (nad 81 dB) hluboká porucha.

Česká legislativa (Zákon č. 329/2011 Sb., o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením a o změně souvisejících zákonů) považuje jako **úplnou hluchotu** „*neschopnost slyšet zvuky a rozumět řeči ani s nejvýkonnějším sluchadlem nebo přetrvávající neschopnost slyšení po implantaci kochleární nebo kmenové neuroprotézy.*“ **Praktická hluchota** je definována jako „*ztráta sluchu při tónové audiometrii v rozsahu 70–90 dB*“ a třetím legislativním termínem je „*zbytkový sluch se ztrátou slyšení 85–90 %, sluchově postižený je schopen vnímat zvuk mluvené řeči jen se sluchadlem, ale rozumí jí jen minimálně (z 10–15 %), přes používání kompenzační pomůcky nebo po implantaci kochleární nebo kmenové neuroprotézy.*”.

„*Zbytky sluchu (tj. neúplná ztráta sluchu) jsou díky rozvoji moderních sluchadel využitelné k orální komunikaci a podporují pedagogickou práci, velmi ovšem záleží na individuálních schopnostech a dovednostech každé osoby.*” Skákalová (2017, s. 10–11).

V dnešní době se v souvislosti s velikostí ztráty sluchu setkáváme ve speciálně pedagogické praxi s dělením osob se sluchovým postižením na:

- nedoslýchavé,
- neslyšící,
- ohluchlé.

Nedoslýchavost je částečná ztráta sluchu, která může být buď vrozená nebo získaná. Ztrátu sluchu u nedoslýchavých je možné kompenzovat různými kompenzačními pomůckami (sluchadla, FM systémy, elektroakustické pomůcky) (Skákalová, 2017, s.10-11).

Osoby neslyšící, které ztratily sluch před koncem základního vývoje řeči a zvuk nejsou schopny vnímat ani s největším zesílením, používají ke komunikaci s okolím vizuálně-motorické komunikační prostředky (znakování, prstová abeceda). V majoritní společnosti slyšících představují jazykovou a kulturní minoritu – Neslyšící (Skákalová, tamtéž).

Status ohluchlého získají osoby, u kterých došlo ke ztrátě sluchu v průběhu života onemocněním nebo úrazem (Hádková, 2016, s. 32).

### 1.1.2 PODLE DOBY VZNIKU

Lejska (In: Skákalová, 2017, s. 12) dělí vady sluchu podle doby vzniku sluchové ztráty na:

- **Vrozené vady** sluchu, které jsou důsledkem dědičnosti nebo vznikají v době zrání plodu, na který negativně působí prenatální jevy ve formě infekčních onemocnění matky aj.
- **Získané vady**, jež vznikají v průběhu života nejčastěji vlivem úrazu nebo nemoci.

Strnadová se dále přiklání k přesnější interpretaci dělení na vady:

- **Endogenní**, tj. vnitřní - způsobující tzv. dědičně podmíněné vady sluchu.
- **Exogenní**, způsobené vnějšími vlivy (teratogeny) (In: Skákalová, 2017, s. 12).

Podle doby, kdy tyto vlivy působí na jedince, rozlišujeme období vzniku vady **prenatální**, **perinatální** a **postnatální**. Zcela zásadní je doba vzniku vady před a po fixaci řeči, a to z hlediska volby metod vzdělávání a rehabilitace jedince (Hrubý, 1999, s. 40).

*„Jest přirozeno, že vznikla-li hluchota dříve, než se děcko naučilo prvním slovům, že nikdy jen pomocí sluchu se řeči dokonale naučiti nedovede.“* (Výmola, 1925, s. 47).

### 1.1.3 PODLE MÍSTA VZNIKU

Horáková (2011, s. 18) dělí sluchové vady dle místa vzniku na dvě základní skupiny, a to na periferní a centrální nedoslýchavost a hluchotu.

**Periferní nedoslýchavost a hluchota** se dělí na:

- **převodní**, jež vzniká především ve vnějším a středním uchu a její příčinou je jakákoliv překážka bránící průchodu zvuku z vnějšku k smyslovým buňkám vnitřního orgánu (ucpání zvukovodu ušním mazem, zvětšená nosní mandle, perforace bubínku aj.), vady tohoto typu nevedou k úplné hluchotě, lze je kompenzovat sluchadly;
- **percepční**, která vzniká poškozením ve vnitřním uchu a vyšších etážích a projevuje se zkreslením sluchového vjemu (intenzita zvuku, rozlišování tónů), jedná se o vady trvalé;
- **smíšenou**, kdy se jedná o kombinaci příčin způsobujících poruchy převodní a percepční.

**Centrální nedoslýchavost a hluchota** jsou zapříčiněny poškozením centrálního nervového ústrojí sluchového analyzátoru, kdy mozek zpracuje sluchový signál abnormálně (Herdová In: Horáková, 2011, s. 18).

## 1.2 ZPŮSOBY KOMUNIKACE SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH

Pojem **komunikace**, který je obecně užíván v běžném životě, ve vědě i komunikační technice, pochází z latinského *communis* – *společný* a *communicatio* – *sdělování*. Komunikace je velmi spletitý společenský jev. Mezilidská komunikace je nejen základnou, ale také podkladem lidské kultury a civilizace, zahrnuje výměnu a zpracování informací, které se váží na smyslové orgány, hlavně na sluch a zrak (Sovák, 1988, s. 7–8).

Komunikace je jedna z nejdůležitějších schopností člověka. Dobře rozvinutá komunikační schopnost je základem lidské interakce. Narušení komunikace je častým problémem v edukaci a socializaci jedince (Klenková, 2006, s. 9). Člověk je tvorem společenským a komunikace významnou měrou ovlivňuje rozvoj osobnosti.

Sovák (1988, s. 8) rozděluje formy mezilidské komunikace do tří skupin: slovní, neslovní a mimosmyslovou komunikaci.

*„Aniž si to lidé povětšinou uvědomují a přikládají tomu váhu, mluví také beze slov.“*  
(Vávra, 1990, s. 11).

Volba způsobu komunikace se liší podle typu, stupně a doby, kdy ke ztrátě sluchu došlo. Svá specifika má komunikace u osob nedoslýchavých, neslyšících, ohluchlých nebo s uživateli kochleárního implantátu. Dle zákona č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob je komunikačním systémem neslyšících český znakový jazyk a další komunikační systémy vycházející z českého jazyka.

- **Český znakový jazyk** je základním komunikačním systémem neslyšících osob, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace. Jedná se o přirozený a plnohodnotný komunikační systém, který je tvořen specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní částí trupu („vidí se a ukazuje“). Zásadními rozdíly mezi znakovým jazykem a mluveným jazykem jsou trojrozměrnost znakového jazyka a absence psané podoby (pouze grafický zápis, tzv. signwriting). Tento jazyk má vlastní gramatiku a vlastní slovník, není závislý na jazyku mluveném.
- **Komunikační systémy vycházející z českého jazyka** jsou:
  - a) znakovaná čeština,
  - b) prstová abeceda,
  - c) vizualizace mluvené češtiny,
  - d) písemný záznam mluvené řeči,
  - e) Lormova abeceda (mluvčí vyznačuje jednotlivá písmena svým ukazováčkem dotykem

do dlaně a na prsty ruky příjemce),

f) daktylografika (vpisování velkých tiskacích písmen zpravidla do dlaně ruky příjemce sdělení, používá se zejména v komunikaci s tělesně postiženými),

g) Braillovo písmo s využitím taktilní formy (umožňuje zobrazovat písmena abecedy ustálenými dotyky na dvou prstech jedné ruky nebo více prstech obou rukou příjemce sdělení s využitím kódového systému Braillova písma),

h) taktilní odezírání (vnímání mluvené řeči pomocí odhmatávání vibrací hlasivek mluvčího),

i) vibrační metoda Tadoma (odhmatávání vibrací hlasivek, pohybů dolní čelisti, rtů a tváří mluvčího). (Zákon č. 384/2008 Sb, online, cit. 2021-11-19).

Obrázek 1: Prstová abeceda podle knihy F. H. Czecha



Zdroj: J. Hrubý, 1999 – Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu



Znakový jazyk a znakovaná čeština jsou dva rozdílné komunikační systémy. Znakovaná čeština byla vytvořena uměle, je to umělý jazykový systém, který byl vytvořen slyšícími, aby se domluvili s osobami užívajícími znakový jazyk. Osvojení si znakované češtiny je jednodušší pro slyšící, ale uživatel znakového jazyka nebude rozumět správně. Komunikace pomocí prstové abecedy závisí na psané podobě mluveného jazyka a používá se při potřebě hláskování jmen, odborných termínů a cizích slov. Prstová abeceda má dva typy – jednoruční a dvouruční. Více se používá abeceda dvouruční, která napodobuje tvary písmen a je tedy zřetelnější pro slyšící osoby. Pro neslyšící osoby je praktičtější abeceda jednoruční, avšak zvládá ji pouze málo osob (Skákalová, 2017, s. 60).

V rámci přednášek, na konferencích apod. se setkáváme s písemným záznamem mluvené řeči. Text je zobrazován na monitoru, velké obrazovce, případně promítán na velkou plochu, v závislosti na počtu osob, pro které je tento typ komunikace určen.

Obrázek 2: Znaky pro zájmena z knihy F. H. Czecha



Zdroj: J. Hrubý, 1999 – Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu

### 1.3 OSOBNOST SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH

Z pohledu psychologie označujeme osobnost jedince jako celek duševního života a považujeme ji za souhrn psychických vlastností, vloh, schopností a dovedností, prožívání a chování. Nedílnou součástí osobnosti je sebepojetí a tělesná stránka. Osobnost člověka se vyvíjí v průběhu celého života v návaznosti na sociální kontext (Orel, 2020, s. 162). Můžeme tedy říci, že osobnost člověka se pod vlivem interakce s okolím neustále vyvíjí a mění. Osobnost člověka se sluchovým postižením se vyvíjí podle jeho přístupu ke své sluchové vadě, jež má značný vliv na způsob jeho prožívání a chování. Horáková (2011, s. 32) k tomuto uvádí, že vývoj osobnosti u sluchově postižených vždy ovlivňuje závažnost postižení, doba jeho vzniku, včasnost diagnostiky, úroveň péče a prostředí, v němž daný jedinec žije. Podle Skákalové (2017, s. 45) můžeme tedy říci, že vada sluchu působí na každého jedince individuálně a liší se podle toho, jak se s ní vyrovnává. Důležitou roli v tomto procesu hraje nejen člověk sám, ale jako velmi významný vnímáme také přístup jeho rodiny a společnosti.

Slowík (2016, s. 73) vymezuje sluch jako jeden z nejdůležitějších informačních kanálů člověka, který umožňuje příjem informací z okolního prostředí, které jsou důležité pro rozvíjení sociálních kontaktů. Světoznámá hluchoslepá američanka Helena Kellerová řekla, že „*slepota odděluje lidi od věcí, hluchota od lidí.*” Pokud jako slyšící ztratíme sluch, přijdeme v této chvíli až o 60 % informací. Dále zmiňuje skutečnost, že postižení sluchu má na život a utváření osobnosti jedince mnohem větší vliv, vytváří totiž:

- komunikační bariéru,
- deficit v orientačních schopnostech (orientace v prostoru je omezena na rámeček zorného pole),
- psychickou zátěž (život v tichu),
- omezení sítě sociálních vztahů (vzhledem k problémům ke komunikaci),
- negativní vliv na vývoj myšlení vycházející z řeči (absence vnitřní řeči).

Pojem osobnost jedince se sluchovým postižením nelze jasně definovat ani vymezit. Každý z nás je osobnost a má své typické charakterové vlastnosti, vědomosti, dovednosti a schopnosti, způsoby chování. V odborné literatuře jsou uvedeny některé shodné osobnostní rysy, které jsou připisovány právě osobám se sluchovým postižením. Často se uvádí, že neslyšící jsou vztahovační, impulzivní, infantilní, egocentričtí, sociálně nezralí a rigidní. Všechny tyto osobnostní rysy lze ovlivnit včasnou a správně směřovanou péčí. Již Huleš

(1891, s. 18) uvádí, že „*mravní povaha hluchoněmých není od přírody horší nežli u slyšících*” a mravní vady, které se hluchoněmým připisují, nejsou jim s hluchotou vrozené.

U osob se sluchovým postižením dochází k problému při procesu zvnitřňování komplexu norem ve formě verbálně sdělených požadavků, příkazů a jejich následném hodnocení splnění. Nelze tedy očekávat uspokojující fixaci běžných forem chování, která má následně vliv na schopnost sebeovládání. Projevem jsou často chybějící pocity studu, viny nebo nedostatečné uvědomění si zodpovědnosti za své jednání. Strnadová (2002) zmiňuje, že pocity méněcennosti u jedinců se sluchovým postižením jsou dány také tím, že ve společnosti je celkově malá informovanost o této problematice. Poté může docházet k narušení mezilidských vztahů a neslyšící lidé se jeví svému okolí jako podezřívaví a nervózní. Tento postoj vůči společnosti vzniká tím, že jedinec je nejistý v tom, co slyší a může mít pocit, že se mu lidé za zády vysmívají nebo jej pomlouvají. Člověk s vrozenou ztrátou sluchu má mnohdy po psychické stránce menší potíže než člověk, u kterého dochází ke zhoršení sluchu postupně. Do jisté míry to lze vysvětlit tím, že jedinec se získanou vadou už měl před zhoršením sluchu vytvořené své zájmy a měl jistou představu o svém budoucím životě, která byla vadou změněna.

Lidé se sluchovým postižením jsou v podstatě nadáni stejnými duševními schopnostmi jako lidé slyšící. „*Síly duševní dřímají v dítěti hluchoněmém tak jako u dítěte všemi smysly nadaného, vzdělavatel hluchoněmých má tyto dřímající síly duševní teprve probouzeti a v činnost uváděti. Jako u dětí slyšících podobně i u hluchoněmých nejsou vlohy duševní v stejné míře rozděleny, nalézáme mezi nimi čilé, schopné a nadané děti vedle dětí tupých a neschopných.*” (Huleš, 1891, s. 16).

Nezanedbatelný vliv na osobnost mají společenské postoje a předsudky, sebepojetí sluchově postižených a zvláštní podmínky a efekty socializace. Je možné se setkat se sociálním a emocionálním chováním jedinců se sluchovým postižením jakým jsou např. zvýšená agresivita, impulzivní chování, citová deprivace, povrchnost, ulpívání na konkrétních věcech a současnosti, egocentrismus, neschopnost empatie, apatie, rezignovanost, slabá fantazie, nesamostatnost, sebepřeceňování, rigidita, sugestibilita, nedostatek sebedůvěry, sociální nezralost atd. Vzhledem k heterogenitě skupiny je složité vymezit osobnost jedinců se sluchovým postižením. Rozdíly vznikají v závislosti na typech a stupních postižení, jeho příčinách, době vzniku sluchových vad a také rozdílnými podmínkami jejich osobnostního vývoje. Heterogenní skupinu osob se sluchovým postižením lze rozdělit na skupinu nedoslýchavých, neslyšících a ohluchlých (Hádková, 2016, s. 98).

## 2 PŘÍSTUPY KE VZDĚLÁVÁNÍ OSOB SE SP

Vzdělávání a péče o jedince se sluchovým postižením se vyvíjely postupně a byly ovlivněny nevhodným postavením těchto osob ve většinové společnosti. V minulosti byla těmto lidem věnována spíše péče charitativní, která vylučovala možnost systematického vzdělávání. Nejeftivnější metody vzdělávání jsou zkoumány dodnes.

Vzdělávání a výchova osob se sluchovým postižením má svou eminentní pozici v historii speciální pedagogiky. Ústavy pro neslyšící byly prvními institucemi, které se zabývaly vzděláváním osob s handicapem. Původní přístupy a metody vzdělávání probíhaly na úrovni vzdělávání jednotlivců, případně malých skupin. Učitelé zde volili specifické metody založené na individuálním přístupu, který obsahoval široké spektrum způsobů (odezírání, prstovou abecedu, vyvozování artikulace a čtení). Průkopníci ve vzdělávání neslyšících se snažili dokázat, že neslyšící jedinci se dají vzdělávat, že jsou schopni se vzdělávat. Tyto počátky o snahu vzdělávat neslyšící nazývá Svačina (In: Odstrčilíková, 2018) „obdobím preceptorátu.“ Toto období je charakteristické snahou o odstranění komunikačních bariér.

Obrázek 3: Vyučování hluchoněmých Kremnice



Čsl. státní ústav pro hluchoněmé v Kremnici. Vyučování.

Zdroj: Ministerstvo sociální péče, 1925 - Soupis zařízení sociální péče o mládež v republice Československé.



Vzdělávací přístupy se shodovaly ve své snaze naučit neslyšící mluvit. Podle místa vzniku metod rozlišujeme francouzskou a německou metodu. Německá metoda, zastoupená Samuelem Heinickem, představovala čistě orální postoj. Metoda francouzská naopak preferovala při vzdělávání a výchově neslyšících metodu znakového jazyka. Hrubý (1999, s. 55-63) dělí vzdělávací metody z historického hlediska na orální a znakové.

- Mezi orální metody patří:
  - ryze orální metoda,
  - unisenzorický přístup (akupedie),
  - náznaky – Forchhammerova metoda a Cued Speech,
  - daktylotika,
  - totální komunikace.
- Znakové metody:
  - totální komunikace,
  - bilingvální metoda.

Volbu metody je nutné provádět uvážlivě dle individuálních možností každého daného jedince. Právo na vzdělávání dává osobám neslyšícím Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob.

## **2.1 ORÁLNÍ METODA**

Princip orální metody spočívá ve vyřazení všech posunků ve výchově a vzdělávání neslyšících. Tato metoda považuje za prioritu vzdělávání naučit neslyšící dítě mluvit. Všechny posunky a znaky jsou eliminovány. Praktická znalost mluvené řeči je zde stavěna na vyšší úroveň než samotné vzdělání neslyšícího dítěte (Hrubý, 1999, s. 57–58).

Orální metoda vychází z přístupu monolingválního a monokulturního. Jeho základem je myšlenka, že mateřský jazyk většinové, slyšící společnosti, jazyk mluvený, je shodný s mateřským jazykem osob sluchově postižených. Jedinec se sluchovým postižením by měl být veden k přizpůsobení se většinové společnosti a začlenění se do ní, měl by být schopen komunikace ve stejném jazyce jako jeho rodina a co nejméně se odlišovat od slyšících. Jelikož je hlavním cílem monolingválního přístupu naučit sluchově postižené mluvit, vyučovací metodou, kterou tento přístup upřednostňuje a uplatňuje, je metoda orální (Komorná, 2008, s. 17–18).

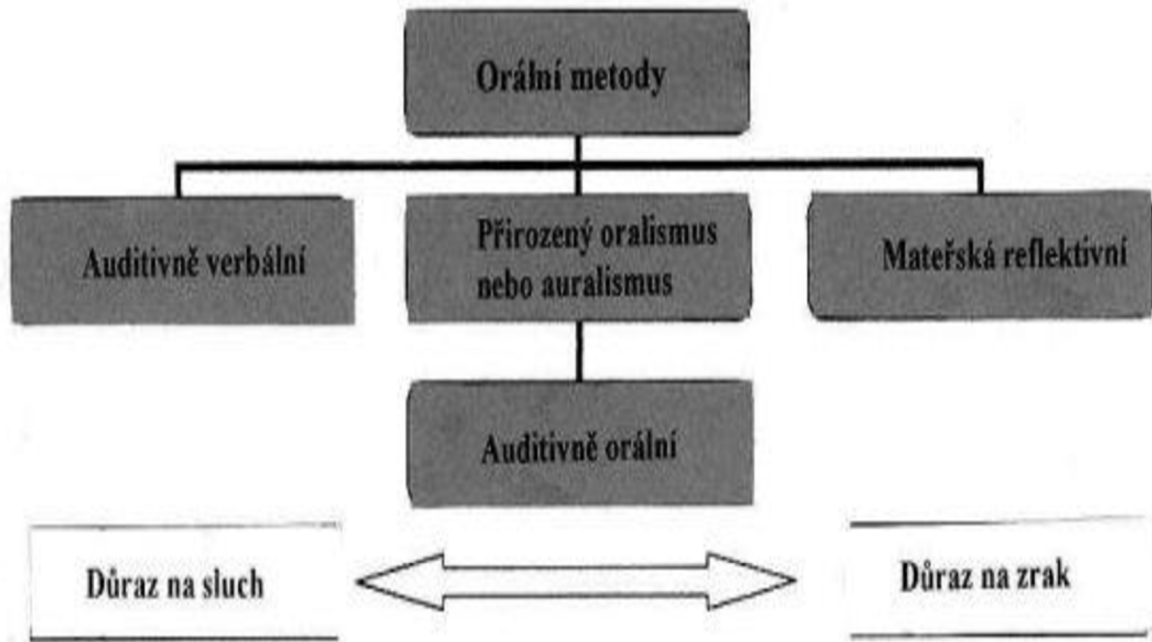
Orální metody lze rozdělit podle postojů k vzdělávání na následující přístupy:

- **Sluchově slovní – unisenzorický přístup** (akupedie) předpokládá zachování zbytků sluchu, které lze rozvíjet. Podle akupedistů zrakové podněty odvádějí pozornost od sluchových podnětů. Unisenzorický přístup vyžaduje vyloučení možnosti odezírání (doporučuje se na dítě mluvit zezadu apod.).
- **Forchhammerova metoda a Cued Speech** jsou metody, které usnadňují odezírání na základě pomocných artikulačních znaků – fonemických posunků. Artikulační znaky upozorňují na intenzitu výdechového proudu, rezonanci mluvidel a postavení různých částí mluvidel při vyslovování jednotlivých hlásek. Krahulcová (2002, s. 230) uvádí popis nejstaršího systému pomocných artikulačních znaků v České republice, který se používá ve škole pro sluchově postižené v Praze v Radlicích.
- **Rochesterská metoda** je založena na využití prstové abecedy – daktylotiky. Díky pokroku ve vývoji sluchadel a kochleárních implantátů mohou v současné době osoby se sluchovým postižením rozvíjet svůj mluvený jazyk mnohem lépe (Skákalová, 2017, s. 72).

Hrubý (1999, s. 59–61) tyto přístupy spojuje s určitým stupněm tvrdosti v přístupu k samotnému dítěti. Například uvádí, že akupedisté si myslí, že vždy jsou zachovány určité zbytky sluchu, které se tréninkem rozvinou. Multisenzoristé částečně tolerují odezírání a zastánce rochesterské metody označuje za soucitnější, protože povolují psací řeč. Další, kteří umožňují neslyšícím odezírat pomocí náznaků (fonemických posunků), jsou uživatelé Forchhammerovy metody a metody Cued Speech (doplňená mluvená řeč). Orální metodě je Hrubým připisována jediná přednost, a to je naprostá důslednost, protože i ten nejsoucitnější zastánce oralismu razantně odmítá používání veškerého znakování.

Knihy *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children* uvádí čtyři základní orální metody: sluchově verbální, sluchově orální, přirozený oralismus nebo auralismus a mateřskou reflektivní metodu. Sluchově verbální metoda věnuje hlavní pozornost sluchu a sluchovému tréninku. Metoda sluchově orální umožňuje odezírání a použití přirozených posunků. Přirozený oralismus zdůrazňuje schopnost čtení a zapojení sluchově postiženého do smysluplného rozhovoru. Metoda mateřská klade důraz na komunikaci mezi dítětem a dospělým spolu se zapojením psané formy řeči pro podporu mluvené řeči (Ruce, s. 16–18, online, cit. 2021-12-04c).

Obrázek 4: Rozvrstvení orálních metod



Zdroj: Ruce - Vývoj mluveného jazyka u neslyšících a nedoslýchavých dětí, online, cit. 2021-12-04c.

Jako čistě orální metodu uvádí Pulda (1992, s. 25) také verbotonální metodu, kdy východiskem této metody je skutečnost, že mnoho neslyšících má zbytkový sluch v nízkých frekvencích. Za pomoci přístrojů je řeč převedena do nízkých frekvencí a k vnímání zvuku jsou využity vibrace za pomoci vibračních desek.

Orální metodu rozvíjel také A. G. Bell, který je spojován spíše s vynálezem telefonu než s výchovou a vzděláváním neslyšících. Bellova metoda byla metodou viditelné řeči, tzv. visible speech. Tato metoda, podobně jako Forchhammerova, byla tvořena grafickými znaky poloh mluvidel, které byly doplněny znaky prstními. (Vajshajtlová In: Pulda, 1992, s. 25)

Orální metody se dnes již nesoustřeďují pouze na rozvoj hlasité řeči a výslovnosti, ale věnují velkou pozornost také obsahovému významu řeči, modulaci a srozumitelnosti (Pulda, 1992, s. 26).

## 2.2 TOTÁLNÍ KOMUNIKACE

Totální komunikace zahrnuje komplex prostředků komunikace, který poskytuje osobám se sluchovým postižením bezbariérový přístup k informacím podle jejich komunikačních potřeb a vyjadřovacích a přijímacích schopností. Jejím cílem je zajištění účinné komunikace na základě zhodnocených potřeb jedince (Skákalová, 2017, s. 72).

Do struktury totální komunikace zařazuje Potměšil (1999, s. 19) „*znakový jazyk, mluvenou řeč, prstovou abecedu, psaní, čtení, odezírání, mimiku, pantomimu, kresbu, film, divadlo a gesta*”. Hrubý (1999, s. 62) zařazuje totální komunikaci jak mezi orální, tak mezi znakové metody. Upozorňuje, že totální komunikace je pouze obecně využitelný podpůrný prostředek, nikoliv metoda výuky jazyka.

Děti vychovávané pomocí totální komunikace nebyly dvojjazyčné, ale polojazyčné. Je však zřejmé, že původní myšlenka této metody měla vést ke vzniku dítěte ovládajícího jazyk mluvený (v psané podobě) a jazyk znakový (Skákalová, 2017, s. 73).

Horáková (2011, s. 66) zase formuluje totální komunikaci jako „*komplex manuálních a orálních způsobů komunikace*“, jejichž základním předpokladem je seznamování se se všemi dostupnými prostředky komunikace (mluva, přirozená gesta a mimika, řeč těla, znakový jazyk, prstová abeceda, odezírání, psaní a čtení).

Totální komunikace je druhou nejrozšířenější metodou, která se u nás používá při výchově a vzdělávání neslyšících. Hlavním východiskem této metody je právo neslyšících na plnohodnotné zapojení se do všech oblastí společnosti slyšících. Za základní předpoklady totální komunikace považuje Pulda (In: Hrubý, 1999, s. 62):

- schopnost mluvení nečiní z člověka člověka, jelikož člověk se člověkem stává díky schopnosti myšlení;
- nezbytnost dostatku podnětů v období kritického vývoje dítěte, zejména v oblasti řeči, ať už znakové nebo mluvené;
- potřeba a nutnost umožnit dítěti prožít si své období dětství, stejně jako slyšící děti, zaměřit se na prožívání šťastných okamžiků;
- právo na možnost osvojit si veškeré způsoby a metody komunikace, které povedou k maximálnímu možnému rozvoji jedince.

„*Ukazování se samozřejmě vždy doprovází mluvou. Ukazování tak podporuje mluvu a odezírání podporuje ukazování. Výsledkem je lepší komunikace.*” (Denton In: Hrubý, 1999, s. 63).

Pulda (1999, s. 25) dále uvádí následující čtyři teze, které hovoří ve prospěch totální komunikace:

- neslyšící děti vyrůstající s neslyšícími rodiči jsou v rozvoji řeči rychlejší oproti neslyšícím dětem, jejichž rodiče slyší, protože neslyšící rodiče znají a užívají znakovou řeč;
- národní znaková řeč (doprovodné posunky) se podílí na hojnějším zvládnutí řeči, protože jsou více než “jen” hlasitá řeč;
- doprovodné posunky zvyhodňují vnímání řeči;
- doprovodné posunky mají pozitivní vliv na mluvení a pomáhají tedy využít zbytky sluchu.

Obrázek 5: Struktura totální komunikace



Zdroj: Potměšil, 1999 - Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených.

## 2.3 BILINGVÁLNÍ METODA

Bilingvální vzdělávání je považováno za další přirozený krok po užívání totální komunikace. Ovládání dvou jazyků označujeme jako bilingvismus – dvojjazyčnost. Základem je myšlenka, že dítě potřebuje komunikovat v přirozeném jazyce a zároveň žít ve většinové společnosti slyšících. Ve vzdělávání neslyšících dětí je využíván znakový jazyk a mluvený národní jazyk slyšící společnosti. Oba tyto jazyky jsou však od sebe odděleny. Základem je jazyk znakový a mluvený národní jazyk je považován za jazyk druhý - “cizí”. V pořadí důležitosti je mluva na třetím místě. Znakový jazyk je pro dítě sensoricky přístupnější a jeho osvojení tak probíhá mnohem přirozenější cestou. Většinový jazyk, tedy jazyk majoritní společnosti, je v pořadí osvojování jako druhý. Při osvojování druhého jazyka je upřednostňováno spíše psaní a čtení většinového jazyka, nikoliv mluvení a artikulace. (Komorná, 2008, s. 19).

Jabůrek (In: Horáková, 2011, s. 66) definuje bilingvální komunikaci jako přenos informací ve dvou znakových kódech, ve znakovém jazyce neslyšících a mluveném jazyce. Bilingvální komunikace probíhá vzájemně mezi neslyšícími a slyšícími, má funkci socializační a integrační. Větší část výuky předmětů probíhá ve znakovém jazyce. V rámci této výuky žáci zároveň nemluví, protože jazyk mluvený je vyučován v oddělených hodinách, a to pomocí znakového jazyka. Princip výuky mluveného jazyka je shodný s výukou cizího jazyka u slyšících žáků. Cílem je dosažení schopnosti žáků překládat z mluveného do znakového jazyka a naopak.

Každý učitel komunikuje s žáky svým přirozeným jazykem. Důležité je, aby učitelé ovládali oba jazyky. Nevýhodou této metody je, že myšlenka a podmínky pro tento druh vzdělávání mohou být efektivní zejména ve specializovaném zařízení (Skákalová, 2017, s. 74).

Mezi základní principy a cíle bilingválního vzdělávání řadí Krahulcová – Žatková (1996, s. 33–36):

- nemožnost zvládnutí mluvené řeči bez souběžného vyučování znakového jazyka,
- zajištění přirozených podmínek jazykového vývoje prostřednictvím znakového jazyka,
- neomezování potřeby dorozumívat se díky užívání znakového jazyka.

### 3 VÝVOJ KOMUNIKAČNÍCH METOD VE VZDĚLÁVÁNÍ OSOB SE SP V ČECHÁCH A NA MORAVĚ

Vznik prvních komunikačních a vzdělávacích systémů se pojí s počátky institucionalizované výchovně-vzdělávací péče o sluchově postižené. Vznikaly různé metody a systémy, jejichž preference se lišily dle regionů a období. Metody vzdělávání byly často založeny na naprosto odlišných principech. Odborníci zabývající se touto problematikou se neshodovali na tom, která z existujících metod je pro vzdělávání a výchovu osob se sluchovým postižením nejvhodnější.

Metody vzdělávání u nás byly ovlivněny světovými trendy v péči, výchově a vzdělávání sluchově postižených. Hádková (2016, s. 167) uvádí, že v Čechách byly vyučovací metody ovlivněny tzv. *Frostovou metodou* a na Moravě tzv. *Vatterovou metodou*.

České ústavy byly ve vývoji vyučovacích metod z velké části ovlivněny ústavem ve Vídni. Ústavy na Moravě dávaly přednost více metodě orální, tedy metodě Josepha Maye (Mázerová, 1999, s. 11).

Institucionální výchově předcházela výchova individuální, kde byly položeny základy všech vzdělávacích metod. Již první učitelé, kteří se zabývali výchovou a vzděláváním dětí s poruchou sluchu, zdůrazňovali potřebu posílat tyto děti do společnosti jiných dětí, aby nejen přivykly společenským způsobům a viděly, co se smí a co ne, ale také proto, že osamělost dítěte hluchoněmého může vést k jeho zdivočelosti a nepřístupnosti (Česká škola, 1882, roč.10).

Skákalová (2017, s. 71) uvádí, že ke vzdělávání osob se sluchovým postižením můžeme přistoupit různými metodami. Ke každému žákovi však musíme přistupovat individuálně a volit metody, které budou vyhovovat nejlépe jeho možnostem. Francouz abbé de l'Épée byl v 18. století prvním člověkem, jenž uznával smysl mluvy, avšak současně si byl vědom skutečné hodnoty znakového jazyka pro neslyšící. Důležitost znakového jazyka spatřoval v tom, že bez jeho používání se neslyšící nebudou schopni naučit vše potřebné ke každodennímu životu.

Proces výchovy a vzdělávání neslyšících ovlivňovali i jiní učitelé, kteří neměli potřebné znalosti znakového jazyka, a proto pokládali mluvenou řeč za superiorní všem ostatním metodám. V opozici tak proti sobě vznikla na jedné straně tzv. „francouzská metoda“, která využívala k vyučování posunky, a na straně druhé tzv. „německá metoda“, která byla čistě orální a posunky kategoricky odmítala (Hrubý, 1999, s. 56–57).

Z výše uvedených údajů se pak můžeme domnívat, že učitelé, kteří si byli vědomi důležitosti svébytného jazyka pro neslyšící, případně uměle vytvořeného vlastního dorozumivacího kódu, přijatelného jejich smyslu a umožňujícího, aby jeho prostřednictvím dosáhli uspokojivého vzdělání, zaujímali protikladné postavení oproti učitelům – oralistům. Tito učitelé však byli ve stínu oralistů a jejich metody a názory se prosazovali s dlouhotrvajícími obtížemi, přestože se jednalo o postřehy a metody velmi blízké názorům prospěšným pro neslyšící. Přístup zdůrazňující zároveň důležitost znakového jazyka a kultury neslyšících a jazyka a kultury slyšících, přístup bilingválně – bikulturní se začal prosazovat až později. Metoda bilingválního vzdělávání, která vzešla právě z tohoto přístupu, si začala získávat velkou pozornost zejména pro svůj korektní pohled na neslyšící, jejich kulturu i vzdělání. Přestože se toto správné pojetí neslyšících ve společnosti začalo postupně prosazovat, ve spoustě lidí po celém světě jsou stále pevně zakořeněna předešlá mínění, pověry a chybné pohledy na neslyšící. Je proto zapotřebí, abychom si jako společnost neslyšících více všímali a zajímali se o jejich potřeby.



### 3.1 METODY VZDĚLÁVÁNÍ SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH OD 18. STOLETÍ DO 90 LET 20. STOLETÍ

Péče o osoby se sluchovým postižením patří mezi jeden z nejstarších oborů dnešní speciální pedagogiky, protože důsledky sluchového postižení se projevují v mnoha oblastech lidského života a osobnosti jedince. Vzdělávání a péče o tyto osoby přitahovaly pozornost odborníků již v dávných dobách. V Čechách chybí z období 17. - 18. století jakékoliv zprávy o snaze vychovávat hluché děti. Víme pouze, že v 70. letech 18. století kaplan Karel Berger (pozdější ředitel Ústavu pro hluchoněmé) usiloval o výchovu neslyšících dětí v Blatné (Pulda, 1992, s. 20).

#### 3.1.1 OBDOBÍ DO ROKU 1918

Zásadní událostí v Čechách bylo založení prvního Ústavu pro hluchoněmé v Praze roku 1786. Tento ústav byl teprve pátým v Evropě – hned po Paříži (1770), Lipsku (1778), Vídni (1779) a Římu (1784) (Hrubý, 1999, s. 120).

Obrázek 6: Počty hluchoněmých v roce 1881

*) V roce 1881. bylo hluchoněmých			
		z nich bylo ve stáří školou povinném	vyučováno bylo
v Čechách	4890	1446	344,
na Moravě a ve Slezsku	3075	1185	130,
v zemích koruny české	7965	2631	474,
v celé polovici říše	26198	8621	1234,
v Horních Rakousích	976	172	102,
v Solnohradsku	361	58	—
ve Štýrsku	2286	466	90,
v Korutanech	961	154	23,
v Krajině	418	119	—
v Terstu a v Přímoří, v Gorici a v Gradišce	451	134	68,
v Tyrolsku a Vorarlberku	680	215	107,
v Haliči	8095	3882	64,
v Bukovině	653	235	—
v Dalmacii	252	64	—

Zdroj: Adámek, 1888 - Z naší doby 3.

Obrázek 7: Počty klientů a učitelů v letech 1884–1885

Roku 1884.—85. bylo v ústavech pro hluchoněmé	chovanců	tříd	učitelů	učitelek
v Praze	133	9	9	2
v Litoměřicích	30	4	4	1
v Budějovicích	87	8	8	8
v Hradci Králové	62	5	5	5
v Brně	130	9	9	1

Zdroj: Adámek, 1888 - Z naší doby 3.

První pedagogický ředitel ústavu, již zmiňovaný kněz Karel Berger (1743–806), byl prvním učitelem neslyšících u nás, který ve vzdělávacím procesu preferoval francouzskou metodu, kdy vyučování probíhalo pomocí znaků, prstové abecedy, psaní, čtení. Ohluchlí a nedoslýchaví byli vyučováni také artikulací. Jeho prvními žáky byli tři chlapani a tři dívky ve věku 8–36 let. Skupina to byla velmi rozmanitá. Pomocí prstové abecedy se žáci učili poznat psací a tiskací písmena, skládat slabiky, slova a věty. Obtížné bylo dosáhnout porozumění významu slov a pochopení jejich smyslu. Proto byly ve výuce použity posunky a znaky přirozené a posunky a znaky vytvořené uměle. Berger se snažil podle Adelungova slovníku vytvářet nové, jednoduché, srozumitelné a názorné znaky (Hampl, 2013, s. 12).

Posunky dělil Hampl (2013, s. 12)) na 3 třídy, z nichž:

1. upoutával přítomnost žáků na předměty přítomné ve třídě,
2. znázorňoval posuňkováním, ve vzduchu kreslil a maloval předměty ve třídě nepřítomné,
3. vyjadřoval duševní stav a náladu, posuňkem naznačený stav nebo nálada byly názorně předvedeny.

Velký důraz byl Bergerem kladen na to, aby u každého napsaného slova byl pojem a jeho význam vysvětlený určitými znaky. Tyto znaky se braly z přírody a přizpůsobovaly se co nejvíce znázornění. Např. „plakati” se znakovalo tak, že oči a čelo se stáhly, tváře svěsily a ústa se trochu šikmo pootevřela, přičemž se od očí po tváři jelo ukazováčky k naznačení řinoucích se slz. Stejným znakem se ukazovala všechna podobná slova, pokud byl zachován jejich smysl, jako „plačtivý”, „plačtivě”, „plakal”, „pláč” atd. Dotknutí se klobouku se označoval rod mužský, dotknutí se naušnice rod ženský a střední rod byl označován spojením obou znamení a záporným kývnutím hlavy (Kmoeh, 1886, s. 31–32).

Berger využíval prstovou abecedu k výuce psaní a čtení, pomocí znaků vytvářel pojmy. Žáky ohluchlé postlingválně a žáky nedoslýchavé učil vyslovovat hlásky, slabiky a slova. Vyučování mluvené řeči se později stalo hlavním předmětem. Pražská škola byla ovlivněna školou vídeňskou, kde se Berger seznámil s francouzskou metodou. Ve Vídni se učil u ředitele vídeňského ústavu Friedricha Storka, který se této metodě vzdělávání neslyšících naučil v Paříži od Abbého de l'Epée, průkopníka ve vzdělávání neslyšících použitím znakového jazyka. Tato metoda umožňovala rozvíjet znaky, které si vytvořili sami neslyšící. Tyto znaky byly považovány za mateřský jazyk neslyšících a představitelé francouzské metody byli přesvědčeni, že neslyšící mohou zcela plnohodnotně myslet ve znacích (Hrubý, 1999, s. 103).

Zpočátku se všichni žáci vzdělávali v ústavu v Praze v jazyce německém, přestože zde byli vzdělávání také žáci z českého prostředí. Tato skutečnost byla kritizována a poukazovalo se na následky, kdy hluchoněmí po návratu domů nemohli používat naučenou řeč, a zůstali tak pro své rodiče a okolí stejně němými jako dříve (Czech In: Poul, 1996, s. 21).

Podíl na tom, že se zde začalo vyučovat i česky měl Bergrův nástupce, abbé Jan Mücke, který byl jmenován ředitelem ústavu v roce 1820 (Hrubý, 1999, s. 121). Zásluhou Mückeho začalo vyučování v českém jazyce, pro které byl určen zvláštní učitel (Výmola, 1925, s. 12). Prvním českým učitelem se v roce 1836 stal P. M. Veselský.

Jan Mücke byl značným zastáncem právě orální metody. Tuto metodu považoval za nezbytnou a velmi významnou při vzdělávání a výchově hluchoněmých. *„Má-li vyučování hluchoněmých míti nějaký užitek a trvanlivost, a má-li sloužiti rozvoji duševních sil jejich a spojití je s jinými lidmi a podle možnosti zmírniti jejich bídu, je naprosto nutno užívati metody hlasité řeči.”* (Zeman, 1931, s. 4).

První pokusy s hlasitou řečí uskutečnil již jeho předchůdce Karel Berger, a to u žáků nadaných. Metoda hlasité řeči byla dříve také nařízena v Zásadách ústavu pro neslyšících z roku 1814, kde jeden z odstavců uvádí nezbytnost hlasité řeči a nutnost nástupu chovanců do ústavu ve věku 6–9 let, kdy jsou jejich mluvní orgány ještě dostatečně ohebné. Největším problémem a neštěstím hluchoněmých je, že se s nikým nedomluví. Orální metodu a odezírání považoval za prostředek k odstranění tohoto problému. Výroční zpráva ústavu roku 1818 uvádí, že se zde žáci naučí číst, psát, počítat a vyslovovat jména věcí. Posunková řeč byla uváděna pouze jako způsob, jak proniknout k duši dítěte (Zeman, 1931, s. 4).

Příznivci orálního přístupu kladli důraz na rozvoj mluveného jazyka, protože jej považovali za jeden z nejdůležitějších prostředků k možnosti začlenění osob se sluchovým postižením do společnosti. Stimulem k upřednostňování orální metody a vyloučení znakování byl pro její autory hlasový projev žáků i zcela hluchých, které měli v úmyslu zdokonalit

v co největší možné míře, aby nedocházelo k segregaci v komunikaci se slyšícími. „*Primárním cílem orálního přístupu je tedy podporovat srozumitelný mluvený jazyk a schopnost mluvenému jazyku porozumět. Současně se předpokládá, že děti budou schopny mluvený jazyk využívat jednak jako jazyk myšlení, jednak jako oporu pro rozvíjení gramotnosti a přístup k dalším oblastem vzdělání.*“ (Gregory a kol., 2001, s. 72).

V roce 1841 se stal ředitelem ústavu páter Václav Frost, který byl velkým zastáncem znakového jazyka. Pro vyučování některých předmětů používal znakový jazyk, zároveň však vyučoval čtení, psaní a artikulaci. Jeho velmi dobře zpracované postupy a způsoby práce se sluchově postiženými byly nazývány „Frostova kombinovaná metoda“, „metoda česká“ či „metoda pražská“ (Hrubý, 1999, s. 122–123).

Pražská – Frostova metoda našla uplatnění v ústavu po dobu více jak 80 let. Tato metoda přinášela prospěch a velmi dobře fungovala bezesporu také díky skutečnosti, že zde v tuto dobu vyučovalo několik učitelů, kteří byli sami neslyšící. Byl to např. Václav Wilczek, který založil Podpůrný spolek hluchoněmých sv. Františka Saleského v Praze v roce 1868, jeden z prvních spolků pro neslyšící v Evropě (Hrubý, 1999, s. 126–207).

Zastánci čistě orální metody se domnívají, že znakování a vytváření umělých posuňků zabzdilo vývoj školství o více než sto let, protože neslyšící postavilo na okraj společnosti a přisoudilo jim statut méněcenných.

„*Jediným způsobem, jak vrátit hluchoněmého do společnosti, je naučit ho, aby slyšel očima a vyjadřoval se živým hlasem. Lidé se nikdy nenaučí sledovat jeho prsty a mimiku, aby měli potěšení rozprávět s hluchoněmým.*“ (Klesl In: Pulda, 1992, s. 20).

Tvůrcem orální metody byl J. K. Amman. Tato metoda ovlivnila rozvoj výuky řeči a je stále platná. V první řadě si dala za úkol tvořit hlas a odlišit skutečný hlas od neznělého výdechu. Amman jako první použil metodu, při které se odhmatává chvění na krku. Text určený k odezírání dá žákovi nejprve přečíst. Způsobilost k odezírání vidí ve schopnosti kombinovat souvislosti. Učí žáky užívat řeči jako nástroje dorozumívání. Užití posunku považuje za přirozené. Prstovou abecedu nepoužívá. Amman vydal latinsky knihu „Urdus Loquens“ (Hluchý mluvící), později její rozšířenou verzi „Dissertatio de Loquela“ (Pojednání o řeči), byl vynikající praktik a je považován za zakladatele oralismu (Pulda, 1992, s. 21).

Ve školní praxi začal tuto metodu využívat Heinicke (1727–1790), který odsuzoval používání znakové řeči i prstové abecedy, přestože sám na nižších stupních užíval k dorozumění se s žáky znakovou řeč. Vzhledem k tomu, že Heinicke své metody tajil, neměl přímé následovníky. Tajení postupů a metod vzdělávání hluchoněmých bylo v této době poměrně obvyklé. Učitelé bojovali o svá místa a neradi se dělili o své úspěchy a metody z obav

o živobytí. Díky tomu ještě v druhé polovině 18. století převažovala metoda francouzská, tj. manuální (Pulda, 1992, s. 21).

V praxi byla kombinována artikulace s použitím písma a prstové abecedy spolu s užitím posunků. V této době ještě přetrvával názor, že neslyšící se může mluvené řeči naučit pouze překladem znakové řeči, která byla považována za jejich řeč mateřskou. Školy si vytvářely různé metody a postupy. Lze představit metody školy šlesvické a vídeňské. Škola šlesvická využívala posunky a mluvené řeči se učili pouze žáci velmi nadaní. Metoda této školy se opírala hlavně o obraz, stavěla na činnostech a věcech. Škola vídeňská naopak doplňovala znakování prstovou abecedou a umožňovala překládání znakové řeči do písemné formy. (Pulda, 1992, tamtéž).

Pražská škola kombinovala znakovou řeč, která byla považována za řeč mateřskou, s mluvenou řečí, která byla důležitá pro život v majoritní společnosti slyšících. Pražská škola byla v tomto směru zvýrazněna zejména osobností tehdejšího ředitele Václava Frosta. Tato škola byla ovlivněna jednou z nejvýznamnějších osobností pedagogiky neslyšících, a to Friedrichem Moritzem Hillem, kterého Frost nazval „*prvním evropským učitelem řeči hluchoněmých dětí*“ (Poul, 1996, s. 25).

Učitelé z moravských ústavů (Brno, Ivančice, Lipník n. B.) hospitovali úspěšně v letech 1894–1914 v ústavu ve Frankfurtu n. M., v němž Johannes Vatter vyučoval svou metodou “čisté hláskové řeči”. Učitelé z těchto ústavů poté Vatterovu metodu aplikovali doma v Čechách. Jak již prozrazuje samotný název metody, důraz byl kladen zejména na výuku řeči samotné. Východiskem byl názor, že výuka řeči je možná jen prostřednictvím záměrného a systematického vyučování. Velký důraz byl kladen na nezbytnost pronikání „řeči a věci” již od počátku. Tato metoda byla v rozporu s požadavky na přirozený vývoj řeči. Mezi „věc” a „slovo” nesměl být vložen posunek ani zápis. Artikulace byla považována za vědomou činnost mluvidel. Posunky nebyly metodou čisté hláskové řeči přímo zakazovány, ale byly s nesmírnou důsledností zatlačovány mluvenou řečí. Základem metody tedy samozřejmě nebylo ani zapsané slovo. Výchozími body bylo názorné vyučování a systematické rozvíjení slovní formy jazyka. Žáci se připravovali na výuku mluvnice ve vyšších stupních škol (Kolář, 1897, s. 79).

V této době byl na vzestupu zájem pedagogů o problematiku neslyšících žáků, jejichž duševní schopnosti byly snižené. Zřizovaly se speciální třídy pro žáky později ohluchlé a pozornost byla namířena také na snížení negativního vlivu internátů. Starší žáci byli umisťováni do rodin pěstounů. Učitelé si své metody sdíleli v rámci pracovních sjezdů celého

Rakouska, podnikali studijní cesty do ciziny a metodiku zapracovávali do osnov a psaní učebnic (Kolář, 1897, s.15).

Praha narážela na problémy zejména v ekonomické oblasti. Pražské školy byly převážně soukromé nebo církevní a neustále se potýkaly s ekonomickými problémy (Poul, 1996, s. 29–30).

Diskuze mezi zastánci různých metod byly stále četnější a začaly být velmi vyhrcované. Středobodem těchto diskusí a sporů bylo, zda se při výuce mluvené řeči má používat také znakování a prstová abeceda. Shoda přetrvávala pouze v otázce potřeby mluvené řeči coby komunikačního prostředku ve společnosti. Zastánci orální metody poukazovali na nedokonalost znakové řeči zejména v její gramatické rovině, protože znaky nejsou vytvořeny lidmi, kteří slyší a mluví, jsou pouze znakem reality. Zastánci metody manuální naopak tvrdili, že znakování pomáhá porozumět a rozvíjet mluvenou řeč, protože znakový jazyk je pro neslyšící jazykem mateřským (Poul, 1996, s. 29-30).

Řešením těchto sporů měl být Milánský kongres učitelů neslyšících, který se konal na podzim roku 1880. Usnesení kongresu zdůraznilo převahu mluvené řeči nad řečí posunkovou. „*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 dát přednost mluvené řeči před posunkovou.*“ (Poul, 1996, s. 27).

Hrubý (1999, s. 109) označuje téměř stoleté období, které následovalo po tomto rozhodnutí, jako “sto let trvající dobu temna pro neslyšící.”

Situace v Čechách nebyla tímto usnesením zpočátku nijak zásadně ovlivněna. Metody vzdělávání se nadále určovaly podle sympatií, preferencí a důraznosti ředitelů a vedoucích pedagogů jednotlivých ústavů. Zásahu za zachování znakového jazyka jako vyučovací metody měl bezesporu Václav Frost, který studoval metody vzdělávání německých a francouzských kolegů. Získané vědomosti pak velmi úspěšně zkombinoval ve své “pražské škole.” Podle Frosta nebylo možné v pražském ústavu vyučovat čistě orální metodou, protože se zde žáci vyučovali pouze po dobu čtyř až pěti let. Tak krátká doba neumožnila žákům získat všechny potřebné znalosti a dovednosti pouze prostřednictvím orální metody. Tuto metodu se jezdili do Prahy učit i pedagogové z dalších ústavů. V Čechách byl patrný vliv Vídeňského ústavu, vyučování probíhalo oběma metodami. Představitelem známkové metody zde byl Bedřich Štork, metodu orální aplikoval ve výuce Josef May. Učitelé ústavů na Moravě byli nejvíce ovlivněni německou metodou a stále upřednostňovali ve výuce metodu orální (Mázerová, 1999, s. 11).

Velkým nedostatkem orální metody je bezesporu fakt, že tato metoda není vhodná pro všechny, ale pouze pro osoby ohluchlé a nedoslýchavé. Prelingválně neslyšící, kteří čistě orální metodu přijímali s obrovskými potížemi byli oralisty označováni často za "nevzdělavatelné". Schopnost řeči byla považována za důležitější než samotné vzdělání. Velice často docházelo k tomu, že byly do ústavů přijímány přednostně děti se zbytky sluchu, které byly označovány jako „talentovanější“ (Hrubý, 1999, s. 58).

Obrázek 8: Karel Výmola

V roce 1916 byl zřízen Zemským spolkem pro péči pro hluchoněmé v Království českém, v jehož čele byl prof. MUDr. Karel Výmola, První český ústav pro hluchoněmé, na kterém se má vyučovat jen česky a výlučně orální metodou. Přestože byl profesor Výmola významným otorinolaryngologem a jeho zásluhy v péči o neslyšící jsou nemalé, bohužel se významně podílel na tehdejší likvidaci českého znakového jazyka. Z pohledu neslyšících je profesor Výmola nedobrou veličinou, protože své nadání investoval také do likvidace znakového jazyka v ČSR (Ruce, online, cit. 2021-12-04b).



Zdroj: Wikipedie, online, cit. 2021-11-11.

Profesor Výmola znakovým jazykem pohrdal a sám se jej nikdy nenaučil. Zajistil učitelům neslyšících dětí zvýšení platů a také další sociální výhody. Vše však bylo podmíněno zákazem znakového jazyka (SING, online, cit. 2021-10-03).

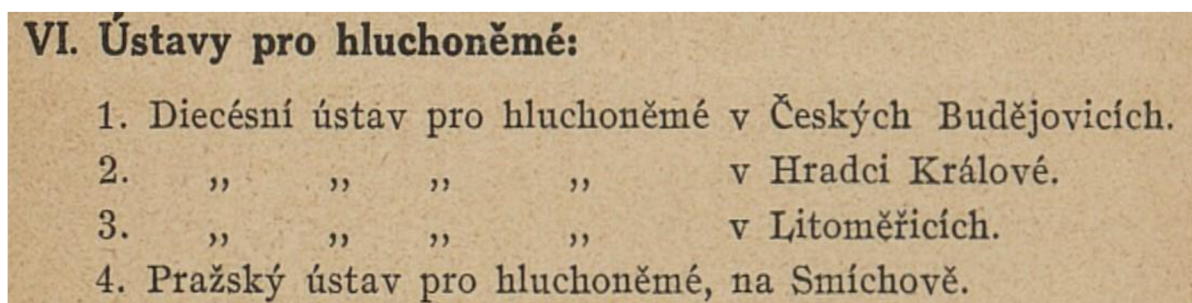
Tlak na používání čistě orální metody byl v této době značný. Učitelé a ústavy byli motivováni ke změně metod různými výhodami a zemskými subwencemi. Ústavy, které chtěly uplatnit nárok na některou z těchto výhod či subvencí, musely provést reformy. Jednou z těchto reforem byla nepřipustnost užívání metody posunkové a kombinované. Děti, které projevíly jen malé nadání pro tuto metodu (rozumějme děti prelingválně neslyšící), byly označeny za slabě nadané, bez duševních schopností a byly přesunuty do zvláštních oddělení (Výmola, 1925, s. 27).

Srozumitelná mluva a zručné odezírání se staly nejdůležitější složkou ve vzdělávání hluchoněmých. Odpůrci znakování však neustále poukazovali na to, že posunková řeč nemá gramatickou formu, není v slovosledu. Hluchoněmí ve složených větách nedělají rozdíl mezi souřadnými a podřadnými větami, nemají znamení pro spojky a nesklonné částice. Z tohoto důvodu byla posunková řeč považována za velmi jednoduchou a chudou oproti mluvené řeči. Oralisté svou metodu považovali za prostředek k nabytí větších vědomostí,



snazšímu a rychlejšímu dorozumívání se v majoritní společnosti slyšících (Vlček, 1878, č. 8, s. 595).

Obrázek 9: Ústavy pro hluchoněmé



Zdroj: Foustka, 1915 - Péče o dítě: sociální postavení evropské mládeže a její ochrana.

### 3.1.2 MEZIVÁLEČNÉ OBDOBÍ 1918-1938

Dvacátá léta 20. století byla spojena s zásadní změnou metod vzdělávání osob se sluchovým postižením, hlavní metodou se stává metoda orální. Následkem tohoto tlaku došlo v letech 1920–1923 ve školách pro neslyšící ke ztrátě přirozené základny znakového jazyka v životě neslyšících. Velký důraz byl kladen zejména na řeč samotnou a také na odezírání. Odezírání bylo vnímáno jako přirozený důsledek hluchoněmosti.

Malý (1940, s. 14) uvádí: „*Počínáme-li pracovati se špatně slyšícím, hluchnoucím nebo ohluchlým, musíme jej předem upozornit, že se těžiště jeho pozornosti nyní úplně přenáší na zrak (...)*” Umělé odezírání bylo využíváno při vzdělávání žáků ohluchlých a se zbytkem sluchu. Miloš Malý své metody ověřoval také ve Výmolově zemském ústavu pro hluchoněmé děti. Zcela patrná je zde snaha o rozvoj mluvené řeči a její porozumění, snaha o omezení znakové podoby jazyka. Odezírání není stavěno na stejnou úroveň jako sluch, ale je bráno jako jediné východisko pro komunikaci s okolím.

Zásadním mezníkem ve způsobu vzdělávání v Čechách byl bezesporu nástup katechety Aloise Nováka na místo ředitele Ústavu pro hluchoněmé v Praze v roce 1932. Dochází ke zrušení německého oddělení, takže Pražský ústav se také stává ryze českým, současně však zakazuje v ústavu používat znakový jazyk, protože ve schopnosti neslyšících ve skutečnosti nevěří (Hrubý, 1999, s. 128).



*„Dvojjazyčná výuka v ústavech pro neslyšící byla označena za psychologicky škodlivou pro neslyšící děti. Likvidace německých oddělení v českých ústavech byla ukončena v roce 1932.“ (Mázerová, 1999, s. 28).*

Dvacetileté meziválečné období (1918–1938) je charakteristické svým hledáním nových přístupů, snahou o inovaci a popírání původních způsobů práce. Společně se vznikem nových ústavů (Pokračovací škola pro hluchoněmé v Praze - 1920, Ústav v Dolní Lukavici 1922, Hradec Králové pro dívky - 1928, Bechyně - 1930), rostly počty pedagogů, kteří vnesli do původních metod modernější koncepce vzdělávání neslyšících. Na československých školách měly po roce 1918 nepochybný a významný vliv na formování stylů práce metody učitele C. Malische (1860–1925), učitele v Ratiboři a A. Herlina, inspektora belgických speciálních škol (Poul, 1996, s. 33).

Obrázek 10: Ústav Dolní Lukavice



Zdroj: Ministerstvo sociální péče, 1925 - Soupis zařízení sociální péče o mládež v republice československé.

Obrázek 11: Diecéšní ústav pro hluchoněmé v Hradci Králové



Zdroj: Ministerstvo sociální péče, 1925 - Soupis zařízení sociální péče o mládež v republice československé.

Malischova metoda je označována jako „metoda mateřská“. Základem této metody je představa mluvení jako samovolného, bezděčného, neuvědomělého, tj. reflexního procesu, kde je obsah řeči umístěn na prvním místě. Důraz je v rámci artikulační výuky kladen na kompletní, úplné celky řeči a brzký přechod k větám, třebaže i fragmentárním (papa pá = táta odchází, papa pap = táta jí, apod.). Tato metoda zahrnovala postup syntetický, učení se řeči od jednotlivých hlásek. Tato metoda usilovalo o řečový rozmach prostřednictvím odezírání, čtení, mluvení a psaní, jejich rozbořem a rozlišením. „Řeč vyrůstá ze zážitku a ten se nedá určovat pravidly.“ (Poul, 1996, s. 34).

Mateřská metoda nešla zájmu učitelů neslyšících již v období předválečném. Naši učitelé organizovali vlastní sjezdy a v meziválečném čase participovali také na mezinárodních kongresech učitelů neslyšících dětí, z čehož plynula velmi dobrá znalost o stylech práce za hranicemi naší země. Časopis Úchýlná mládež (1943, roč. 3) uvádí: „(...)bylo uskutečněno několik velikých sjezdů (...) sjezd v Hamburgu r. 1927. Toho sjezdu se zúčastnili v zastoupení našich nejvyšších úřadů školských i samosprávných i naši odborní pracovníci. Další sjezd byl v Breslau r. 1930. I tam jsme byli zastoupeni. Z ostatních je velmi významným sjezd v Hildesheim (r. 1922), kde byla zhodnocena a uznána metoda Malischova.“

Původ Malischovy metody si přisvojovali Rusové, u kterých však nepanovala jednota v názoru. „*Metoda tato však narazila na odpor mnohých (...)*“ *Přišla jim pomoc ze západu. V něm. časopise Blätter für Taubstummenebildung, objevila se metoda Malischova, kterou ruští pracovníci poznali jako svou. Tak byla původní ruská metoda ověřena.*“ (Úchylná mládež, 1928, roč. 4, číslo 5-6, s. 143).

Malischova mateřská metoda nebyla přejímána mechanicky, ústavy si metodu regulovaly a upravovaly pro své místní poměry a často tak vznikaly osobité pojetí a přístupy.

Další metoda, která vzbudila pozornost odborníků k nám přišla v 30. letech z ústavu pro hluchoněmé v Budapešti. Jednalo se o Bárcziho metodu výchovy neslyšících. Moravskoslezským učitelům byly v roce 1937 umožněny studijní cesty do Budapešti, aby poté mohli tuto metodu vyzkoušet a ověřit v ústavech ve Valašském Meziříčí a Ivančicích. Bárcziho metoda byla spojena s antecedencí zbytkového sluchu a nevyhovujícím vývojem mozkové kůry. Autor této metody předpokládal “*že periferní sluchový orgán není u většiny neslyšících zničen a chybějící vývoj řeči vysvětloval kortikální hluchoněmostí.*” (Česká lékařská společnost J. E. Purkyně, 1963, Časopis lékařů českých, roč. 102, čís.19, s. 531).

Úspěchy, jež byly Bárcziho metodou dosaženy, byly vysvětlovány reedukací zbytků sluchu permanentním mluvením do ucha. Bárczi tvrdil, že u těchto dětí lze během šesti let dosáhnout zcela plynulé a rytmické řeči. V praxi byli žáci důkladně rozděleni do tříd podle stupně postižení sluchu. Ve Valašském Meziříčí byli žáci umístěni do přípravné třídy, v Ivančicích se metoda zkoušela u jednotlivých dětí. Bohužel tato metoda nepřinesla výsledky, které byly očekávány. Učitelé si kladli otázky, zda je tato metoda vhodná pro české žáky a zda dobře porozuměli jejímu tvůrci. Reakcí na malé úspěchy této metody na našich ústavech bylo prohlášení, že je třeba pokračovat ve vzdělávacích pokusech, a pokud je metoda skutečně dobrá, udrží se sama (Úchylná mládež, 1938, roč. 14, s. 58).

Pokusy s touto metodou zanikly v letech 1938–1939.

Základním předpokladem integrace neslyšících do majoritní společnosti slyšících byla pokládána znalost mluveného jazyka a odezírání. Proto se žáci museli nejprve naučit mluvenou češtinu – jazyk, kterým probíhala další výuka. Žáci, kteří nebyli schopni osvojit si mluvenou řeč v požadované lhůtě a kvalitě, byli propuštěni. Byli to žáci, kterým orální metoda nevyhovovala, protože byli prelingválně neslyšící. Ještě v polovině 30. let dvacátého století se neslyšící žáci nerozdělovali do skupin podle stupně ztráty sluchu (Mázerová, 1999, s. 25).

V období první republiky se vyskytovaly ústavy soukromé, církevní, zemské i státní. Odborníci v oblasti vzdělávání a výchovy neslyšících si stanovili za úkol sjednotit aplikované metody v jednotlivých ústavech. Hlavní pobídkou pro sjednocení vyučovacích metod byly

osnovy z roku 1928, vydané ministerstvem pro celou Československou republiku. Spory mezi zastánci různých metod vzdělávání probíhaly v této době také prostřednictvím tiskovin, které byly vydávány. Mázerová (1999, s. 76–84) uvádí noviny Svěpomoc neslyšících, Přítel, Zájmy hluchých, Revue a jiné publikace, na jejichž stránkách tiskovin bylo možné nalézt články a názory odborníků, učitelů, ale také rodičů a žáků sluchově postižených, kteří tímto upozorňovali a upřednostňovali právě tu svou jedinou správnou metodu. Z finančních důvodů bylo fungování všech vydavatelů ukončeno spolu se začátkem druhé světové války.

Tabulka 1: Hluší a němí podle sčítání lidu v roce 1930

<b>Hluší a němí podle sčítání lidu v roce 1930</b>						
	<b>Čechy</b>		<b>Morava a Slezsko</b>		<b>Celkem</b>	
<b>Počet obyvatel</b>	<b>7, 109 mil.</b>		<b>3, 565 mil.</b>		<b>10, 674 mil.</b>	
	<b>celkem</b>	<b>promile</b>	<b>celkem</b>	<b>promile</b>	<b>celkem</b>	<b>promile</b>
<b>Hluší</b>	<b>4917</b>	<b>0,69</b>	<b>2807</b>	<b>0,79</b>	<b>7724</b>	<b>0,7</b>
<b>Hluchoněmí</b>	<b>5324</b>	<b>0,75</b>	<b>3374</b>	<b>0,95</b>	<b>8698</b>	<b>0,81</b>
<b>Hluší + hluchoněmí</b>	<b>10 241</b>	<b>1,44</b>	<b>6181</b>	<b>1,73</b>	<b>16422</b>	<b>1,54</b>

Zdroj: Hrubý, 1999 - Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu.

### 3.1.3 OBDOBÍ PO ROCE 1945

Doba druhé světové války měla nepochybně obrovský dopad na veškeré vzdělávací úsilí a činnost učitelů, škol i spolků pro neslyšící. Výuka byla přerušena, budovy škol byly zabrány pro válečné účely. Neslyšící, coby osoby s dědičnou vadou, byli ohroženi na životech díky norimberským rasovým zákonům.

Závěrečné roky demokracie nastaly po druhé světové válce. Komunistický režim po roce 1948 negativně ovlivnil další osud sluchově postižených v Československé republice. „Je zajímavé, že starší neslyšící lidé velmi rádi vzpomínají na dobu před nástupem komunismu. Tehdy ve školách pro děti sluchově postižené bylo dovoleno používat znakový jazyk, zejména v církevních školách, o které se staraly řádové sestry.“ (Doušová, Vysuček, 2007, s. 16). Autoři zároveň podotýkají, že starší sluchově postižené osoby pokládají dobu před nástupem komunismu za jedno z nejhezčích období pro neslyšící. V průběhu období komunismu bylo k neslyšícím přistupováno zejména z hlediska medicínského. Péče směřovala k mluvené

komunikaci a asimilaci do majority. Výrazná byla snaha o izolaci neslyšících a jejich zneviditelnění.

Rok 1948 s sebou přinesl zestátnění a kategorizaci škol. Tak jako všechny ostatní školy byly tedy zestátněny a rozděleny i školy pro neslyšící. Po této kategorizaci zde vznikly školy pro děti hluchoněmé, školy pro děti se zbytky sluchu, školy pro nedoslýchavé a pro děti hluchoněmé a méně nadané (Hrubý, 1999, s. 198).

Orální metoda ovlivňovala výchovu a vzdělávání od 20. do 70. let 20. století. V časopise *Obzor hluchoněmých* nalezneme článek – *Mluvit nebo ukazovat?*, ve kterém lze postřehnout nelibost rodičů neslyšících dětí s čistě orální metodou. *„A právě to je příčinou pochyb rodičů, od nichž pak slycháváme: “Osm let se naše dítě učilo mluvit. Je tomu pár let, co opustilo ústav a už zapomnělo čemu se naučilo a nemůžeme se teď s ním dorozumět ani my, jeho rodiče. Nebylo by lépe, kdyby se bylo vedle řeči hlasité na ústavě vzdělávalo také posunky? Snad by dosáhlo vyššího vzdělání a lépe by i mluvílo.” Jest to veliký omyl. Ukazování a hlasitá řeč jsou tak odlišné a rozdílné, že z nich nelze učinit spřežení, které by svorně a úspěšně mohlo dotáhnout káru vzdělání hluchoněmého k vytčenému cíli.”* (*Obzor hluchoněmých*, 1942, č. 6, s. 1).

Orální metoda stále zůstává hlavní vzdělávací metodou a její zpochybňování je takřka nemožné. Po roce 1949 probíhaly snahy začlenit neslyšící do nově založené Ústřední jednoty invalidů. Na stránkách časopisu *Práce invalidů* se odehrála diskuze o znakovém jazyce. Jan Myška, redaktor *Výmolova Obzoru hluchoněmých*, zde upozorňuje na význam posunků ve vzájemné komunikaci neslyšících vedoucí ke společenské kompaktnosti těchto osob. Vysvětloval vznik jakési anarchie v unifikovanosti této mluvy v důsledku zakazování posunků v ústavech. Tuto anarchii považoval za znak dychtivosti neslyšících komunikovat pomocí posunků. Platnost a trvanlivost této dychtivosti byly prokázány marnou snahou zlikvidovat znakovou řeč. Jaro roku 1951 přineslo velmi vyhocenou diskusi mezi zástupci z řad odborníků, jednoty invalidů, pedagogů i rodičů. V opozici k oralistům byla jediná odbornice ze Sociodiagnostického ústavu - dr. Nováková a neslyšící, kteří se pohybovali mezi dospělými neslyšícími (Hrubý, 1999, s. 325–326).

Během období komunismu byli všechny ústavy převzaty do správy příslušných národního výborů a výuka probíhala výhradně orální metodou. Samotný Josef Visarionovič Stalin označil znakový jazyk za podřadnou formu komunikace. Jinakost a odlišný způsob komunikace v této době urážel slyšící občany natolik, že ještě v 70. letech byla občany Prahy 5 podána žádost o zákaz znakování neslyšících ve stanici metra Moskevská (dnes Anděl), v jejíž blízkosti se nacházely školy pro neslyšící (SIGN, 2010, online, cit. 2021-10-03).

Úpravy v kategorizaci škol, které byly provedeny v roce 1978, přinesly změnu a školy pro sluchově postižené byly nově rozděleny na školy pro nedoslýchavé, kde byli zařazeni žáci bez schopnosti osvojit si češtinu sluchem, ať už s použitím kompenzačních pomůcek, nebo bez nich. Další školy pak byly určeny pro žáky se zbytky sluchu a pro neslyšící – tuto školu navštěvovali žáci, kteří nebyli schopni osvojit si češtinu sluchem, a to ani za pomoci kompenzačních pomůcek. Veškerá pozornost při výchově a vzdělávání zde byla věnována sluchovému tréninku, nácviku odezírání a mluvení. Mezi žákem a učitelem nebylo často možné nalézt žádný plnohodnotný komunikační kód (Komorná, 2008, s. 13).

Úkolem škol a pedagogů bylo dosažení co nejpohotovější a nejsrozumitelnější mluvené řeči. Speciální metody jejich práce se zaměřovaly na opravování a usměrňování výslovnosti žáků (Vlasta, 1981, s. 26).

Ještě v roce 1984 hájilo ryze orální metodu mnoho odborníků. Zásadním byl příspěvek jazykovědce Jána Mistríka na semináři, kterého se zúčastnilo více než devadesát československých odborníků a několik zahraničních hostů. Mistrík se snažil svým příspěvkem dokázat, že znakový jazyk je plnohodnotným komunikačním prostředkem se všemi rysy a nezměrnými možnostmi vyjadřování. Idea použití znakového jazyka ve výchovně vzdělávacím procesu byla čím dál více zřetelná. Jana Kohoutová, učitelka neslyšících, publikovala první článek o praktickém užití totální komunikace ve školách (Hrubý, 1999, s. 326–327).

Slovní řeč je vnímána nejen jako prostředek komunikace mezi lidmi, ale také jako prostředek ke vzdělání a prožívání lidských hodnot. Proto její výuka stále zůstává základním kamenem surdopedie. O výuce slovní řeči zde hovoříme v souvislosti s žáky neslyšícími, u nedoslýchavých se jedná spíše o výchovu a rozvoj řeči (Pulda, 1992, s. 38).



### 3.2 OSOBNOST VÁCLAVA FROSTA A JEHO PŘÍNOS PRO VZDĚLÁVÁNÍ SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH

Václav Frost byl na svou dobu velmi pokrokovým a osvíceným člověkem. Byl významným pedagogem, vědcem, knězem katolické církve a poslancem Říšského sněmu. Působil v mnoha oblastech života tehdejší společnosti. Jeho význam pro komunitu neslyšících je nepopíratelný i dnes. Připomenutí této historické osoby proběhlo v roce 2014 ve Frostově rodišti v Nosálově, kde proběhla mše a odhalení pamětního kamene k výročí Frostova narození. Zvolení mše svaté k uctění Frostovi památky bylo záměrné, protože Frost byl páterem a organizátoři chtěli upozornit na roli kněžích v historii vzdělávání sluchově postižených, kdy právě oni byli prvními, kteří se zajímali o vzdělávání neslyšících dětí a zakládali školy, jež se postupně proměnily ve školy dnešního typu. Frostův odkaz byl využit i k vyburcování dnešní společnosti a církevních činitelů, aby se zamysleli, zda role dnešní církve ve výchově a vzdělávání osob s poruchami sluchu je dostatečná. Dospělí neslyšící účastníci této výroční akce uváděli, že osobnost V. Frosta dosud neznali. V době komunismu se o páteru Frostovi ve školách pro neslyšící nikdo nezmiňoval, protože toto období bylo spojeno s čistě orálními metodami a jeho pokrokové názory nezapadaly do tehdejšího způsobu vzdělávání. Frost soucítil s neslyšícím a jeho vlohy pro jejich vzdělávání byly více než zřejmé. Byl autorem mnoha příruček a učebních materiálů pro učitele neslyšících dětí. Jeho zásadní myšlenka, velmi podobná myšlenkám J. A. Komenského, spočívala v poznání, že nejvíce se děti naučí nápodobou. Proto Frost jako jeden z prvních využil vzor neslyšícího učitele ve vzdělávání neslyšících dětí (Česká televize, online, cit 2021-10-18).

Obrázek 12: 200 let výročí narození Václava Frosta



Zdroj: Wikipedia, online, cit. 2021-11-11.

### 3.2.1 ŽIVOT A DÍLO

Obrázek 13: Václav Frost



Zdroj: Wikipedie - online, cit. 2021-11-11.

na výchově dvou dívek z nedalekých Libovic, které byly hluchoněmé a z vlastního zájmu je začal vyučovat. Zkušenosti zde získané uplatnil v roce 1840, kdy se stal učitelem v pražském ústavu pro hluchoněmé. V následujícím roce 1841 byl jmenován ředitelem tohoto ústavu (Hrubý, 1999, s. 22).

Václav Frost byl církevním hodnostářem, pedagogem a politikem, vytvořil rozsáhlá díla nejen pedagogická, ale také náboženská a společensko-politická. Na rozhraní let čtyřicátých a padesátých vydával příležitostně časopis „Jen s pravdou ven aneb sprostý rozum o velkých věcech“. Zde se vyjadřoval k závažným dobovým tématům a vedl diskuse s osobami různého vzdělání a názorů. V článcích uvedených v časopisech věnoval svou pozornost tématům pedagogickým a náboženským. (Biografický slovník českých zemí, online, cit. 2021-10-16).

V těchto letech publikoval také brožury: Hniloba národa, Český Tomáš a německý Michl, Bděte, Antichrist zde!. S Václavem Kořátkem vydal česky a německy spis Člověk v podobenství (Der Mensch im symbol). Zároveň také při své práci s neslyšícími vydal obrázkový Orbis pictus a německou učebnici ve dvou dílech. Frost byl aktivním v oblasti politického i společenského života. V letech 1848–1849 zasedal jako poslanec za okres Bělá pod Bezdězem v Říšském sněmu v Kroměříži a ve Vídni. Byl členem klubu české pravice, kde měl poměrně liberální názory. V roce 1861 po pádu Bachova absolutismu jako člen pražského



zastupitelstva zastával spíše konzervativní názory. Jeho snahou bylo prosazování společných zájmů Čechů a Němců jako jednoho národa, přičemž byl v opozici proti vedení české politiky. Za své zásluhy o hluchoněmé byl vyznamenán Zlatým záslužným křížem s korunou a jmenován čestným konstitučním radou Budějovickým. Václav Frost trpěl od roku 1863 tuberkulózou a zemřel 21. června 1865 v Konojedech u Litoměřic. Pohřben je na Olšanských hřbitovech v Praze (Biografický slovník českých zemí, online, cit. 2021-10-16).

Obrázek 14: Václav Frost – pamětní deska



Zdroj: Wikipedie – Václav Frost, online, cit. 2021–11–11.

### 3.2.2 FROST PEDAGOG

Již od čtyřicátých let uskutečňoval Frost studijní cesty do ústavů pro výchovu hluchoněmých žáků v Německu, Rakousku a ve Slezsku. Následně své poznatky zpracoval a v roce 1858 předložil memorandum s potřebnými změnami pražskému místodržitelství. Přestože návrh na změny nebyl místodržitelstvím přijat, zavedl Frost do výuky nové metody. Základem bylo využití znakové řeči s důrazem na mimiku. Velice dobře si byl vědom potřeby zlepšení komunikace, proto se zaměřil také na artikulaci, čtení a psaní. (Bibliografický slovník, online, cit. 2021-10-16).

Frost ve své roli církevního hodnostáře používal při výuce náboženství znakový jazyk, propagoval novou cestu v metodě vzdělávání neslyšících. Upozorňoval, že hluchoněmý má být

posunkovou řečí tak dlouho nábožensko-mravně vzděláván, dokud nenabyde schopnosti používat mluvenou řeč. Jeho metoda byla kombinací Ammanovy (německé) metody a metody francouzské. Východiskem jeho metody bylo přesvědčení, že znaková řeč je pro hluchoněmé řečí mateřskou (Beseda učitelská, 1885, roč. 17, s. 687).

Tato cesta, vedoucí k lepšímu porozumění při výuce, rozšířila předpoklady a podmínky pro další vzdělávání. Frost byl u svých žáků oblíbený, protože se snažil co nejvíce s nimi komunikovat jazykem, který jim byl nejbližší, tj. znakovým jazykem. Hlavní ideou a osou veškeré metodiky Frostovi práce bylo jeho přesvědčení, že znaková řeč je mateřským jazykem neslyšících. Řeč mluvená a psaná pro něho byla pouze vyučovacím předmětem. Zcela jasně zde vidíme počátky bilingválního vzdělávání neslyšících. Přístup k mluvené řeči jako k dalšímu „cizímu“ jazyku (Hrubý, 1999, s. 122–123).

Frostovi byly vodítkem zásady, že přirozená řeč posunková je pro neslyšící řečí mateřskou, proto by měly být neslyšící děti vzdělávány také přirozenou mimikou. Kombinoval znakový jazyk s psaným jazykem. Během výuky kladl Frost velký důraz na vizuální učení, hodně psal na tabuli, používal obrázky z knih, znakoval. Jeho metoda je proto nazývána jako „kombinovaná“ a jejím základem je podobný princip jako současná „bilingvální metoda“ (Klika, Sokol, 1893, s. 414).

Jako výborný pedagog si Frost velmi dobře uvědomoval, že neslyšící dítě se potřebuje rozvíjet ve všech oblastech svého života, potřebuje se ve škole cítit dobře, aby dosáhlo požadovaných výsledků a cílů. Mohli bychom říci, že vycházel z myšlenek Komenského, že učení má být přirozené a má probíhat nápodobou. Proto pozval do pražského ústavu neslyšícího učitele Václava Josefa Wilczeka. Wilczek se stal prvním „neslyšícím modelem“ při výuce neslyšících dětí. Žáci tak získali jedinečnou možnost identifikace se s učitelem. Frost ovládal český i německý jazyk a od neslyšících se učil znaky z českého znakového jazyka. Společně s Wilczekem cestovali po Evropě. Jejich návštěva klubu neslyšících v Berlíně byla inspirací k založení Pražského spolku neslyšících v Praze Modřanech (1868). Tento spolek funguje i v dnešní době (Hrubý, 1999, s. 206).

Během svých studijních cest se seznámil s dalšími metodami vzdělávání neslyšících a čerpal zde inspiraci pro rozvoj své vlastní metodiky vzdělávání. Velký vliv na jeho práci měla Hillova metoda. Friedrich Moritz Hill byl, stejně jako Václav Frost, zastáncem přirozeného rozvoje mluvené řeči. Preferoval názornost ve výuce, která vyvolá u žáků potřebu slovní komunikace. Frost na základě setkání s F. M. Hillem změnil po roce 1857 svou metodiku vyučování. Hlavním bodem změny bylo vyloučení mluvnice z vyučování, která v jeho původní metodice byla základem vyučování při rozvoji řeči. Žáci se učili skloňovat, časovat. Četba byla

vyučována zvlášť. Mezi oběma pedagogy vzniklo přátelství, přestože Frost dále používal znakovou řeč při výuce náboženství. Poul (1996) spojuje Frostovo používání znakové řeči při náboženské výuce nesporným vlivem rakouských zákonů, které nařizovaly, aby bylo náboženství vyučováno v jazyce mateřském.

*„Vyučováním však řeči hláskovou nelze během dne u desíti dětí docílili ani toho, čeho jiný přirozeným posuňkem v jediné hodině stu chovancům najednou a k tomu s občerstvující vřelostí a láskou podati může. K čemu tehdy jest třeba drahého, belhavého, a přitom často nespolehlivého posla, kde můžeme použití telegrafu?“* (Kolář, 1897, s. 5).

Václava Frosta bychom mohli nazvat skutečným géniem, co se týče znakového jazyka. Velice dobře se orientoval v tom, co jeho žáci potřebovali, rozuměl jim a byl jimi milován. Ve své době byl velkým zastáncem a hlasatelem znakového jazyka. Některé předměty vyučoval pomocí znakového jazyka, zároveň však také učil své žáky i artikulaci, čtení a psaní. Jeho propracovaná metoda vzdělávání neslyšících, jež byla pojmenována jako „Frostova kombinovaná metoda“, „metoda česká“ či „metoda pražská“, je dnes označována pojmem bilingvní vzdělávání, jehož původ je uveden ve Skandinávii. Myšlenky a metody Václava Frosta nenalezly ve své době pochopení, stejně jako i metody některých jeho předchůdců. Mohli bychom říci, že Frost svou dobu předběhl. Následkem toho ještě v dnešní době studujeme jeho myšlenky za hranicemi naší země (Hrubý, 1999, s. 122–123).

### 3.2.3 PŘÍNOS VÁCLAVA FROSTA

Můžeme říci, že tři až čtyři generace neslyšících si pamatují Frostova nástupce v pražském ústavu Karla Kmocha, ale osobnost Václava Frosta na dlouhá léta upadla v zapomnění. Jako jeden z důvodů se nabízí skutečnost, že jako kněz neměl Frost žádné potomky.

Díky páteru Frostovi došlo ve vyučování neslyšících u nás k zachování znaků ještě dlouho po usnesení Milánského kongresu. Frostova pražská metoda byla na svou dobu velmi pokrokovou střední cestou mezi francouzskou a německou metodou. Frostovi byly vodítkem zásady, že přirozená řeč posunková je pro neslyšící řečí mateřskou, proto by měly být neslyšící děti vzdělávány také přirozenou mimikou. Škoda, že Václav Frost nenašel pro svou metodu ve své době větší pochopení, které by přineslo naší společnosti mnohem dříve odlišný pohled na osoby s poruchami sluchu (Klika, Sokol, 1893, s.114).

Frostova metoda si je svým pojetím velmi blízká s filozofickými myšlenkami J. A. Komenského, o kterém nalezneme zmínku ve značném množství knih o vývoji vzdělávání neslyšících. Komenského kniha Vševýchova obsahuje poznámky o vzdělávání zdravotně postižených. Jeho základní myšlenka, že dítě musí nejprve věc poznat a teprve poté se naučit její slovní pojmenování (tedy nejprve zvládnout pojem a teprve druhotně slovní nálepku), je výjimečně mocným argumentem i pro všechny příznivce bilingválního vzdělávání neslyšících.

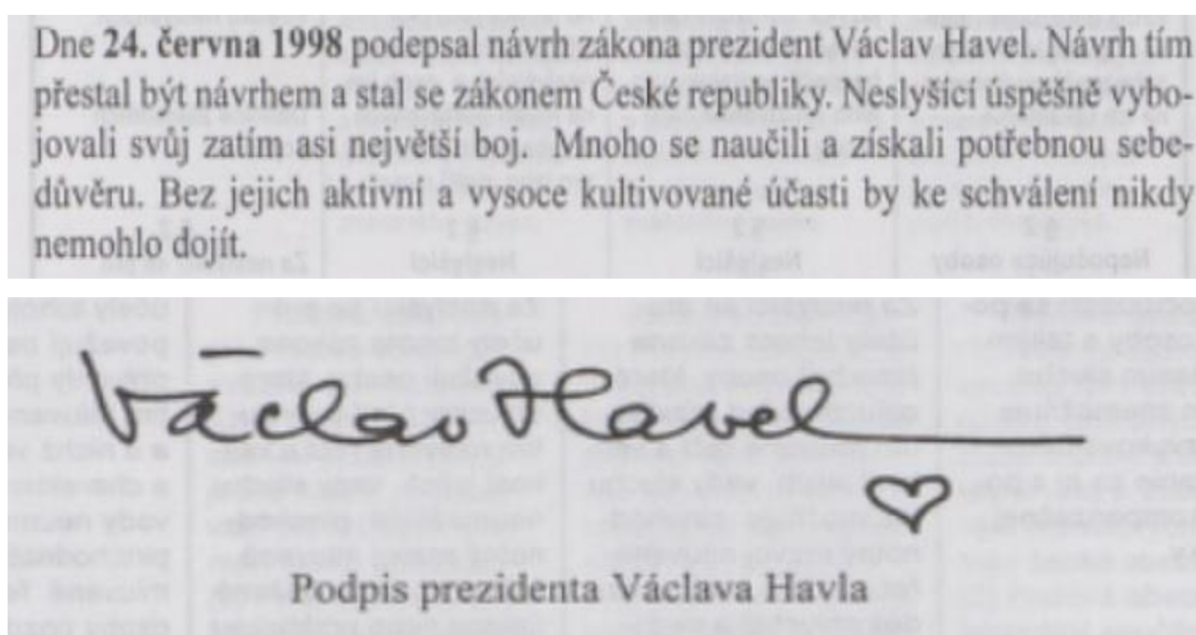
### **3.3 METODY VZDĚLÁVÁNÍ SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH PO ROCE 1990**

Výhradně monolingvální, tzn. orální forma výuky neslyšících žáků před rokem 1991 stále probíhala. Působnost požadavku na vyrovnání se neslyšících slyšící většinou jak kulturně, tak jazykově byla stále aktuální (Komorná, 2008, s. 13).

Porevoluční období se zdálo být vhodným okamžikem pro nastolení změn v dosud používaných metodách vzdělávání sluchově postižených osob. Legislativa se počala měnit v mnoha oblastech života společnosti a ministerstva byla přístupná debatám o aktuálních záležitostech. Neslyšícím svítla naděje na návrat znakové řeči coby rovnoprávného jazyka. Jejich očekávání bylo naplněno úpravou dosavadního textu odstavce 2, § 3 Zákona 171/1990 Sb., který uvádí: „*Neslyšícím a nevidomým se zajišťuje právo na vzdělání v jejich jazyce s použitím znakové řeči nebo Braillova písma.*” (Zákon č. 171/1990, online, cit. 2021-11-13). Nepřesná formulace dodatku, způsobená vložením spojky **a** (neslyšící a nevidomí), se stala zdrojem různých výkladů zákona. Vznikla možnost volby znakové řeči nebo Braillova písma a tím i domněnka, že se zákon týká pouze osob hluchoslepých. Následkem tohoto nepřesného výkladu nadále ve výuce převažovala metoda orální a školy předstíraly, že změna školského zákona se na ně nevztahuje. Zklamání a neradostnost celé situace dala v roce 1994 podnět české organizaci sluchově postižených ASNEP k vydání Stanoviska k situaci na českých školách pro sluchově postižené. Zde se domáhala zrevidování funkce znakového jazyka v procesu výchovy a vzdělávání sluchově postižených osob. Reakce přišla v roce 1995 ze strany MŠMT, a to vytvořením Pracovní skupiny pro otázky vzdělávání neslyšících. Skupina, složená zejména z řad rodičů a představitelů neslyšících, dospěla k závěru, že poměry ve vzdělávání neslyšících jsou v mnoha oblastech reálně nedostatečné. Jako nejméně vyhovující byly prezentovány výsledky testování čtení s porozuměním (Hrubý, 1999, s. 327–328).

Následující tři roky probíhaly ve znamení snah o prosazení změny zákona ve prospěch znakového jazyka jako platné a uznávané metody vzdělávání osob se sluchovým postižením. Nesmírná vůle a snaha byla završena v roce 1998 podpisem nového zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, který v § 3 uvádí: „*Komunikačními systémy neslyšících a hluchoslepých osob se pro účely tohoto zákona rozumí český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka.*” (Zákon č. 155/1998 Sb., online, cit. 2021-11-13).

Obrázek 15: Přijetí zákona 155/1998 Sb., a podpis prezidenta V. Havla



Zdroj: Hrubý, 1999 – Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu s. 339.

Zastánci znakového jazyka poznali, že samotný zákon nic neznamena. Spory o používání správné metody dále přetrvávaly. Stále jsou patrné vlivy obou rozdílných metod a zastánci jedné metody se opakovaně střetávají se zastánci metody druhé.

Nádvorníková (1999) uvádí, děti se sluchovým postižením mají stále omezený přístup ke vzdělání. Jejich možnosti jsou ovlivněny zejména prostředím, ve kterém žijí, a školami, v nichž se vzdělávají. O volbě vzdělávacích metod stále rozhodují ředitelé jednotlivých škol, kteří preferují metodu podle svého subjektivního názoru. Vzhledem k nedostatku vysokoškolsky vzdělaných pedagogů, kteří by ovládali znakovou řeč na potřebné úrovni, převládá stále orální metoda vzdělávání. Ve výuce se tedy setkáváme s dvěma hlavními

přístupy; orální výukou, kdy pedagog na žáka jen mluví a žák se snaží odezíráním porozumět, a vyučování pomocí řeči znakové. Někteří ředitelé škol pro neslyšící považují stále Zákon o znakové řeči za neblahý s odůvodněním, že tento zákon potlačuje snahu rodičů neslyšících dětí o komunikaci pomocí hlasité řeči. Dítě, které umí slovo vyslovit, často nezná význam slova a pak tedy nedosáhne zásadního cíle vzdělávání, a to pochopení souvislostí (In: Týden, 1999/07 online, cit. 2021-11-13).

Znakovou řeč bychom neměli chápat jako opozici k metodě orální, ale jako odlišnou sociálně komunikační soustavu, která je schopna pozitivně ovlivnit obsahovou stránku mluvené řeči. Při hodnocení znakové řeči je vhodné hledat styčné body a nikoli naopak. (Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, 1990, s. 118).

Období po roce 1990 je charakteristické dvěma fenomény. Tyto fenomény nazýváme školní integrace a právo sluchově postižených na vzdělávání pomocí a prostřednictvím znakového jazyka. Pojem školní integrace bychom měli chápat jako proces, při kterém se dítě se sluchovým postižením zařadí do kolektivu slyšících dětí a krok za krokem se zapojí do života vrstevníků. Z pedagogického úhlu pohledu lze hovořit o určitých postupech a metodách vzdělávání, díky kterým se žák s postižením bude moci zapojit do hlavního vzdělávacího proudu (DětskýSluch, online, cit. 2021-11-17).

Od roku 1990 započaly experimenty ve výchově a vzdělávání neslyšících dětí. Tyto experimenty odstartovalo právě uznání znakového jazyka jako přirozeného jazyka osob se sluchovým postižením. Výsledkem byl bilingvální model vzdělávání. Tento model byl do škol aplikován poprvé v roce 1995. Velkou zásluhu na tom měla zejména snaha rodičů sluchově postižených dětí o získání mnohem většího prostoru pro znakový jazyk v procesu výchovy a vzdělávání jejich dětí (Ruce, online, cit. cit. 2021-12-04a).

Potřeba znakového jazyka ve výuce neslyšících se potvrdila. Východiskem byl předpoklad odborníků, že pro plný rozvoj neslyšících je nutné přijmout a využít široký okruh komunikačních forem. Shoda spočívala zejména v názoru, že další setrvání u metod čistě orálních, které byly do té doby pokládány za jediné možné způsoby metody vzdělávání neslyšících, není možné. Dále očekávali, že zájem dětí o komunikaci zvýší využitím českého znakového jazyka (vizuálním – motorickým kódem). Odborníci pochopili, že musí skončit s bráněním a zakazováním používání znakového jazyka neslyšících, protože se jedná o jejich samozřejmý mateřský jazyk. (Ruce, online, cit. 2021-12-04d).

Expertní komise pro otázky vzdělávání při ASNEP v roce 2015 shrnula základní problémy v oblasti vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Tato komise se zaměřila zejména na respektování a realizování nynější české a mezinárodní legislativy, a to zejména Úmluvy

o právech osob se zdravotním postižením, zákona č. 384/2008 Sb., ze dne 23. září 2008, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a také na další, související zákony, jakým je i Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých. Komise zde upozornila na velmi významné skutečnosti. Mezi mnohými zjištěními i to, že Český znakový jazyk je laiky i odborníky chápán a vnímán jako prostředek alternativní a augmentativní komunikace. V návaznosti na tuto skutečnost jsou pak rodičům neslyšících žáků poskytovány informace a doporučovány metody vzdělávání, které jsou zcela v rozporu s aktuálně platnou legislativou (Ústava a Školský zákon). Následkem tohoto jednání je existence značného množství sekundárně handicapovaných žáků se sluchovým postižením, kteří „tonou v bezjazyčí.“ Pokud žák není v zásadním období jeho jazykového vývoje vzděláván metodami s plnohodnotným jazykovým vstupem, dochází k doživotnímu handicapu, a to mnohem více než primární nepřítomnost sluchových vjemů. Dále komise upozornila na ne zcela vyhovující metody výuky českého jazyka, jejichž následkem získají absolventi škol zcela nedostačující kompetence v psané češtině. Ve školách určených pro osoby se sluchovým postižením je často český jazyk vyučován převážně postupy, jež nejsou obvyklé při výuce druhého jazyka a mnohdy není při jeho výuce uplatněna metoda znakového jazyka. Dopad na funkční dovednosti čtení a psaní v češtině je pak znatelný. Metoda zvolená pro vzdělávání neslyšících by měla vždy a za každých okolností splňovat podmínky zcela dostupné formy plnohodnotné komunikace nejen mezi žákem a učitelem, ale také mezi žáky navzájem. Za zásadní se také považuje přítomnost osobnostního a jazykového vzoru dospělých Neslyšících pedagogů, kteří podporují rozvoj identity neslyšícího žáka jako plnohodnotného jedince s vlastním jazykem (ASNEP, online, cit. 2021-11-13b).



Obrázek 16: Prezident V. Klaus podepisuje zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých



Zdroj: ASNEP - online, cit. 2021-11-18b.

V září 2016 vstoupila v platnost novela §16 Školského zákona č. 82/2015 Sb., která upravuje poskytnutí podpůrných opatření pro úspěšné začlenění žáků se sluchovým postižením. *„Podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který nemůže vnímat řeč sluchem, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta. Žákům a studentům vzdělávaným v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tyto žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka. Využívá-li škola nebo školské zařízení tlumočnicka českého znakového jazyka, zajistí, aby jeho činnost vykonávala osoba, která prokáže vzdělání, nebo praxi a vzdělání, jimiž získala znalost českého znakového jazyka na úrovni rodilého mluvčího a tlumočnické dovednosti na úrovni umožňující plnohodnotné vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta. Podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který při komunikaci využívá prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta.“* (Zákon č. 82/2015 Sb., online, cit. 2021-11-17).



Bilingvální metody vzdělávání se v České republice začaly uplatňovat po roce 1995. Tyto metody k nám přicházely především ze Skandinávie, kde byly rozšířeny během 80.let. *„Bilingvální komunikace těžce sluchově postižených ve vyučovacím procesu spočívá v přenosu informací ve dvou jazykových kódech mezi těžce sluchově postiženými a slyšícími. Tyto kódy tvořené znakovým jazykem neslyšících a majoritním národním jazykem se neužívají simultánně. K charakteristickým znakům bilingválních vzdělávacích programů patří dodržování nedirektivních metod výuky znakového i národního jazyka, upřednostňování znakových jazyků v raném věku a podpora zejména psané podoby národního jazyka.“* (Krahulcová, 2003, s. 41).

Nezastupitelná role v bilingvální výuce náleží učitelům, a to učitelům slyšícím a neslyšícím, kteří pracují paralelně. Úloha neslyšícího pedagoga spočívá ve výuce pomocí znakového jazyka, který přispívá k rozvoji myšlení a jazyka. Slyšící pedagog vyučuje v jazyce národním a zdůrazňuje správnost psané podoby jazyka. Pedagogové, kteří jsou ve třídě společně, užívají rozdílné jazyky současně pouze výjimečně (Krahulcová, 2003, 2003, s. 41).

Krahulcová (2003, s. 41, 55) udává pořadí, ve kterém výuka bilingvální metodou probíhá. Počátečním krokem je zvládnutí znakového jazyka neslyšících, jenž je jejich přirozeným jazykem. Dalšími důležitými kroky jsou socializace a osvojení si pojmů. Následující etapou je studium druhého jazyka (českého mluveného jazyka), na kterou navazuje zvládnutí vzdělávacího obsahu formou interakce s ostatními. Pozitivum této metody spatřujeme ve formování komunikace bez bariér, vzestup procesů poznávání, podněcení čtenářských dovedností, subvence v oblasti sociálních aktivit a používání neobvyklých metod výuky. Měli bychom také zmínit benefit využití znakového jazyka coby mateřského jazyka, jehož vývoj u neslyšících dětí probíhá rychleji a umožňuje tak vytvořit univerzální základ pro další výuku řeči mluvené a psané. Vývoj řeči mluvené je sice zdlouhavější, ale postavení řeči mluvené je ekvivalentní k řeči znakové.

Za významnou událost v životě neslyšících byl bezesporu v 90. letech vznik tří vysokoškolských oborů přímo pro neslyšící. Na základě příspěvků na mezinárodní konferenci Vzdělávání sluchově postižených, uspořádané MŠMT v roce 2006, bylo konstatováno, že oblast školství učinila ve vzdělávání sluchově postižených osob po roce 1990 podstatné změny, které toto vzdělávání nasměrovaly pozitivním směrem. Konkrétně zde hovoříme o změnách jako např.: Právo sluchově postižených na vzdělávání prostřednictvím znakového jazyka, vytvoření podmínek pro metodu bilingválního vzdělávání, zřizování nových škol pro sluchově postižené (MŠ, SŠ a oborů VŠ), vydávání učebnic pro sluchově postižené a metodických materiálů pro jejich učitele. Přes existenci všech těchto změn, které ve vzdělávání sluchově postižených proběhly, stále mezi odborníky panuje názor, že poměry panující ve vzdělávání

a výchově neslyšících nejsou zcela optimistické. Odborníci poukazují na skutečnost, že ve výchově a vzdělávání neslyšících neexistuje v podstatě žádný ucelený systém (Komorná, 2008, s. 15).

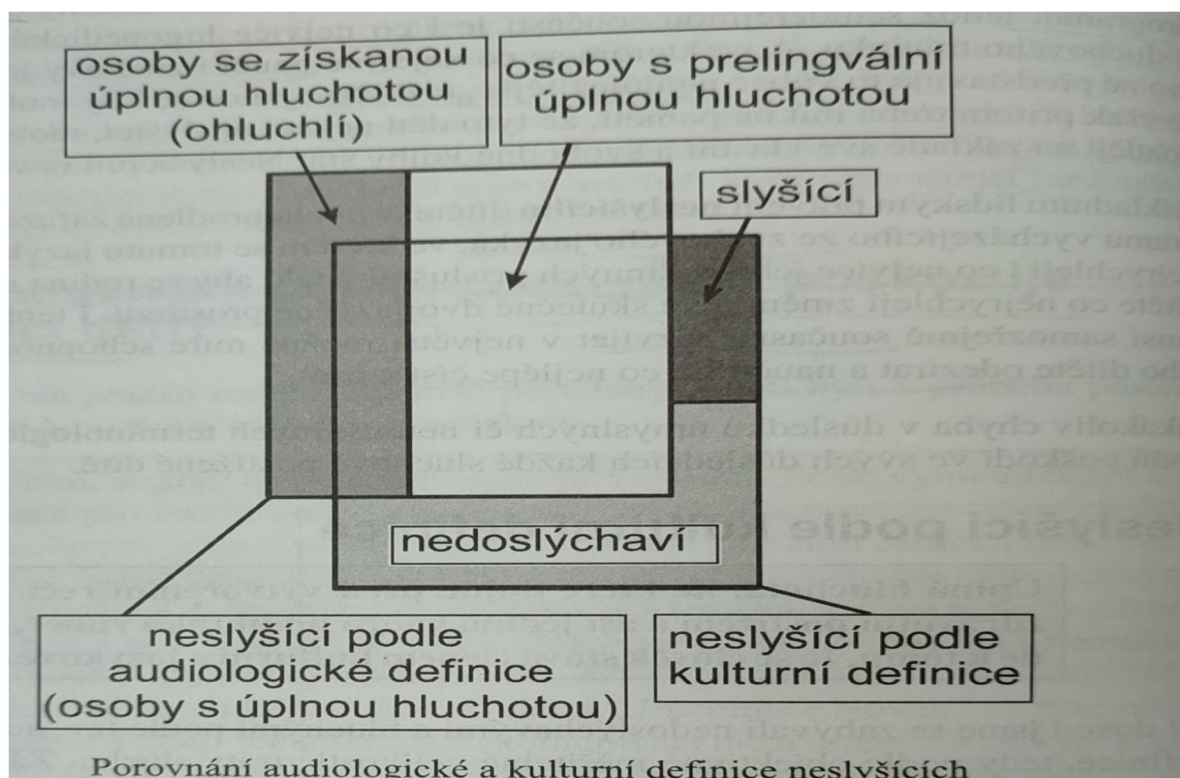
Po otevření trhu v roce 1989 se proměnila také situace v oblasti technických pomůcek, které hrají nezastupitelnou roli při vzdělávání osob se sluchovým postižením. Významným rozvojem prošel vývoj kochleárních neuroprotéz. První neuroprotéza byla implantována v roce 1993 na ORL klinice v Motole (Hrubý, 1999, s. 158).

Právě orálně auditivní metoda, zaměřující na zlepšení zbytků sluchu, mluvenou řeč a odezírání, s vyloučením ukazování a prstové abecedy, může být podle jejích zastánců vodítkem, pomocí kterého lze nalézt vhodné kandidáty na kochleární implantaci. Oralisté to vysvětlují tím, že značné množství slyšících rodičů neovládá znakovou řeč na potřebné úrovni a jejich možnost hojnější komunikace se svým dítětem je tak omezena. Odpůrci této metody prohlašují, že metoda zbavuje dítě možnosti komunikace od raného věku. Hrubý (1999, s. 149) se zmiňuje, že před implantací se lze setkat s názorem, že dítě vychovávané pomocí znakové metody, nebude z důvodu složité orální rehabilitace doporučeno k implantaci. Existuje nepodložený názor některých lékařů či psychologů, jež se tímto podílejí na znevýhodňování znakového jazyka, který sami vnímají negativně. Realita hovoří ve prospěch obou metod. V případě podařené implantace se dítě velmi záhy přepne do režimu zvuků a odezírání a jeho potřeba znakování ustupuje. V opačném případě, kdy se implantace nezdaří, dítěti naopak zůstává jeho původní komunikační systém, znakování.

Stále je nutné mít na zřeteli, že i ty nejdokonalejší technické pomůcky bychom měli vnímat pouze jako prostředek, jenž umožňuje rozvoj funkcí sluchu. Snahu o rozvoj však musí mít především sám člověk s tímto postižením, nikdo to za něho nemůže udělat. Za dobrý počín považujeme metodiku vysvětlující metody výuky českého jazyka u dětí se sluchovým postižením. Kvalita zpracování této metodiky, kterou vydal Národní ústav pro vzdělávání, spočívá ve spolupráci učitelů a odborníků z vysokých škol s komunitou neslyšících. Metodika vznikla na základě zjištění nedostatků ve vzdělávání nedoslýchavých a neslyšících dětí ve školách Českou školní inspekcí. Jedním z vytýkaných nedostatků byla absence znalosti znakové řeči u pedagogů. Petr Vysuček z organizace ASNEP uvádí: „*Jedná se o historicky první a unikátní materiál svého druhu, který je vytvořen na míru přímo neslyšícím žákům. Je možné jej číst v češtině anebo sledovat v českém znakovém jazyce, a to zcela rovnocenně. To je důležité i pro neslyšící pedagogy, kteří preferují v komunikaci český znakový jazyk.*“ (ASNEP, online, cit. 2021-11-13a).

Český jazyk je pro velkou část neslyšících žáků jazykem cizím, proto by jeho výuka měla probíhat na odpovídající úrovni. Majoritní společnost slyšících je přesvědčena, že všichni neslyšící ovládají znakový jazyk a odezírání. Reálná situace je odlišná. Znakový jazyk ve své komunikaci užívají osoby, které se narodili neslyšící nebo jsou prelingválně neslyšící. Pro tuto skupinu neslyšících je znakový jazyk jazykem mateřským, a proto se český jazyk učí jako druhý cizí jazyk. Lidé ohluchlí postlingválně představují mnohem větší skupinu mezi osobami se sluchovým postižením. Tito lidé používají češtinu jako mateřský jazyk a znakový jazyk je pro ně jazykem cizím. Osoby neslyšící postlingválně dávají přednost písemnému projevu před znakováním. Odezírání nelze přisuzovat funkci plnohodnotného komunikačního prostředku, protože se jedná o náročnou duševní činnost (Transkript, online, cit. 2021-11-21).

Obrázek 17: Porovnání audiologické a kulturní definice neslyšících



Zdroj: Hrubý, 1999 - Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu.

## ZÁVĚR

Proces výchovy a vzdělávání osob se sluchovým postižením má svou vlastní historii, v jejímž průběhu vznikaly a dále se rozvíjely různorodé metody a přístupy. Do dnešní doby nelze říci, která z těchto metod je nejvíce přínosná v celém vzdělávacím procesu. Mohli bychom říci, že tento stav je v pořádku, protože neupírá žádnému jedinci se sluchovou vadou ani jeho rodině právo vybrat si vlastní způsob komunikace, a tedy i metody vzdělávání.

Problematika jazyka sluchově postižených a odpověď na otázku, který dorozumivací prostředek, jazyk je ideální pro osoby se sluchovým postižením, trvá od prvopočátku období, kdy jsou tyto osoby se sluchovým handicapem mezi námi. Tyto diskuse a kontroverze se dostaly do povědomí společnosti již v 16. století, tj. při prvních snahách o ústavní výchovu. Díky stále dokonalejším logopedickým postupům existuje možnost vzdělávání bez ohledu na rozsah sluchového postižení. Nesnáze nastanou, pokud je ztráta sluchu takového rozsahu, že podporu sluchu nelze poskytnout ani s pomocí kompenzačních pomůcek. V tomto případě se řeč odvozuje uměle, hmatovým snímáním hlasových vibrací a imitováním polohování artikulačních orgánů, což je značně náročné, zdlouhavé a pro žáky často demotivující. Vzhledem ke značnému omezení slovní zásoby dochází k reálnému ohrožení psychosociálního vývoje jedince. Ve všech dobách, kulturách a společnostech si sami neslyšící vytvářeli vlastní vizuálně motorický způsob komunikace, který byl srozumitelný a přijatelný pro jejich smysly. Tímto vizuálně motorickým komunikačním prostředkem je znakový jazyk. Slyšící učitelé tuto komunikaci považovali za inferiorní substitut mluvené řeči a odmítali ji dlouho jako vzdělávací metodu. Neustálé spory a pozdější vědecké pohledy na znakový jazyk, dokázaly, že znakový jazyk lze považovat za plnohodnotný komunikační prostředek, který je zásadní pro běžný nezávislý život neslyšících. Znakový jazyk má v současnosti oporu v legislativě, konkrétně se jedná o zákon 384/2008 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, který změnil původní zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. První z uvedených zákonů definuje nejen základní terminologii, ale také používání těchto komunikačních systémů v praxi.

Východiskem přetrvávajících sporů o správných metodách vzdělávání jsou různá přesvědčení. Jsou zde přesvědčení o vzdělávání ve znakovém jazyce, orální metodou případně spojením obou jazyků. Toto téma je choulostivé i v dnešní době, protože každá z uvedených metod má v procesu vzdělávání osob se sluchovým postižením své opodstatnění. Za důležité považujeme poskytnutí dostatku informací o každé jednotlivé metodě, jisté formy vedení

pedagogů a dalších pracovníků, kteří participují na procesu vzdělávání sluchově postižených, a neměli bychom samozřejmě opomenout konkrétní potřeby a možnosti daného jedince. Zásadní informací pro volbu vzdělávací metody by měla být znalost typu sluchového postižení, protože nedoslýchavost, ohluchnutí a prelingvální hluchota mají naprosto různé a často také odporující si požadavky.

Typickým rysem výchovy a vzdělávání sluchově postižených je ustavičné zkoumání a objevování metod, které jsou efektivní. V dnešní době se setkáváme s několika typy metod, jež mají společný atribut, a to utváření uspokojivé formy bilaterální komunikace. Nejvíce uplatňované metody jsou metody orální, totální komunikace a metoda bilingvální komunikace. Stále bychom měli mít na mysli, že nelze prohlásit jen jednu z těchto metod za jedinou správnou a účinnou. Bariéry v komunikaci neslyšících by měly být zdolávány zejména na základě individuálních schopností sluchově postižených.

Pozitivum použití orálních metod vidíme zejména v integraci osob se sluchovým postižením prostřednictvím osvojení si mluvené, hláskové řeči. Jako negativum vnímáme snahu o všeobecné a globální využití pro všechny neslyšící.

Základní myšlenkou totální komunikace je použití všech dostupných forem komunikace, tedy využití orální metody, znakového jazyka, prstové abecedy, sluchové výchovy atd., jejichž výběr určuje individuální potřeba jedince. Prvotními novátory byla tato metoda považována za filosofický směr, na jehož základě se měly využít všechny dosažitelné prostředky komunikace k rozvoji rané komunikace s dítětem.

V literatuře, zabírající se tématem vzdělávání sluchově postižených, vnímáme měnící se stanoviska na možnosti a schopnosti neslyšících. Vlivem této skutečnosti docházelo i ke změnám v metodách jejich vzdělávání. Absence mluvené řeči činila neslyšící defektními pro okolní společnost. Jejich defektivita byla rozšířena používáním znakového jazyka a následná segregace byla již přirozeným důsledkem přístupu společnosti k těmto jedincům. Být právoplatným a plnohodnotným členem společnosti je základním lidským právem. Aby toto právo mohlo být naplněno, je nezbytné svému okolí porozumět. Zaměříme-li se na komunikaci audio-orální, dojdeme k závěru, že jejím prostřednictvím nelze toto právo vždy naplnit. Z tohoto důvodu by každý neslyšící měl možnost žít v prostředí, ve kterém probíhá komunikace způsobem jemu srozumitelným, tzn. v prostředí, kde je možné komunikovat vizuálně-motoricky.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Seznam použitých českých zdrojů

Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Paedagogica. 1990. *Paedagogica specialis 5: Speciální pedagogika 7*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-7067-007-X.

ADÁMEK, K. 1888. *Z naší doby 3*. Velké Meziříčí: J.F. Šašek. 292 s. bez ISBN

BESEDA UČITELSKÁ. 1885. *Týdenník pro učitele a přátele školství národního*. Praha: Učitelská Beseda, 1885 - 1914. sv. 49 ISSN 1804-8943. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:6ac0f850-e8de-11e0-bbf1-000d606f5dc6>.

ČESKÁ LÉKAŘSKÁ SPOLEČNOST J. E. PURKYNĚ, 1963. *Časopis lékařů českých*. Praha: Vinc. J. Schmied -1862. Ročník 102 (19). 531. ISSN 0008-7335. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:8a098f31-9cc9-11e5-9666-5ef3fc9ae867>.

ČESKÁ ŠKOLA, 1882. *Časopis vychovatelský pro učitelstvo a přátele školství národního v Čechách, na Moravě, ve Slezsku a na Slovensku*. V Praze: Jan V. Poklop, 1.5.1882, undefined (10). Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:9cdbc815-d64d-49f9-abc7-e60314d9db75>.

DOUŠOVÁ, V. – VYSUČEK, P. 2007. *Jak komunikovat s neslyšícím klientem?* Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. 28 s. ISBN 978-80-86991-18-4.

FOUSTKA, B. 1915. *Péče o dítě: sociální postavení evropské mládeže a její ochrana*. V Praze: Josef R. Vilímek. 60 s. bez ISBN.

GREGORY, S. - KNIGHT, P. - McCracken, W. aj. 2001. *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: FF UK. 278 s. ISBN 80-7308-003-6.

HÁDKOVÁ, K. 2016. *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 300 s. ISBN 978-80-7290-619-2.

HORÁKOVÁ, R. 2011. *Surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. 126 s. ISBN 978-80-7315-225-3.

HAMPL, I. 2013. *Surdopedie*. Ostrava: Ostravská univerzita. 65 s. ISBN 978-80-7464-327-9.

HRUBÝ, J. 1999. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. 395 s. ISBN 80-7216-096-6.

HULEŠ, K. 1891. *O vychovávání a vyučování hluchoněmých*. V Č. Budějovicích: K. Huleš, Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:14b3cdb0-9a18-11e7-8394-5ef3fc9ae867>.

- KLENKOVÁ, J. 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. 228 s. ISBN 978-80-247-1110-2.
- KLIKA, J. – SOKOL, J. 1893. *Stručný slovník pedagogický: abecední soubor důležitých nauk ... se zřetelem k učitelstvu škol obecných a měšťanských*. Díl 2. Praha: Odbor literárně-paedagogický při Ústředním spolku jednot učit. v Čechách. 414 s. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:0a7c17e6-ff11-4586-9a29-e0ee05443d4a>.
- KMOCH, K. M. 1886. *Příspěvky k dějinám pražského soukromého ústavu pro vzdělání hluchoněmých na oslavu 100letého jeho trvání sest. Karel M. Kmoch*. V Praze: Pražský soukromý ústav pro hluchoněmé. Bez ISBN.
- KOLÁŘ, J. 1897. *Návod ku předpravnému vyučování dítek hluchoněmých ve škole obecné*. Vídeň: Císařský královský školní knihosklad. 248 s. Dostupné také z: <https://kramerius5.nkp.cz/uuid/uuid:c944d6f0-1b00-11e5-855a-5ef3fc9ae867>.
- KOMORNÁ, M. 2008. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 87 s. ISBN 978-80-87218-18-1.
- KRAHULCOVÁ, B. 2002. *Komunikace sluchově postižených*. 2 rozš. vyd. 304 s. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0329-2.
- KRAHULCOVÁ-ŽATKOVÁ, B. 1996. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha: Karolinum. 218 s. ISBN 80-7184-239-7. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:a9aeba50-3173-11e7-9efd-005056827e52>.
- MALÝ, M. 1940. *Odezírání, most mezi ohluchlými a slyšícími*. Praha: Spolek pro péči o slabomyslné. 5 s. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:acea07ea-1213-41a2-992e-f7d935e7f7e4>.
- MÁZEROVÁ, R. 1999. *Kultura komunity neslyšících v České republice: nástin historie komunity neslyšících do roku 1938*. Praha: Research Support Scheme. 84 s. Dostupné z: <http://rss.archives.ceu.hu/archive/00001035/01/36.pdf>.
- MINISTERSTVO SOCIÁLNÍ PÉČE, 1925. *Soupis zařízení sociální péče o mládež v republice československé*. Praha: Ministerstvo sociální péče. 172 s. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:fcc2e8f4-c9a0-4702-b692-ce5dace8f60a>.
- OBZOR HLUCHONĚMÝCH, 1942. *Časopis českých hluchoněmých*. V Praze: Zemský spolek pro péči o hluchoněmé v Čechách: Podpůrný spolek pro hluchoněmé v Praze, 1918-1951. sv. 6 Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:2d83ec80-9c74-11e8-830e-005056825209>.

- OREL, M. 2020. *Psychopatologie: nauka o nemocech duše*. 3., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, Psyché (Grada). 432 s. ISBN 978-80-271-2529-6.
- POTMĚŠIL, M. 1999. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených dětí*. Praha: Fortuna. 69 s. ISBN 80-7168-744-8.
- POUL, J. 1996. *Nástin vývoje vyučování neslyšících*. Brno: Masarykova univerzita. 66 s. ISBN 80-210-1479-2.
- PULDA, M. 1999. *Sluchová výchova u sluchově postižených dětí*. Brno: Masarykova univerzita. 104 s. ISBN 80-210-2077-6.
- PULDA, M. 1992. *Surdopedie*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-190-4. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:be0af970-9bab-11e3-8e84-005056827e51>.
- SKÁKALOVÁ, T. 2017. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. 97 s. ISBN 978-80-7435-675-9.
- SLOWÍK, J. 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). 168 s. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SOVÁK, M. 1988. *Výchova koktavého dítěte doma i ve škole*. Praha: SPN, Knížnice speciální pedagogiky. 133 s. ISBN 14-598-88.
- ÚCHYLNÁ MLÁDEŽ, 1928. *Časopis pro výzkum a výchovu mládeže slabomyslné, hluchoněmé, slepé, mravně vadné a zmrzačené*. Praha: Spolek pro péči o slabomyslné, 4 (5). s. 147. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:cbc2bbf0-9316-11e7-8167-005056825209>.
- ÚCHYLNÁ MLÁDEŽ, 1938. *Časopis pro výzkum a výchovu mládeže slabomyslné, hluchoněmé, slepé, mravně vadné a zmrzačené*. Praha: Spolek pro péči o slabomyslné, 20. 01. 1938, 14 (1-2). s. 58. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:5e9f4d30-9240-11e7-83f8-001018b5eb5c>.
- ÚCHYLNÁ MLÁDEŽ, 1943. *Časopis pro výzkum a výchovu mládeže slabomyslné, hluchoněmé, slepé, mravně vadné a zmrzačené*. Praha: Spolek pro péči o slabomyslné, 04. 06. 1943, 19 (3). s. 142. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:e1f64100-9323-11e7-8167-005056825209>.
- VÁVRA, V. 1990. *Mluvíme beze slov*. Praha: Panorama. 308 s. ISBN 80-7038-128-0.
- VLASTA, 1981. Praha: Mona, 22. - 25. 06. 1981, 35 (26). s. 10. ISSN 0139-6617. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:102379f0-b890-11e5-82dc-5ef3fc9bb22f>.



VLČEK, V. 1878. *Osvěta: listy pro rozhled v umění, vědě a politice*. Praha: Václav Vlček, 08. 1878, 8 (8). s. 595. ISSN 1212-026-X. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:71a54b00-cd85-11e4-9c07-5ef3fc9bb22f>.

VÝMOLA, K. 1925. *Dějiny výchovy a vzdělání hluchoněmých*. V Praze: Spolek pro péči o slabomyslné v R.Č.S. 62 s. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:0c007cb4-c53e-40d8-93b7-4e2aa14d8d7e>.

ZEMAN, J. 1931. *Rukopis Petra Miloslava Veselského o výchově hluchoněmých*. V Praze: Spolek pro péči o slabomyslné. Knihovna úchylné mládeže.

### Seznam použitých internetových zdrojů

ASNEP. *Shrnutí základních problémů z oblasti vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením*. [online]. © 2004 [cit. 2021-11-13a]. Dostupné z: <http://www.asnep.cz/shrnuti-zakladnich-problemu-z-oblasti-vzdelavani-zaku-a-studentu-se-sluhovym-postizenim/2015/09/01/>.

ASNEP. *Novela zákona o znakovém jazyce*. [online]. © 2004 [cit. 2021-11-18b]. Dostupné z: <http://www.asnep.cz/novela-zakona-o-znakovem-jazyce/2008/10/10/>.

BIOGRAFICKÝ SLOVNÍK. *Frost Václav*. [online]. © 14. 12. 2020 [cit. 2021-10-16]. Dostupné z:

[http://biography.hiu.cas.cz/Personal/index.php/FROST\\_V%C3%A1clav\\_4.2.1814-21.6.1865](http://biography.hiu.cas.cz/Personal/index.php/FROST_V%C3%A1clav_4.2.1814-21.6.1865).

ČESKÁ TELEVIZE. *Televizní klub neslyšících*. [online]. © 1996–2021 [cit. 2021-10-18]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/1096066178-televizni-klub-neslysicich/214562221800014/#CTPlayer-1>.

DĚTSKÝ SLUCH. *Integrace sluchově postiženého dítěte do běžné základní školy*. [online] © 2021 [cit. 2021-11-17]. Dostupné z: <https://www.idetskysluch.cz/integrace/integrace-sluhove-postizeneho-ditete-do-bezne-zakladni-skoly-30/>.

DIGIFOLIO. *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*. [online]. [cit. 2021-11-17a]. Dostupné z:

<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?t=r4kZ2CsNhzDVfXpUwdbT>.

DIGIFOLIO. *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*. [online]. [cit. 2021-11-17b]. Dostupné z:

<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?t=r4kZ2CsNhzDVfXpUwdbT#nadpis-8>.

- NÁDVORNÍKOVÁ, L. 1999. *Neslyšící děti a škola*. [online]. In: Týden 1999/07. © 2000-2015 [cit. 2021-11-13]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/1999/07/casopis-tyden-neslysic-deti-skola.html>.
- NOSÁLOV. *Václav Frost pedagog*. [online]. © 2021 [cit. 2021-11.21]. Dostupné z: <https://nosalov.eu/nosalovska-skola/vaclav-frost-pedagog/>.
- NOVINKY. *Nová metodika radí učitelům, jak zlepšit výuku neslyšících*. [online]. © 2003 [cit. 2021-11-20]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/nova-metodika-radi-ucitelum-jak-zlepsit-vyuku-neslysicich-40258606>.
- ODSTRČILÍKOVÁ, Y. 2018. *Surdopedie*. [online]. © 2021 [cit. 2021-10-10]. Dostupné z: <https://repozitar.cz/repo/39426/Surdopedie.pdf>.
- RUCE. *Bilingvální vzdělávání sluchově postižených žáků*. [online]. © RUCÉ 2004–2021 [cit. 2021-12-04a]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/33-bilingvalni-vzdelavani-sluchove-postizenych-zaku>.
- RUCE. *Výmolův ústav*. [online]. © RUCÉ 2004–2021 [cit. 2021-12-04b]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/149-vymoluv-ustav>.
- RUCE. *Vývoj mluveného jazyka u neslyšících a nedoslýchavých dětí*. [online]. © RUCÉ 2004–2021 [cit. 2021-12-04c]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/935-vyvoj-mluveneho-jazyka-u-neslysicich-a-nedoslychavych-deti>.
- RUCE. *Vzdělávání neslyšících*. [online]. © RUCÉ 2004–2021 [cit. 2021-12-04d]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/521-vzdelavani-neslysicich>.
- SING. *Stručná historie vzdělanosti Neslyšících*. [online]. © 2010 [cit. 2021-10-03]. Dostupné z: <https://znakovyjazyk.webnode.cz/news/strucna-historie-vzdelanosti-neslysicich1/>.
- STRNADOVÁ, A. 2002. *Psychické zvláštnosti nedoslýchavých jedinců 3*. [online]. © 2001-2006 [cit. 2021-10-18]. Dostupné z: <http://www.ticho.cz/clanky.php?key=363>.
- TRANSKRIPIT. *Problematika sluchového postižení*. [online]. [cit. 2021-11-21]. Dostupné z: <http://www.transkript.cz:8082/index.php/o-prepisu/problematika-sluchoveho-postizeni>.
- Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném aj. In: *Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění*. [online]. © AION CS, s. r. o. 2010 [cit. 2021-11-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>.
- Zákon č. 155/1998 Sb. o znakové řeči In: *Sbírka zákonů České republiky*. [online]. © AION CS, s. r. o. 2010 [cit. 2021-11-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-155?text=155%2F1998#cast1>.

Zákon č. 171/1990 Sb., kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol. In: *Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. © AION CS, s. r. o. 2010 [cit. 2021-11-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1990-171>.

Zákon č. 329/2011 Sb. o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením. In: *Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění*. [online]. © AION CS, s. r. o. 2010 [cit. 18.11.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-329#cast1>

Zákon č. 384/2008 Sb., kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů. In: *Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění*. [online]. © AION CS, s. r. o. 2010 [cit. 2021-11-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384#cast1>.

WIKIPEDIE. *Karel Výmola*. [online]. © 2021 [cit. 2021-11-11]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Karel\\_V%C3%BDmola](https://cs.wikipedia.org/wiki/Karel_V%C3%BDmola).

WIKIPEDIE. *Václav Frost*. [online]. © 2021 [cit. 2021-11-11]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%A1clav\\_Frost](https://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%A1clav_Frost).

# SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Prstová abeceda podle knihy F. H. Czecha .....	14
Obrázek 2: Znaký pro zájmena z knihy F. H. Czecha .....	15
Obrázek 3: Vyučování hluchoněmých Kremnice .....	18
Obrázek 4: Rozvrstvení orálních metod .....	21
Obrázek 5: Struktura totální komunikace .....	23
Obrázek 6: Počty hluchoněmých v roce 1881 .....	27
Obrázek 7: Počty klientů a učitelů v letech 1884 – 1885 .....	28
Obrázek 8: Karel Výmola .....	33
Obrázek 9: Ústavy pro hluchoněmé .....	34
Obrázek 10: Ústav Dolní Lukavice .....	35
Obrázek 11: Diecéšní ústav pro hluchoněmé v Hradci Králové .....	36
Obrázek 12: 200 let výročí narození Václava Frosta .....	41
Obrázek 13: Václav Frost .....	42
Obrázek 14: Václav Frost – pamětní deska .....	43
Obrázek 15: Přijetí zákona 155/1998 Sb., a podpis prezidenta V. Havla .....	47
Obrázek 16: Prezident V. Klaus podepisuje zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých .....	50
Obrázek 17: Porovnání audiologické a kulturní definice neslyšících .....	53

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Hluší a němí podle sčítání lidu v roce 1930.....	38
---	----

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Schematické znázornění vztahu pohledů na hluchotu – přístupů ke vzdělávání neslyšících dětí – cílů vzdělávání – prostředků vzdělávání – metod vzdělávání a jejich vědních východisek .....	I
Příloha B: Vybrané posloupnosti nabývání jazykových kompetencí neslyšícími dětmi .....	II
Příloha C: Bibliografické údaje .....	III

Příloha A: Schematické znázornění vztahu pohledů na hluchotu – přístupů ke vzdělávání neslyšících dětí – cílů vzdělávání – prostředků vzdělávání – metod vzdělávání a jejich vědních východisek

<b>Vědní disciplíny, ze kterých pohled, přístup a metody vycházejí</b>	Lingvistika, psycholingvistika, sociolingvistika, lingvodidaktika, lexikografie, kognitivní lingvistika, korpusová lingvistika...  Filozofie, antropologie, kulturologie, etnologie, sociologie, psychologie, translologie, pedagogika...  Deaf Studies	Medicína, psychologie hendikepu, Disability Studies, speciální pedagogika, surdopedie, logopedie...
<b>Pohled na hluchotu</b>	<b>Kulturně lingvistický</b>	<b>Medicínský</b>
<b>Přístup ke vzdělávání neslyšících dětí</b>	Bilingvální a bikulturní	Monolingvální a monokulturní
<b>Cíl</b>	Maximální rozvoj osobnosti dítěte	Maximální komunikace ve většinovém jazyce (nejlépe v mluvené formě) a maximální zapojení do většinové společnosti
<b>Prostředky</b>	Snaha vytvořit dětem prostředí, v němž se budou moci rozvíjet a komunikovat co nejvíce přirozeně a plnohodnotně, proto děti musejí vyrůstat v jazyce, který jsou schopny relativně přirozeně a plnohodnotně vnímat a komunikovat jím, tzn. pro velkou část neslyšících dětí je prvním jazykem národní znakový jazyk a jako druhý jazyk se učí jazyk okolní (slyšící) společnosti (často pouze v psané formě); obdobně se seznamují s kulturními normami komunity Neslyšících i normami většinové (slyšící) společnosti	Snaha vychovávat a vzdělávat děti a komunikovat s nimi, jako kdyby neměly sluchové postižení; pokud to není možné „přirozenou cestou“, tak využívat různé reedukační, kompenzační a rehabilitační postupy
<b>Metody</b>	Mnoho různých metod	Mnoho různých metod

Zdroj: DIGIFOLIO, 2021 - Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce, online, cit. 2021-11-17b.

Příloha B: Vybrané posloupnosti nabývání jazykových kompetencí neslyšícími dětmi

Přístup ke vzdělávání	Bilingvální a bikulturní					Monolingvální a monokulturní
Vzdělávání v rodině (od narození), popř. v MŠ	<b>L1: ČZJ</b>	<b>L1: ČZJ</b>	<b>L1 + L2: ČZJ</b> a mluvená čeština / mluvená čeština a ČZJ (oba jazyky osvojovány souběžně, ale odděleně)	<b>L1:</b> mluvená čeština	<b>L1:</b> mluvená čeština	<b>L1:</b> mluvená čeština
Vzdělávání v ZŠ	<b>L2:</b> psaná čeština	<b>L2:</b> psaná čeština	<b>L1/2:</b> psaná čeština	<b>L1:</b> psaná čeština	<b>L1:</b> psaná čeština	<b>L1:</b> psaná čeština
	<b>L3:</b> vzdělávací obor Cizí jazyk	<b>L3:</b> vzdělávací obor Cizí jazyk	<b>L3:</b> vzdělávací obor Cizí jazyk	<b>L3:</b> vzdělávací obor Cizí jazyk	<b>L3:</b> vzdělávací obor Cizí jazyk	
	<b>L4:</b> vzdělávací obor Další cizí jazyk	<b>L4:</b> vzdělávací obor Další cizí jazyk	<b>L4:</b> vzdělávací obor Další cizí jazyk	<b>L4:</b> vzdělávací obor Další cizí jazyk	<b>L4:</b> vzdělávací obor Další cizí jazyk	<b>L4:</b> vzdělávací obor Další cizí jazyk
Počet jazyků, které dítě ovládá na konci ZŠ	4	4	4	4	4	3
	Mluvené jazyky pouze v psané podobě	Mluvené jazyky v mluvené podobě většinou „v omezené míře“		Tyto postupy, v nichž zásadní roli sehrává mluvená čeština, mohou být přínosné pouze pro děti, jimž jejich sluch umožňuje osvojit si mluvenou češtinu víceméně přirozenou cestou – odposlechem.		
Specifika	Jazykem, ve kterém se dítě stává textově gramotným*, je pro něj druhý jazyk, se kterým se začíná seznamovat až po nástupu do ZŠ.	Jazyk, ve kterém se dítě stává textově gramotným, ovládá při vstupu do ZŠ často pouze ve velmi omezené míře. Jeho situace se může výrazně podobat situaci dětí, které před vstupem do ZŠ mluvenou češtinu neovládají.		Textovou gramotnost dítě nabývá více méně stejnými postupy jako slyšící děti – rodilí mluvčí češtiny.		
	<b>L1: ČZJ</b>		Zpočátku není jasné, zda bude „silnější“ (tedy L1) ČZJ, nebo čeština.	<b>L1: čeština</b>		

Zdroj: DIGIFOLIO, 2021 - Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce, online, cit. 2021-11-17b

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Simona Douděrová  
**Obor:** Speciální pedagogika a vychovatelství  
**Forma studia:** kombinované  
**Název práce:** Vývoj komunikačních metod ve vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR  
**Rok:** 2022  
**Počet stran textu bez příloh:** 47  
**Celkový počet stran příloh:** 2  
**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 41  
**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 0  
**Počet internetových zdrojů:** 25  
**Vedoucí práce:** PaedDr. Jarmila Klugerová Ph.D.