

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Bc. BLANKA KUČEROVÁ

II. ročník – kombinované studium

Obor: Speciálně pedagogická andragogika - navazující

**HISTORICKÝ VÝVOJ VZDĚLÁVACÍCH METOD A PŘÍSTUPŮ V EDUKACI
SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Langer, Ph.D.

OLOMOUC 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením **Mgr. Jiřího Langer, Ph.D.** a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 30.3.2011

.....

Děkuji **Mgr. Jiřímu Langerovi, Ph.D.** za odborné vedení, metodickou pomoc a poskytování podkladů pro diplomovou práci. Dále pak Informačnímu centru při FRPSP v Praze za zapůjčení odborných publikací a časopisů.

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 Terminologie ve sluchovém postižení	8
1.1 Pojem surdopedie.....	8
1.2 Termín „sluchově postižení“	9
1.2.1 Terminologická nejednotnost	9
1.3 Sluch a sluchové vnímání.....	10
1.3.1 Rozdělení sluchového ústrojí z anatomického hlediska	10
1.4 Dělení sluchových postižení.....	13
1.4.1 Dělení podle místa vzniku sluchového postižení	13
1.4.2 Dělení podle stupně sluchového postižení	13
1.4.3 Dělení podle doby vzniku	15
1.5 Příčiny sluchových postižení	16
1.5.1 Endogenní příčiny sluchových postižení	16
1.5.2 Exogenní příčiny sluchových postižení	16
2 Komunikace sluchově postižených	18
2.1 Co je komunikace	18
2.2 Komunikační systémy používané u osob se sluchovým postižením	18
2.2.1 Odezírání	19
2.2.2 Mluvený jazyk	21
2.2.3 Vizuálně-motorické systémy	22
2.3 Jednoduché symbolické komunikační systémy sluchově postižených	31
2.3.1 Metody facilitované, augmentativní a alternativní komunikace	32
3 Metody vzdělávání sluchově postižených	35
3.1 Orální metoda	35
3.2 Totální komunikace	36
3.3 Simultánní komunikace.....	37
3.4 Bilingvální metoda.....	38
4 Historie péče o sluchově postižené.....	39
4.1 Průkopníci vzdělávání sluchově postižených.....	41
4.1.1 Španělsko	41
4.1.2 Anglie.....	42
4.1.3 Nizozemí	44

4.1.4	Francie.....	45
4.1.5	Střední Evropa	46
4.2	Kolektivní vyučování.....	47
4.2.1	První ústavy	47
4.2.2	První polovina 19. století	49
4.2.3	Industrializace škol	50
4.3	Školství v Čechách a na Moravě	51
4.3.1	Ústav pro Hluchoněmé v Praze	51
4.3.2	Moravsko-slezský ústav pro hluchoněmé v Brně.....	52
5	Snahy o zobecnění vyučování neslyšících.....	53
5.1	Kongres učitelů v Miláně 1880	54
5.2	Období po milánském kongresu	55
5.3	Odpor proti čisté orální metodě	56
6	Mateřská metoda v našich školách	58
6.1	Podíl našich pedagogů na rozvíjení péče	58
7	Období po roce 1945	59
7.1	Počátek výchovně vzdělávací péče ve škole	59
7.2	Na konci století.....	60
7.3	Vývoj orálních metod u nás.....	61
8	Likvidace znakového jazyka na školách v ČSR.....	63
9	Pokusy o znovuzavedení znakového jazyka	64
9.1	Prosazení zákona o znakové řeči	65
10	Současné přístupy ke komunikaci a vzdělávání sluchově postižených	66
10.1	Český model bilingválního vzdělávání	69
11	Rozdílné pohledy na výchovu vzdělávání sluchově postižených	71
12	Volba vzdělávacího programu	73
	ZÁVĚR.....	74
	SEZNAM LITERATURY	75
	OSTATNÍ ZDROJE	76
	ANOTACE	
	SEZNAM OBRÁZKŮ	

ÚVOD

Problematika týkající se sluchově postižených v České republice je velmi široká. Přesto lze konstatovat, že v posledních několika letech došlo v této oblasti k významným posunům. Systém péče je v současnosti kvalitnější, ohleduplnější. Přesto komunita sluchově postižených stále prochází nesnázemi a mnohdy se setkává s nepochopením ze strany slyšících.

Cílem mé práce, je poskytnout základní informace terminologické, pedagogické, některé informace o organizaci a systému péče, výchovy a vzdělávání sluchově postižených. Seznámit s obecnou problematikou sluchového postižení, poskytnout přehled o užívaných komunikačních technikách a metodách, s historickým vývojem výchovné a vzdělávací péče o sluchově postižené, ale i o základních typech a směrech vzdělávání.

Snahou mé práce je nejen poukázat na klíčové historické milníky v oblasti péče a vzdělávání sluchově postižených, ale především vyzdvihnout práci těch, kteří se na této činnosti podíleli.

Postupně v této práci budou vysvětleny základní pojmy v oblasti sluchového postižení, stručně shrnutí informací o tom, jaká sluchová postižení existují a jak typ, doba vzniku a závažnost poruchy sluchu ovlivňuje možnosti komunikace mezi a se sluchově postiženými, ale i se slyšící společností.

Stěžejní částí bude průřez historií péče o sluchově postižené, první průkopníci vzdělávání sluchově postižených od starověkého Řecka, přes středověk v Evropě i u nás. Jak se vyvíjely vzdělávací metody, užívané komunikační techniky, co jim předcházelo, až po možnosti vzdělávání sluchově postižených v současných podmínkách.

Důležitým mezníkem bylo uznání znakových jazyků za plnohodnotné a přirozené a srovnatelné s jazyky mluvenými. Tím se začal měnit přístup k lidem, kteří jím komunikují. Vzdělávání sluchově postižených postupně zvyšovala svou úroveň, rozvíjela svou činnost v různých směrech. Nicméně musím podotknout, že v laické slyšící společnosti převládají předsudky, nedůvěra i mnohdy nevhodné chování vůči lidem se sluchovým postižením, které mají kořeny především v nedostatečné informovanosti. Ve slyšící společnosti často dochází k nesprávnému užití odborných termínů. Díky nesprávnému výkladu jsou používány v nesprávném kontextu a tím velmi často dochází k nedorozumění. Jeden z příkladů nesprávného užití terminologie je nabídka kurzu znakového jazyka, kdy ve skutečnosti se jedná o znakovanou češtinu (vymezení těchto pojmů je věnována podkapitola: Vizuálně-motorické systémy).

Věřím, že pokud se slyšící lidé blíže seznámí se světem neslyšících, budou ohleduplnější a otevřenější. Proto vidím velký přínos v šíření informací o znakovém jazyce a kultuře Neslyšících.

1 TERMINOLOGIE VE SLUCHOVÉM POSTIŽENÍ

S rozvojem komunikačních potřeb osob se sluchovým postižením nastává v současnosti velký zájem o způsoby dorozumívání. Nalezený vyhovující způsob komunikace u osob se sluchovým postižením je klíčovou otázkou vzdělávání, socializace, ale i způsobu jejich života.

Není jediná nebo nejlepší metoda, způsob komunikace nebo vzdělávací program, ale široké spektrum možností na základě individuálních schopností osob se sluchovým postižením. Proto je velmi důležité proniknout do oboru surdopedie, znát základní pojmy, ale i překážky v nabývání komunikačních schopností.

1.1 Pojem surdopedie

Název surdopedie je odvozen z latinského slova surdus, což znamená „hluchý“ a paidea – výchova. Surdopedie je obor, který se zabývá výchovou a vzděláváním jedinců se sluchovým postižením. (Souralová; Langer, 2004)

Cílem surdopedie jako vědního oboru je zjišťovat a analyzovat poznatky o optimálních podmínkách, obsahu, metodách, prostředcích a formách pedagogické práce s jedinci, jejichž sluchové postižení je natolik závažné, že se nemohou vzdělávat v podmínkách běžné školy. (Strnadová, 2002)

Surdopedie je považována za součást speciální pedagogiky a vystupuje jako samostatná disciplína. Nebylo tomu tak vždy. Do roku 1983 byly výchova a vzdělávání sluchově postižených zahrnovány do komplexního oboru Logopedie. Logopedie v době profesora Sováka zahrnovala i péči o sluchově postižené a zabývala se zejména oblastí budování mluvené řeči, a to odezíráním a zapojením zbytků rehabilitovaného sluchu.

Oddělení obou specializací v současnosti bylo důsledkem jejich vnitřního vývoje a s rozvojem poznání stále větších odlišností v metodice práce a nakonec i v charakteru pojetí cílů v obou, dnes již nezávislých a samostatně přednášených disciplínách.

Lze tedy říci, že surdopedie má specifické zaměření, neboť se jedná o výchovu a vzdělávání osob se sluchovým postižením, tedy zpravidla s narušenou komunikací. (Potměšil, 2003)

1.2 Termín „sluchově postižení“

Komunita lidí s vadami sluchu je velmi různorodá. Rozsah druhu a stupně sluchových vad je nekonečně široký a stejně tak osobnost a potřeby jejich nositelů. Tato skupina se liší od jiných skupin lidí s jiným typem vady v tom, že nosí znaky odpovídající charakteristikám menšiny z etnografického hlediska. Toto vystihuje nový trend, ve své době zcela revoluční a humanistický, který do České republiky přichází krátce po roce 1989 ze zemí západního světa. Tento trend prosazuje názor, že komunita neslyšících a nedoslýchavých není skupinou zdravotně postižených, ale je to jazyková a kulturní menšina. (Procházková; Vysuček, 2007)

Tito lidé mají mnohem citlivější přístup k terminologii než mnozí jiní, protože chtějí být nazýváni Neslyšícími (s velkým N). (Hrubý, 1999)

Než byl přijat laickou i odbornou veřejností tento humanistický přístup, život lidí s vadami sluchu byl dosti obtížný. Docházelo k nesprávnému přístupu i k nevhodnému způsobu péče ze strany odborníků, který vedl k poškození mnoha lidí s vadami sluchu a snížení kvality jejich života.

Systém péče je v současnosti v mnohém kvalitnější a ohleduplnější vůči specifickým potřebám těchto našich spoluobčanů, jejich komunita však stále prochází mnoha nesnázemi a setkávají se i s nepochopením ze strany slyšícího světa. (Procházková; Vysuček, 2007)

1.2.1 Terminologická nejednotnost

Je jen málo oborů, ve kterých by nepřesná terminologie způsobila tolik škod, jako ve výchově a vzdělávání sluchově postižených. Situace je zde o to horší, že v tomto oboru terminologický zmatek nepramení pouze z nepochopení, ale často je z nejrozličnějších důvodů udržován uměle.

S vývojem jazyka a úrovně péče o sluchově postižené se samozřejmě vyvíjela i terminologie. Zpočátku se v češtině používal téměř výhradně termín „hluchoněmý“, a to pro všechny kategorie sluchově postižených. Na Sjezdu neslyšících v Plzni v roce 1927 bylo usneseno prosazovat místo slova „hluchoněmý“ termín „neslyšící“.

Čeština je jazyk velmi bohatý a nabízí nám termíny umožňující zachytit i jemné odstíny ve velikosti vady sluchu (např. nedoslýchavost, lehká nedoslýchavost), stejně jako, kdy vada vznikla (např. vrozená hluchota, prelingvální nedoslýchavost). Umožňuje nám

vyjádřit vlastnost (např. hluchota) i jejího nositele (hluchý). Máme i termíny obecné (sluchově postižení, osoby s vadami sluchu). Přesto se zcela běžně setkáváme se snahou nazývat prakticky všechny sluchově postižené jediným slovem „neslyšící“. (Hrubý, 1999)

1.3 Sluch a sluchové vnímání

Jedinci se sluchovým postižením představují velmi nehomogenní skupinu, jejíž variabilita je dána především různou strukturou a hloubkou sluchové vady, dobou, kdy k postižení došlo, celkovou úrovní rozvoje osobnosti a sociokulturními podmínkami, v nichž probíhala časná i následná surdopedická intervence.

Sluchové vnímání je po stránce genetické důležitou složkou dorozumívacího procesu, protože sluchem přicházejí informace, které slouží k správné orientaci v prostředí a normální funkce sluchového analyzátoru je nezbytným předpokladem pro rozvoj mluvené řeči.

Sluchové ústrojí lze rozdělit z anatomického hlediska na několik částí, které tvoří funkční celek umožňující příjem zvuku. Ke sluchovému orgánu je přidruženo vestibulární ústrojí, které ve spolupráci se zrakovým analyzátozem zajišťuje rovnováhu těla v klidu i při pohybu. (Souralová; Langer, 2004)

1.3.1 Rozdělení sluchového ústrojí z anatomického hlediska

Zevní ucho se skládá z ušního boltce a ze zevního zvukovodu, který je od středoušní dutiny oddělen bubínkem. Slouží k vedení akustických vln k bubínku.

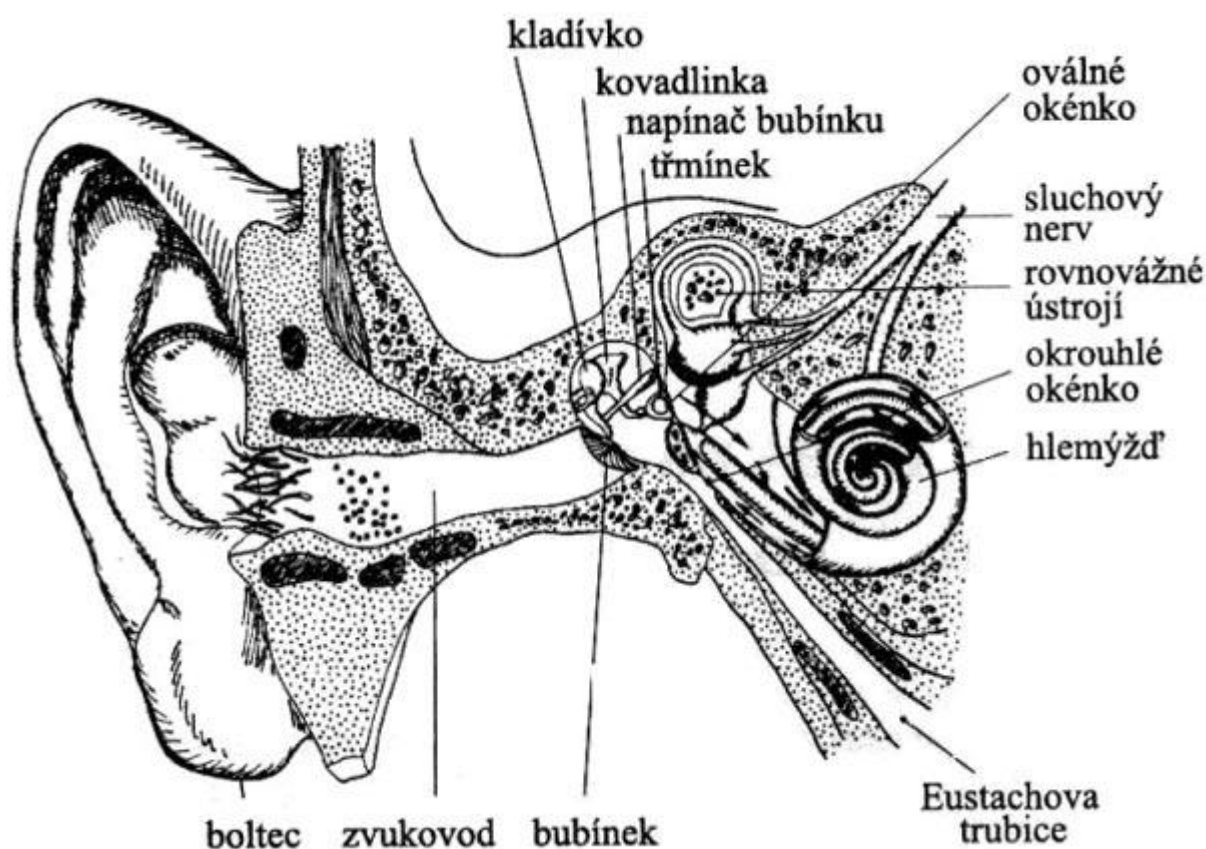
Střední ucho je tvořeno bubínkem, dutinou bubínkovou a třemi sluchovými kůstkami. Převádí zvukové vlny dopadající na bubínek a zvyšuje jejich tlakovou energii.

Vnitřní ucho je uloženo ve spánkové kosti a má část vestibulární určenou pro vnímání polohy a změny polohy a část sluchovou sloužící k přeměně akustického vlnění na nervové

vzruchy. Sluchová část je tvořena kostěným a blanitým hlemýžděm. V blanitém hlemýždě je vlastní smyslové ústrojí – vláskové buňky uložené v Cortiho orgánu.

Sluchový nerv zajišťuje převod akustických podnětů z vnitřního ucha prostřednictvím nervových vzruchů sluchovými dráhami až k mozkovým centrům kůře mozkové.

Korová centra jsou místa, odkud vycházejí sluchové podněty do celé mozkové kůry.

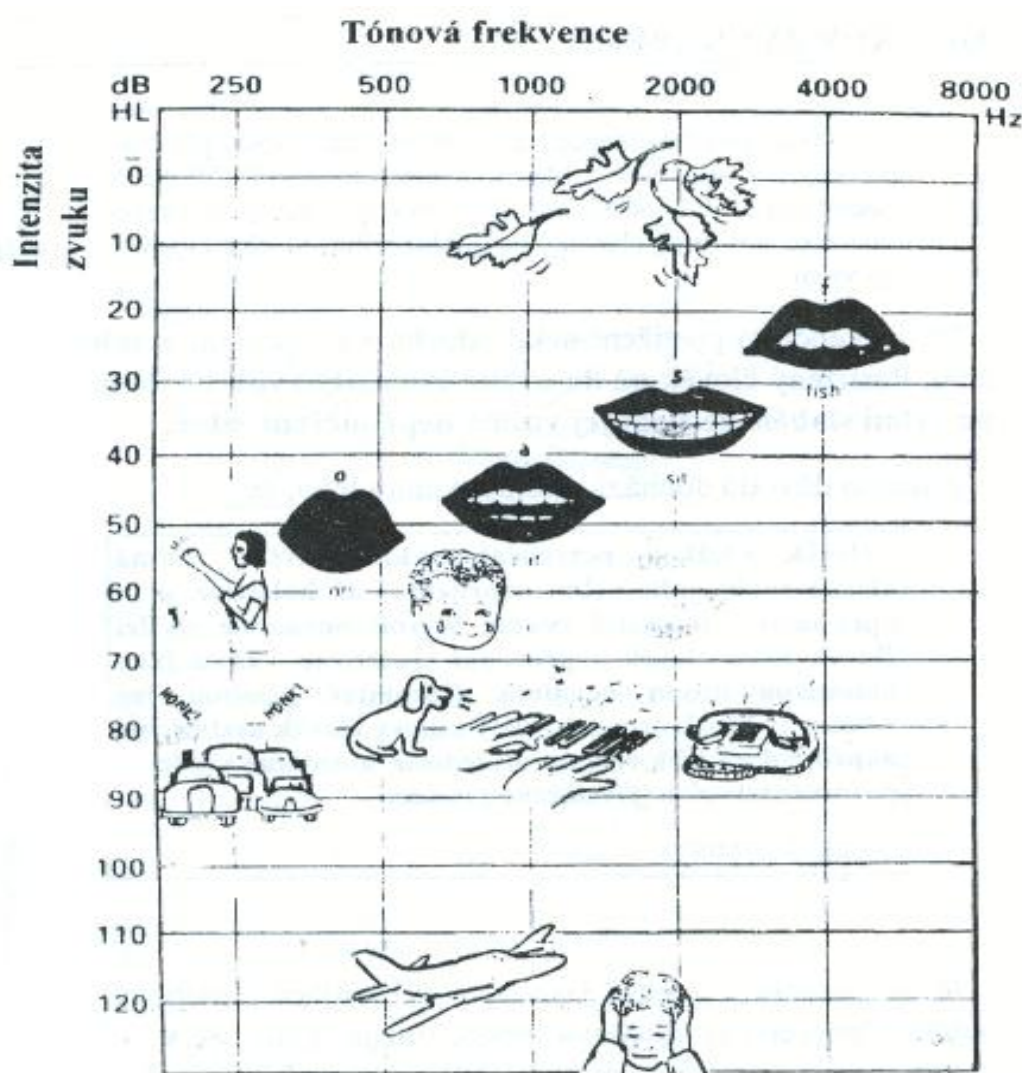


Obrázek č. 1: Schéma sluchového orgánu. (http://biologie.chytry.cz/sluch_ustr.htm)

Sluchové vnímání je omezeno kvalitativně i kvantitativně. Sluchovým podnětem může být jen zvuková vlna o určitém kmitočtu. Dolní hranice je asi 32 kmitočtů za sekundu, horní hranice 20 000-24 000 za sekundu. Kmitočty nižší nebo vyšší u člověka sluchové pocity nebudí. Další omezení sluchového vnímání je vázáno na intenzitu zvukového podnětu. Nejmenší intenzita zvuku, kterou můžeme při normálním stavu sluchu zachytit, se

nazývá *sluchový práh*. Přestoupí-li intenzita zvukového podnětu určitou výši, změní se sluchový pocit v bolest a mluvíme o *prahu bolesti*. Intenzita zvuku se zaznamenává v decibelových hodnotách – dB nad sluchovým prahem.

Sluchové pole je oblast ohraničená prahem slyšení a prahem bolesti. Nejdůležitější oblastí sluchového pole je oblast řeči, v níž jsou umístěné nejdůležitější frekvence potřebné k rozlišování hlásek lidské řeči. Pohybuje se mezi 500 a 4000 Hz s maximální citlivostí okolo 1000 Hz a každé vyšetření sluchu zpravidla začíná na této frekvenci. (Souralová; Langer, 2004)



Obrázek č. 2: Sluchové vnímání z hlediska různých hodnot tónových frekvencí a intenzity zvuku. (Strnadová Věra, Současné problémy české komunity neslyšících I., Hluchota a jazyková komunikace)

1.4 Dělení sluchových postižení

Kritéria klasifikace sluchových postižení jsou proměnlivá podle účelu, kterému mají sloužit.

1.4.1 Dělení podle místa vzniku sluchového postižení

Podle místa vzniku se jedná o vady *centrální* a *periferní*.

Centrální postižení vzniká tehdy, je-li sluchový orgán funkční při normálním sluchovém tónovém prahu, avšak vjemy nejsou dále zpracovány v podkorových a korových jádrech mozku. Takový jedinec sice slyší zvuky normálně i bez sluchadla, ale nerozpozná sluchem význam slyšených slov. (Souralová; Langer, 2004)

Periferní postižení, jejichž příčinou mohou být nejčastěji změny v sluchových drahách. K nimž se řadí poruchy převodní a percepční.

Převodní vady jsou způsobeny různými překážkami znemožňujícími mechanický převod zvukových vln od zvukovodu do tekutin vnitřního ucha, perforací bubínku, porušením řetězce středoušních kůstek atd.

Při *percepčních vadách* je porušena funkce vláskových buněk v Cortiho orgánu ve vnitřním uchu a nervové části sluchové dráhy. Mohou vést k úplné hluchotě. (Strnadová, 2002)

1.4.2 Dělení podle stupně sluchového postižení

Existují různá teoretická dělení podle stupně ztráty sluchu. Uvedla bych mezinárodní klasifikaci a dosavadní dělení, které je používáno u nás.

Světová zdravotnická organizace WHO, roku 1980 stanovila mezinárodní škálu stupňů sluchových poruch:

Slovní označení:	Průměrná ztráta sluchu:
normální sluch	0 až 25 dB
lehká nedoslýchavost	26 až 40 dB
střední nedoslýchavost	41 až 55 dB
středně těžké postižení sluchu	56 až 70 dB
těžké postižení sluchu	71 až 90 dB
velmi závažné postižení	více než 91 dB

Dosavadní dělení v surdopedické praxi u nás:

Slovní označení:	Průměrná ztráta sluchu:
lehká nedoslýchavost	20 až 40 dB
střední nedoslýchavost	40 až 70 dB
těžká nedoslýchavost	70 až 90 dB
zbytky sluchu	
hluchota praktická a úplná (Strnadová, 2002)	

Pro srovnání, hodnocení sluchových vad dle profesora Sováka.

Hodnocení podle Sováka (1978)

1. **Lehká nedoslýchavost** nepřináší nápadnější potíže, mohou se objevit těžkosti v porozumění konverzace v nepříznivých akustických podmínkách.
2. **Střední nedoslýchavost** těžkosti v běžném konverzačním styku. Umožňuje poslech a rozumění mluvené řeči ve vzdálenostech 1 až 3 metry od ucha mluvícího.
3. **Těžká nedoslýchavost** porucha, která umožňuje slyšení mluvené řeči do vzdálenosti 1 metru od ucha.

4. **Zbytky sluchu** postižený slyší jen zkreslené zlomky řeči, a to jen u ucha.

5. **Hluchota**

- a) *praktická* - postižený slyší jen některé zvuky, ty však nestačí ke komunikaci
- b) *úplná* postižený neslyší nic

V surdopedické praxi se pro označení velikosti sluchové ztráty nejčastěji používají termíny nedoslýchavost a hluchota.

Nedoslýchavost se může pohybovat od minimálních ztrát sluchu, kdy si okolí nemusí zhoršeného stavu sluchu vůbec všimnout, přes střední nedoslýchavost, která již představuje určité omezení sluchových vjemů zejména v nevyhovujících akustických podmínkách, až po těžkou nedoslýchavost. V tomto případě má závažnost sluchové poruchy již podstatný vliv na kvalitu komunikace a zejména pak na samostatný vývoj mluvené řeči.

Hluchota představuje nejtěžší stupeň sluchové poruchy, znemožňuje vnímání mluvené řeči i její přirozený vývoj – jedinec je zcela odkázán na vizuální způsob příjmu informací. (Souralová; Langer, 2004)

1.4.3 Dělení podle doby vzniku

Z hlediska doby vzniku můžeme vady sluchu rozdělit na *vrozené* a *získané*.

Vrozené vady - dochází k nim na základě dědičnosti nebo v době intrauterinního vývoje dítěte.

Získané vady - vznikají až po narození. Z hlediska rozvoje mluvené řeči pak doba vzniku rozhoduje o tom, zda je získaná vada *prelingvální* nebo *postlingvální*.

Prelingvální – dojde-li ke ztrátě v době, kdy ještě není ukončen základní vývoj řeči, tedy asi do sedmého roku života (mnozí autoři uvádějí rozdílné údaje týkající se této věkové hranice). Ve většině případů se již i nabyté řečové funkce ztrácí.

Postlingvální – ohluchne-li člověk v době, kdy je již základní řečový vývoj ukončen a orální řeč je dostatečně upevněná, pak řečové projevy nezanikají. Dochází však ke změnám artikulace a prozodie, kdy se může změnit hlasitost mluveného projevu, rytmus či intonace. (Souralová; Langer, 2004)

1.5 Příčiny sluchových postižení

Etiologie sluchových postižení je velmi pestrá a nelze zjistit všechny příčiny vzniku sluchových postižení. Nejistěné příčiny tvoří podle některých autorů až 60 %.

1.5.1 Endogenní příčiny sluchových postižení

Endogenní příčiny existují již před početím dítěte v genetickém kódu rodičů nebo je jednoho z nich. Pak hovoříme o hereditárních (dědičných) příčinách postižení. V případě, že jde o genovou aberaci (odchylku, mutaci) nemusí jít o dědičné postižení.

1.5.2 Exogenní příčiny sluchových postižení

Působení exogenních (vnějších) vlivů může mít u jedince vliv na vznik sluchového postižení ve kterékoliv fázi ontogenetického vývoje. (Strnadová, 2002)

Podle fáze vývoje rozlišujeme období:

- a) prenatální
- b) perinatální
- c) postnatální

Jako **prenatální** příčiny jsou uváděny poruchy sluchu vzniklé ve fetálním období dítěte, kdy matka prodělala různá onemocnění, která měla negativní vliv na plod, např. zarděnky, spalničky, chřipku či toxoplazmózu. Jednou z možných příčin vzniku sluchové vady

mohou být také teratogenní účinky léků na plod. Od roku 1967 se v naší republice na doporučení WHO již systematicky testují teratogenní činky léků, ale i přes tuto péči se stále rodí postižené děti.

K **perinatálním** příčinám lze řadit poškození sluchového analyzátoru při porodu. Jedná se zejména o těžký porod s následným krvácením do mozku, lymfatických prostorů mozku a do okolí vnitřního ucha, o asfyxii u prodlouženého porodu či poškození sluchu u předčasně narozených dětí apod.

V **postnatálním** období se sluchové vady mohou objevit také jako důsledky častých zánětů středního ucha, meningitidy či příušnic. Nebezpečné jsou také ototoxické účinky některých léků, které vedle svých hlavních žádoucích efektů mohou vykazovat i účinky vedlejší – ušní šelesty, poruchy sluchu různého stupně, závratě, poruchy rovnováhy atd. Mezi rizikové skupiny léků patří například některá antibiotika, diuretika, analgetika, antidepressiva. (Souralová; Langer, 2004)

2 KOMUNIKACE SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH

Přibližně od 16. století se datují první snahy o výchovu a vzdělávání osob se sluchovým postižením. Objevují se také první pojednání o sluchových vadách a jejich nápravách.

V pedagogice sluchově postižených existuje několik proudů, škol či odlišných názorových trendů, ale i více komunikačních systémů, které slouží k edukaci, rehabilitaci a dorozumívání.

Dříve než se budu zabývat, jak se v historii vyvíjela péče o sluchově postižené, kdo stál na počátku edukačních snah a jak se změnil pohled na výchovu a vzdělávání, chtěla bych vymezit základní druhy komunikačních systémů používané u osob se sluchovým postižením.

2.1 Co je komunikace

Komunikace je proces výměny, dorozumění a zprostředkování zpráv nebo informací všeho druhu. Pojem komunikace je odvozen z latinského slova *communis* – společný.

Komunikace, její způsoby, komunikační prostředky a cesty jsou základem pro vytvoření efektivního lidského společenství. Obousměrná didaktická komunikace je základem efektivního vzdělávání. (Krahulcová, 2001)

2.2 Komunikační systémy používané u osob se sluchovým postižením

V rámci interkulturní i intrakulturní komunikace, je důležitým faktorem způsob komunikace, neboť preferovaný dorozumívací systém ovlivňuje a podporuje individuální rozdíly mezi jedinci se sluchovým postižením.

Užívaný způsob komunikace se v současné době stává jedním z hlavních činitelů, které mění celkový pohled na jedince se sluchovým postižením (jak už bylo uvedeno) – jsou považováni spíše za příslušníky jiné kulturní a jazykové minority než za osoby

„postižené“. Dorozumívání sluchově postižených se slyšícím okolím patří k největším problémům.

K dorozumívacím prostředkům řadíme:

- a) odezírání
- b) mluvený jazyk
- c) vizuálně-motorické systémy

2.2.1 Odezírání

Odezíráním nazýváme dovednost jedince vnímat mluvenou řeč zrakem a pochopit obsah sdělení nejen podle pohybů úst, ale i podle mimiky obličeje, výrazu očí a gestikulace. Je to tedy specifická forma vizuální percepce řeči. (Janotová, 1999)

Odezírání se realizuje prostřednictvím kinémů – pohybů mluvidel, které při artikulaci přebírají funkci signálů zvukové řeči. Odezírání znesnadňuje skutečnost, že počet kinémů neodpovídá počtu fonémů českého jazyka. Několik fonémů má společný kiném (např. p – b – m, nebo f – v) a některé hlásky mají kiném prakticky zrakem nezachytitelný (např. h – ch – k – g). Dobře jsou odezíratelné samohlásky, jejichž kinémy jsou při pečlivé artikulaci většinou dostatečně zřetelné.

Předpokladem pro dobrou komunikaci odezíráním, je nutno dodržovat určité podmínky.

a) **vnější podmínky:**

- | | |
|--------------------------------|--|
| intenzita světla a jeho směr - | je důležité, aby světlo dopadalo na ústa a obličej mluvícího |
| konverzační vzdálenost - | vzdálenost volena tak, aby vyhovovala oběma komunikujícím |
| stejná výšková úroveň - | sdělovat informace ve stejné výškové úrovni obličejů obou komunikujících |
| řeč mluvící osoby - | přiměřená artikulace |

b) **vnitřní podmínky:**

fyziologické faktory -zde řadíme především celkovou úroveň centrální nervové soustavy, zejména pak mentálních a zrakových funkcí, využitelnost zbytků sluchu, dočasný i trvalý stav organismu

psychické faktory - zde můžeme řadit například kvalitu pozornosti, postřeh a schopnost provádět myšlenkové operace, důležitá je krátkodobá i dlouhodobá paměť

Odezírání usnadňují podpůrné složky odezírání jako je mimoslovní komunikace, mimika a gestikulace. Úspěšnost odezírání je také závislá na dosaženém stupni dorozumívacích schopností, dostatečné slovní zásobě, znalosti gramatiky a větného kontextu odezíraného jazyka, míře komunikačních zkušeností a informací o okolním světě. (Souralová; Langer, 2004)

Nácvik odezírání probíhá ve třech fázích:

1. **primární**, při níž si dítě na základě častého opakování vytváří přímé spojení mezi pojmem a fatálním obrazem (z latinského *facies* – obličej, tvář) tohoto pojmu u určité osoby, nejčastěji matky.
2. **lexikální**, při níž dochází k asociacím mezi fatálním zobrazením slova, podporovaným proprioceptivním vnímáním vlastní artikulace a konkrétním jevem.
3. **integrální**, je výsledná forma, v níž jedinec zrakem vnímá komplexně projev mluvčí osoby a dokáže si pro pochopení obsahu doplňovat to, co se mu nepodařilo odezřít. (Janotová, 1999)

Nácvik by měl být systematický, dlouhodobý, měl by respektovat individuální schopnost udržení pozornosti, věkové zvláštnosti a sociální zralost. (Souralová; Langer, 2004)

2.2.2 Mluvený jazyk

Mluvený jazyk, ať již v podobě zvukové či grafické, je základním prostředkem získávání informací. Dostatečná jazyková kompetence získaná aktivní interakcí jedince s prostředím spolu s mentálními předpoklady užívání jazyka jsou nezbytným předpokladem pro porozumění obsahu mluveného. Pro psychické procesy, které probíhají při recepci textu, je nezbytný určitý soubor dosavadních znalostí a zkušeností účastníků dorozumívání, označený jako kompetence. Obsahem tohoto souboru jsou především:

- a) **znalosti jazykové** (tzn. gramatika), znalost prostředků prajazykových a neverbálních,
- b) **znalosti věcné** (encyklopedické),
- c) **znalosti interakční**, které zahrnují schopnost prostřednictvím adekvátních jazykových prostředků identifikovat záměr autora, znalost komunikačních norem, metakomunikační schopnosti a znalost globálních textových struktur,
- d) **znalosti strategické**, spojené se schopností postupně vybírat z jazykového, věcného a interakčního souboru znalostí vhodné prostředky,
- e) **speciální znalosti**, využívané při propojování poznatků z textu s vlastními znalostmi a zkušenostmi, které pomáhají odhalit autorův záměr (co svými slovy myslel). (Hoffmannová 1997, sec. cit. in Renotírová, Ludíková a kol., 2006)

Nefunkční akustická zpětná vazba chápání a používání českého jazyka velmi znesnadňuje. Proniknout do struktury jazyka recepcí a produkcí psané formy českého jazyka naráží na jeho variabilní a zejména nepravidelnou flexi, principy řazení vět do vyšších významových celků, pojmenování na základě vnější podobnosti nebo vnitřní spojitosti (metafory, přirovnání) atd.

Péče o srozumitelný mluvní projev je předmětem intenzivní logopedické péče. Artikulace sluchově postižených je obvykle velmi nápadná, mnohdy až nesrozumitelná. Při samotné artikulaci se jen obtížně fixují zákonitosti asimilace čili vzájemného

připodobňování sousedních hlásek. Zvuková stránka mluveného projevu sluchově postiženého má podstatný vliv na utváření sociálních vztahů, čím méně je řeč srozumitelná, tím komplikovanější je začlenění do společnosti slyšících. (Hoffmannová 1997, sec. cit. in Renotierová, Ludíková a kol., 2006)

2.2.3 Vizuálně-motorické systémy

Vizuálně-motorické komunikační systémy jsou soustavy dorozumívacích signálů, jež jsou vyjadřovány především pohybově a vnímány vizuálně. (Janotová, Řeháková, 1990) Jsou to systémy, které jako prostředek přenosu informace používají specifické vizuálně-pohybové prostředky (tvary, pozice, postavení a pohyby rukou, pozice hlavy, mimika, aj.). Mezi vizuálně-motorické komunikační systémy užívané v komunikaci, výchově a vzdělávání osob se sluchovým postižením patří:

- a) tzv. *prstové abecedy a fonemické znakové kódy*, které vizualizují jednotlivá písmena abecedy, hlásky, případně jejich krátká spojení a slabiky.

Patří sem:

- daktylní abecedy
- Cued Speech
- chirografie
- Hand-Mund systém
- pomocné artikulační znaky

- b) *znakové systémy*, které využívají nejmenší lexikální jednotku a nositele významu.

Zde řadíme:

- národní znakový jazyk
- znakované národní jazyky
- tzv. dětský znakový jazyk
- environmentální znakové jazyky
- gestuno (Langer, 2008)

Daktylní abeceda (též prstová abeceda, daktylotika, nebo krátce daktyl) pochází z řeckého slova *daktylos* – prst.

Jedná se o vizualizovanou komunikační formu, která užívá různých poloh a postavení prstů k vyjádření hlásek nebo písmen. Jejimi tvůrci byli mniši řádu, kteří se zaslíbili věčnému mlčení.

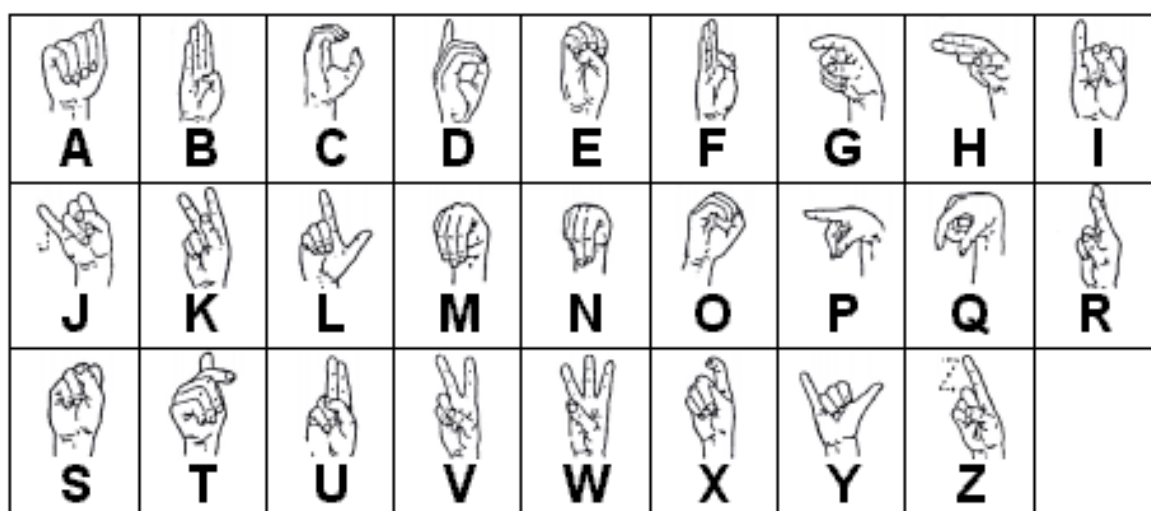
Můžeme se setkat s daktylní abecedou:

- jednoruční
- dvouruční
- daktylní abecedou do dlaně

Jednoruční prstová abeceda

Jednoruční prstová abeceda se využívá nejčastěji ve školách pro sluchově postižené jako podpůrná metoda při výuce čtení, protože podporují zapamatování slov a pomáhají také při vyvozování jednotlivých hlásek a vizuální fixaci českého jazyka. (Souralová; Langer, 2004)

Výhodou jednoruční abecedy je, že je velmi rychlá, ale málo zřetelná. Pro snadnější zapamatování je zdůrazněna podobnost poloh prstů a písmeny české abecedy. Háčky u některých souhlásek se znázorňují „zhoupnutím“ ukazující ruky, čárky u dlouhých samohlásek se znázorňují protažením písmene ukazovaného prstovou abecedou. Znaménka (čárka, vykřičník, otazník) se opisují ukazovákem ve vzduchu. (Gabrielová; Paur; Zeman, 1988)



Obrázek č. 3: Jednoruční prstová abeceda. (http://sifry.sourceforge.net/sff_prst_m.html)

Příklad jednoruční prstové abecedy – slovo **zelenina**

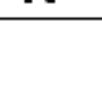
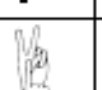
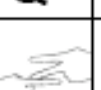


Obrázek č. 4: Jednoruční prstová abeceda, slovo zelenina.

(http://sifry.sourceforge.net/sff_prst.html)

Dvouruční prstová abeceda

Dvouruční prstová abeceda je preferována především dospělými sluchově postiženými, v komunikaci znakovým jazykem mezi neslyšícími slouží k pojmenování tam, kde chybí znak. Je pomalejší, zřetelnější, obvykle srozumitelná k slyšícím.

 A	 B	 C	 D	 E	 F	 G	 H	 I
 J	 K	 L	 M	 N	 O	 P	 Q	 R
 S	 T	 U	 V	 W	 X	 Y	 Z	

Obrázek č. 5: Obouruční prstová abeceda. (http://sifry.sourceforge.net/sff_prst.html)

Příklad obouruční prstové abecedy – slovo **zelenina**



Obrázek č. 6: Obouruční prstová abeceda, slovo zelenina.

(http://sifry.sourceforge.net/sff_prst.html)

Daktylní abeceda do dlaně

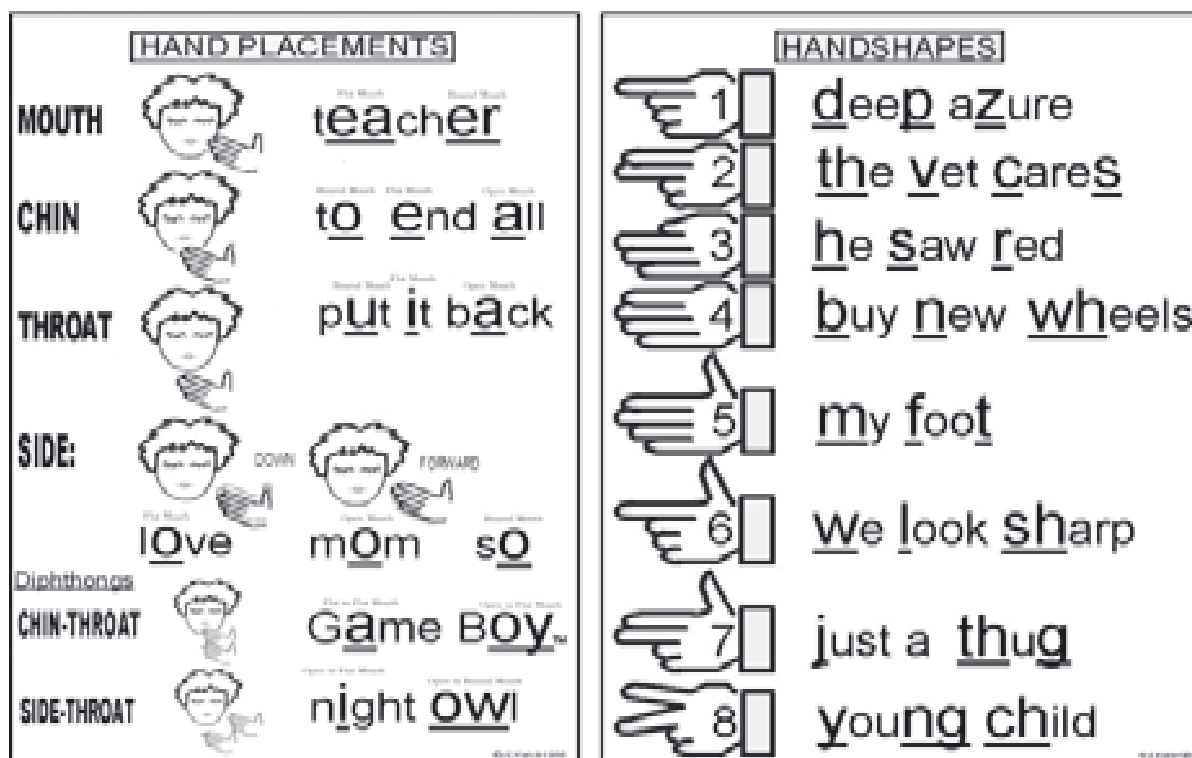
Daktylní abeceda do dlaně je modifikací jednoruční prstové abecedy, slouží jako jeden z komunikačních prostředků hluchoslepých. Znaky se neukazují v prostoru, nýbrž se artikuluji do dlaně, jednotlivé polohy a postavení prstů nejsou sledovány zrakem, ale vnímány plochou dlaně. (Souralová; Langer, 2004)

Vnímání prstové abecedy je poměrně náročné a vyžaduje značný cvik.

Cued Speech

Cued Speech je komunikační systém založený na využití kombinací tvaru prstů a poloh ruky, které vizuálně vyjadřují skupiny samohlásek a skupin souhlásek, přičemž zrakový vjem ruky se doplňuje odezíráním současného mluvení. Cued Speech zprostředkuje slovní podněty ve správných gramatických tvarech a přesné hláskové skladbě. Základním principem je, že znaky pouze doplňují, ale nepřemísťují informaci na rty.

Tento systém užívá pohyby rukou v kombinaci s řečí. Pohyb ruky reprezentuje hlásky a pomáhá neslyšícímu, který sleduje mluvčího, aby to, co nemůže odezřít, pochopil za pomoci těchto „cues“, ukazatelů, značek. (Krahulcová, 2001)



Obrázek č. 7: Komponenty americké cued speech (Tarciová, 2008)

Chirografie

Chirografie (řec. cheir – ruka, grapho – píši) je označení pro systém znaků napomáhajících odezírání. V chirografii určitá poloha prstů ruky ve vztahu k obličeji při současné artikulaci označuje hlásku, popřípadě slabiku. Chirografické znaky nejsou jednoznačné, proto není možné ji použít samostatně, ale vždy jen se zvýrazněnou artikulací.

Hand-Mund systém

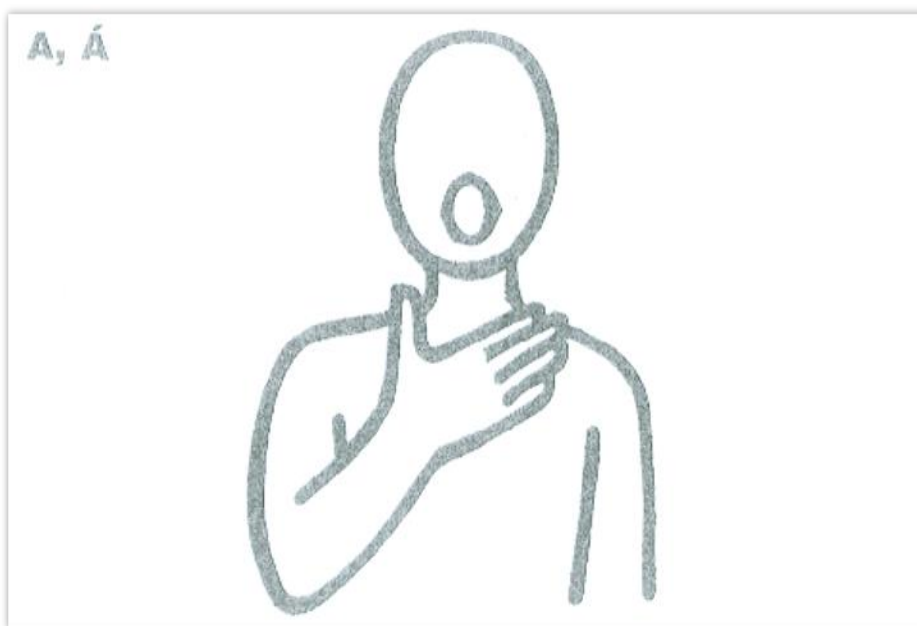
Hand-Mund systém je druh tzv. prstové fonetické abecedy. Patří do skupiny fonomimických systémů, které jsou určeny k podpoře výslovnosti a odezírání, přičemž se využívá pohybového znázorňování jednotlivých fonémů rukou, popřípadě se komunikační situace doplňuje i grafémem. Je to řada poloh a pohybů ruky, jejichž účelem je doplňovat nepostřehnutelné pohyby mluvidel. Tyto pohyby rukou doprovází mluvenou řeč.

Pomocné artikulační znaky

Pomocné artikulační znaky jsou účinnou pomůckou při rozvíjení zvukové stránky mluvené řeči sluchově postižených. Význam spočívá v podpoře správné artikulace příslušné hlásky. Při vyvozování výslovnosti se asociuje každá hláska s pomocným artikulačním znakem. Dítě hmatem zjišťuje znělost hlásky, rezonanci ústní nebo nosovou, sílu a směr výdechového proudu i další charakteristiky hlásky.

např. pomocný artikulační znak „**A, Á**“

Ruka je celou plochou pevně opřena o hrudník tak, že palec směřuje k jednomu rameni a ostatní prsty k druhému rameni. Na hrudníku se takto odhmatávají vibrace. Tvar ústní štěrbiny a neutrální poloha jazyka se odezírají a kontrolují v zrcadle. Délka samohlásky se vyjadřuje délkou pomocného artikulačního znaku.



Obrázek č. 8: Pomocný artikulační znak „A, Á“. (Krahulcová, 2001)

Český znakový jazyk

Český znakový jazyk je považován za přirozený jazyk neslyšících, má vlastní slovník a gramatiku a jeho nejmenší významovou jednotkou je *znak*, který má dvě složky – *manuální* a *nemanuální* (tzv. vizuálně-pohybové prostředky).

- a) *manuální* – zahrnuje místo, kde je znak artikulován, tvar ruky, orientaci dlaně a prstů, pohyb ruky
- b) *nemanuální* – výraz obličeje, pohled, pozice a pohyb hlavy či trupu a orální složku.

Obě tyto složky tvoří základ specifického sdělovacího kódu znakového jazyka neslyšících, který je srovnatelný s jazyky mluvenými. (Souralová; Langer, 2004)

Znakové jazyky mají svou vlastní gramatiku, která se velice liší od gramatiky češtiny. Český znakový jazyk totiž nemá s češtinou vůbec nic společného.

Odlišnou gramatiku českého znakového jazyka a češtiny lze ukázat na překladu:

Větu: „*Včera jsem byl v kině a za nic to nestálo.*“

Neslyšící ukáže sekvenci znaků: „*Včera*“ + „*kino*“ + „*hotovo*“ + „*grimasa vystihující kvality filmu.*“ (Hrubý, 1999)

Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost (jazyk je systémem znaků), systémovost (jazyk je celek s jasně definovanými vnitřními vztahy mezi jednotkami), svébytnost (můžeme sdělovat to, co je, bylo, bude, bylo by atd.), produktivnost (existuje omezené množství fonémů, z kterých můžeme vytvářet nekonečné množství odpovědí) a je ustálen po stránce lexikální i gramatické. (<http://ruce.cz/clanky/95>)

Český znakový jazyk není na celém území ČR stejný. Z hlediska geografického bychom mohli vysledovat jistá „nářečí“ českého znakového jazyka. Můžeme pozorovat i rozdíly mezi tím, jak znakuji staří a mladí, muži a ženy, rodilý mluvčí znakového jazyka a mluvčí, kteří si tento jazyk osvojili až v pozdějším věku.

Český znakový jazyk není univerzální – různé znakové jazyky si vybírají k zobrazení téhož předmětu různé rysy. Např. STROM. V českém znakovém jazyce byl pro znak STROM vybrán jako charakteristický rys kmen podtínaný sekerou, zatímco v americkém znakovém jazyce koruna stromu s třepotajícími se větvemi a v čínském znakovém jazyce tloušťka kmene, který člověk objímá rukama. (Fenclová, 2005)

Jazyk znakový nelze označit za mateřský pro celou populaci neslyšících, protože většina sluchově postižených dětí má slyšící rodiče a se znakovým jazykem se setkává až ve speciálním zařízení – k jeho rozvoji tak dochází mnohem později. Spíše je znakový jazyk označován jako přirozený. (Souralová; Langer, 2004)

Ve spojení s komunikací neslyšících se dlouho užívalo (a stále užívá) výrazu „znaková řeč“. Z hlediska lingvistického to nedává smysl. Řečí totiž lingvistika rozumí individuální a neopakovatelné akty lidských promluv, konkrétní projevy jazyka. Zatímco jazyk je vymezován jako systém jednotek a pravidel jejich spojování, který je sdílen členy nějakého společenství. (<http://ruce.cz/clanky/95>)

Termín znaková řeč (dle zákona č. 155/1998 Sb. o znakové řeči) se pro účely tohoto zákona rozumí český znakový jazyk a znakovaný jazyk (znakovaná čeština). Termín znaková řeč je pouze nadřazeným pojmem pro dvě naprosto rozdílné věci – přirozený, plnohodnotný jazyk a umělou znakovanou češtinou. (Procházková; Vysuček, 2007)

Termín „znaková řeč“ se v novele zákona č. 384/2008 Sb. Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob se již neobjevuje.



Obrázek č. 9: Společenský styk (Růžičková, 2001)

Komunikace je alfou i omegou výchovy a vzdělávání sluchově postižených dětí. Protože je sluchové postižení limitujícím faktorem vývoje řeči, příjmu informací na akustickém základě, je také východiskem pro výběr optimální formy komunikace. Hledání optimální komunikační formy pro myšlenkový a citový kontakt je hlavním problémem profesionální péče o sluchově postižené již několik staletí. Problém využívání znakového jazyka je prakticky tak starý jako sama výchova a výuka sluchově postižených. Dlouhou dobu byl znakový jazyk považován za lingvistické a sociální stigma. Důvodem tohoto postoje bylo omezené sociální využití, a to pouze mezi neslyšícími, obecná neznalost tohoto jazyka, nejednotnost znaků, těžkosti související s jejich zaznamenáváním a distančním využitím pro komunikaci. Tyto důvody ovlivňovaly i postoje učitelů neslyšících. Učitelé neslyšících byli v historickém vývoji vždy slyšící. Pro slyšícího učitele (s výjimkou toho, který měl neslyšící rodiče a tedy mateřskou řeč znakovou) je obvykle vlastní znakový jazyk neslyšících příliš těžký, převod obsahu vyučování paralelně do znakového jazyka až nemožný. Možnosti, které se otvírají vývojem znakového českého jazyka jsou otevřené a systematicky se zkoumají teprve v posledních letech.

Další prosazování znakového jazyka do vzdělávacích programů i obecného povědomí a širšího společenského využití je závislé i na jeho dalším vývoji a zdokonalování. Jedním způsobem je vytváření unifikované a dokumentované znakové zásoby (ve formě slovníků znakového jazyka), důležité je i samo odborné poznávání tohoto jazykového systému, ale i jeho popularizace a výuka. (Krahulcová-Žatková, 1996)

Znakovaný jazyk

Znakovaný jazyk, nebo-li znakovaná čeština není jazykem, ale umělým systémem, pomůckou, kterou vymysleli slyšící, aby se snáze domluvili s neslyšícími. Je závislý na mluveném národním jazyce každé země. Znakovaná čeština je založena na tom, že se ústy zřetelně vyslovuje česká věta a pod její jednotlivá slova se podsouvají znaky vypůjčené ze slovníku českého znakového jazyka.

I znakovanou češtinu můžeme přiblížit stejným příkladem, který jsme použili u českého znakového jazyka:

„Já jsem byl včera v kině.“

Větu zřetelně vyslovujeme a přitom současně ukazujeme: „*Já*“ + „*bylo*“ + „*včera*“ + „*kino*.“

Znakovaná čeština je umělý posunkový kód, plně závislý na jiném jazyce – češtině. (Hrubý, 1999)

Při použití znakované češtiny je nutno současně vyslovovat slova, protože sdělení by mohlo být nesrozumitelné. (Strnadová, 1998)

Dětský znakový jazyk

Osvojování si znakového jazyka je stadiální, srovnatelné se stadiálností ontogeneze mluveného jazyka, řeči. Akcelerace vývoje a výsledný stupeň zvládnutí znakového jazyka v dětském věku se zásadně liší u neslyšících dětí slyšících rodičů (uvádí se 90 – 95 %) a neslyšících dětí neslyšících rodičů (zde se uvádí 5 – 10 %), a to ve prospěch těch druhých. Dětská znaková řeč je charakteristická zjednodušenou projevou stránkou, nižší znakovou zásobou. Sahrávají zde významnou roli i gesta, mimika, pantomima, obrazy, intuice. (Krahulcová, 2001)

Environmentální znakové jazyky

Mezi environmentální znakové jazyky patří např. domácí znakový jazyk (užívaný pouze členy rodiny), školský znakový jazyk (soubory znaků typické pro daný ústav či školu), lokální znakové jazyky (regionální, dialektové). (Krahulcová, 2001)

Gestuno

Gestuno je nadnárodní, internacionální znakový systém určený zejména pro tlumočení oficiálních textů. První slovník podle Janotové a Řehákové (1990) vydala Britská asociace neslyšících. (Krahulcová, 2001)

2.3 Jednoduché symbolické komunikační systémy sluchově postižených

Jednoduché komunikační systémy jsou určeny pro ty, kteří nemluví vůbec, nejsou schopni zvládnout ani orální, ani vizuálně motorické formy jazyka, nebo se nelze spolehnout, že to, co říkají (ukazují) je vyjádřením toho, co si skutečně myslí. Souhrnně lze říci, že jsou určeny pro velmi těžká postižení, postižení kombinované nebo vícenásobná.

Velká variabilita stupňů a typů postižení pak předurčuje i velkou variabilitu jednoduchých komunikačních systémů, jako jsou:

- a) *systémy facilitované komunikace*
- b) *systémy augmentativní komunikace*
- c) *systémy alternativní komunikace*

Systémy facilitované komunikace

Jsou založeny na řízeném výběru předložených komunikačních jednotek k dorozumívání. Může mít nejrůznější formy, od lístků s obrázky, symboly, piktogramy, písmeny nebo slovy, mluvící hračky a přístroje. Většinou patří mezi tzv. statické systémy, kdy jsou předkládány komunikační jednotky nemluvícímu jedinci v nejrůznější, ale hotové formě a ten pouze vybírá nebo ukazuje na předložený symbol.

Systémy augmentativní komunikace

(*augmentace*, z latinského slova, zvětšení, rozhojnění, stupňované rozvedení výrazu), jsou zaměřeny na podporu již existujících komunikačních možností a schopností.

Systémy alternativní komunikace

Jsou dynamické komunikační systémy, které se používají jako náhrada mluvené řeči. V případě sluchových postižených, jsou to ty, které se používají jako náhrada znakového jazyka.

Součástí komunikace v každém z těchto systémů jsou i metajazykové prostředky, mimoslovní způsoby sdělování: pohledy (řeč očí), výrazy obličeje (mimika), pohyby těla (kinetika), fyzické postoje (konfigurace všech částí těla), gesta (gestikulace), doteky (optika), přiblížení a oddálení (proxemika). (Krahulcová, 2001)

2.3.1 Metody facilitované, augmentativní a alternativní neslovní komunikace

V případě didaktické, terapeutické nebo jakékoli jiné komunikační situace s člověkem, který se nedokáže verbálně vyjádřit, potřebujeme jinou komunikační metodu než verbální.

Takovými metodami jsou:

- a) *metoda Makaton*
- b) *metoda využívající symbolických piktogramů*
- c) *metoda Bliss*

Makaton

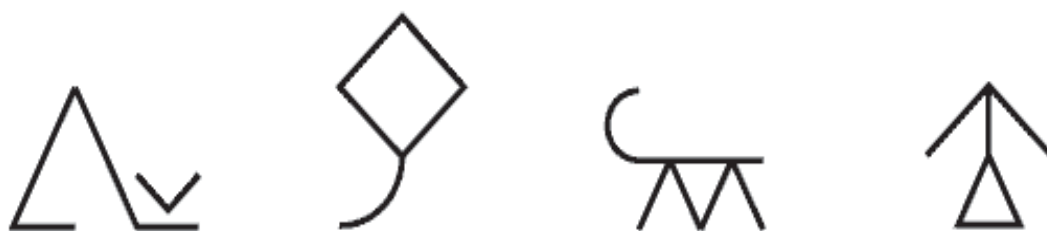
Makaton je jedním z nejpoužívanějších systémů. Je to nonverbální jazykový program, který je založen na využití gest a znaků odvozených z národního znakového jazyka neslyšících. Pomocí znaků se vyjadřují pouze klíčová slova. Znakování je doprovázeno mluvenou řečí. Kombinuje se s využitím obrázků, fotografií nebo piktogramů.



Obrázek č. 10: Symboly Makaton. (Kubová, L. Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí)

Metoda Bliss

Obsahuje asi 100 základních symbolů, které se skládají z omezeného množství základních tvarů. Vzájemnou kombinací se vyjadřují další významy způsobem parafrázování. Symboly jsou založeny na pojmovém nonverbálním vyjádření. Symboly jsou sestaveny do tabulky. (Krahulcová, 2001)



Obrázek č. 11: Ukázka grafických znaků systému Bliss pro slova chodidlo, drak, pes, matka. (http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped_2-2005.pdf)

Piktogramy

Piktogramy jsou maximálně zjednodušená zobrazení předmětů, činností a vlastností. Seřazením piktogramů do řetězce lze vyjádřit větu, vzkaz, požadavek.



Obrázek č. 12: Příklady piktogramů. (<http://www.jecho.eu/logo/foto07.htm>)

3 METODY VZDĚLÁVÁNÍ SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH

Již v minulosti se objevily hlavní směry v péči o sluchově postižené. Počáteční péče o jedince se sluchovým postižením byla určována jejich postavením ve slyšící společnosti. Většinou byli umísťováni v klášterech a azylových domech bez možnosti dalšího systematického vzdělávání.

Od 16. století, až do současnosti, je výchovně-vzdělávací péče o sluchově postižené charakteristická neustálým hledáním nejefektivnější metody. (Souralová; Langer, 2004)

První, kdo si skutečně jasně uvědomil význam znakového jazyka pro vzdělávání neslyšících, byl Francouz abbé de l'Epée v 18. století (podrobněji viz. Kolektivní vyučování). Uvědomil si, že, bez znakového jazyka nelze neslyšící naučit to, co nutně potřebují ke každodennímu životu, aby byli nezávislí na cizí pomoci a mohli si sami vydělávat na své živobytí. Zhruba ve stejnou dobu jako de l'Epée však začali do vzdělávání neslyšících vstupovat i další učitelé, kteří znakový jazyk neovládali a považovali mluvu za naprosto nadřazenou všemu ostatnímu. Ti prohlásili, že bez mluvení nemůže být myšlení (což není pravda). Byli to také tito učitelé, kteří pojmenovali de l'Epéeho způsob vyučování (výuka znakového jazyka) *francouzskou metodou* a proti ní postavili tzv. *německou metodu* (orální), která posunky kategoricky odmítala.

Abychom však snahám jednotlivých učitelů i celých škol pro neslyšící lépe porozuměli, musíme znát, co se rozumí orální metodou, metodou totální komunikace, systémem simultánní komunikace a metodou bilingvální. (Hrubý, 1999)

3.1 Orální metoda

Výchovně-vzdělávací směry v minulém století nejvíce ovlivnily *orální koncepcí*. Je to pochopitelné, protože skupiny sluchově postižených představují jen minoritní skupinu v rámci celé populace, ovládnutí mluveného jazyka je pak jedinou ze základních podmínek jejich začlenění do společnosti.

Hlavním cílem orální metody je vybudovat u sluchově postiženého mluvenou řeč jak v orální, tak grafické podobě. Za její nejdůležitější složku bývá považováno odezírání,

formy prstových abeced jsou jako doplněk akceptovány jen u méně striktních představitelů orálních metod. (Souralová; Langer, 2004)

Orální přístup je zřejmě nejstarším, a proto i nejvíce propracovaným komunikačním přístupem používaným při výchově a vzdělávání sluchově postižených.

Orální metoda = mluvená řeč. Neslyšící se učí mluvené řeči a jejím prostřednictvím pronikají do života společnosti. Základními součásti orální metody je vyvíjení a osvojování mluvené řeči, výcvik v odezírání, rozvíjení funkční schopnosti zbytků sluchu. (Potměšil, 2003)

Hlavním znakem orální metody je vyloučení jakýchkoliv posunků ze vzdělávání neslyšících. Orální metoda považuje za vůbec nejdůležitější charakteristiku člověka jeho schopnost ovládnutí mluvené řeči. Mluva je dokonce považována za mnohem důležitější než vzdělání.

Základní podskupiny orální metody:

1. Akupedistický (unisenzorický či sluchově slovní přístup) se mylně domnívají, že dítě má vždycky zachovány nějaké zbytky sluchu, které je možné rozvinout tréninkem. Domnívají se, že zrakové podněty odvádějí pozornost dítěte od podnětů sluchových. Požadují proto, aby se mluvilo na dítě vždy jenom zezadu, aby nemohlo odezírat.
2. Multisenzorický (aurálně-orální) přístup připouští, aby dítě mohlo alespoň současně odezírat.
3. Tzv. čistá (ryzí) orální metoda znamená vytváření mluvy a nácvik odezírání. Jsou zakázány jakékoliv posunky, prstová abeceda, čtení a psaní.
4. Metody kombinované povolovaly psaní či prstovou abecedu. Přísný zákaz znakové řeči trval.
5. Tzv. Rochesterská metoda povoluje „řeč psací“ a využití prstové abecedy.

Jak praxe ukázala, ne všem sluchově postiženým orální metoda vyhovovala. Řešením může být totální komunikace. (Souralová; Langer, 2004)

3.2 Totální komunikace

Totální komunikace (správněji „globální komunikace“) představuje komplex manuálních metod (preferující znakové jazyky) i orálních způsobů komunikace.

Totální komunikace prostřednictvím celé škály svých dorozumívacích technik zařazuje znakový jazyk, mluvenou řeč, prstovou abecedu, psaní, čtení, odezírání, mimiku, pantomimu, kresbu, film, divadlo a gesta. Totální komunikace je v současné době nejfrekventovanějším výchovně-vzdělávacím přístupem ve školách pro sluchově postižené v České republice. (Souralová; Langer, 2004)

Totální komunikace je v současné době spíše filozofií přístupu ke sluchově postiženým než pouhou vyučovací metodou. Totální komunikace v sobě zahrnuje spojení manuálních a manuálně-orálních prostředků podle komunikačních potřeb a vyjadřovacích a přijímacích schopností účastníků komunikace.

Filozofie totální komunikace se zakládá na ochotě a schopnosti využívat komunikaci v pravém slova smyslu, tedy komunikace dvoustrannou, kde každá strana respektuje a uznává jazyk druhé strany, stejně jako i její způsob vyjadřování.

Některé cíle totální komunikace, které lze považovat za obecné a základní:

1. Každý dostává právo a reálnou možnost vyjadřovat se přirozeným způsobem, který rozvíjí jeho jazykovou kompetenci a motivuje jej k další komunikaci.
2. Každý má právo si svobodně zvolit způsob komunikace, který mu vyhovuje, a to v jakékoliv situaci.
3. Respektování dvou základních potřeb – umění naslouchat a potřeba být vyslyšen. (Potměšil, 2003)

Důležitější než orální komunikace je myšlení. (Fenclová, 2005)

Jednotlivé složky totální komunikace by měly spolu být kombinovány a navazovat na sebe tak, aby respektovaly možnosti jazykového vývoje sluchově postižených. (Evans, 1982)

3.3 Simultánní komunikace

Podle Krahulcové (2001) je simultánní komunikace systém, kdy se používá většinového jazyka (mluveného národního jazyka) dané oblasti, ovšem paralelně s ním i nejrůznější další doplňující komunikační formy. Simultánní komunikační systém reprezentuje pokus o vyrovnání orální a vizuálně-motorické jazykové komunikační produkce.

Simultánní komunikace představuje osvojování si současně znakového jazyka a jazyka používaného slyšící většinou (mluvený jazyk). (Jabůrek, 1998)

3.4 Bilingvální metoda

Bilingvální způsob je dalším možným přístupem ke vzdělávání sluchově postižených. Představuje užívání dvou jazyků – *mluveného* a *znakového*, přičemž oba jsou respektovány jako stejně významné. (Souralová; Langer, 2004)

Bilingvální vzdělávání bylo objeveno ve čtyřicátých letech 19. století v Praze ředitelem Pražského ústavu pro hluchoněmé Václavem Frostem. Tzv. Frostova nebo Pražská nebo kombinovaná metoda.

Základním předpokladem bilingválního vzdělávání je, že se neslyšící budou muset vždy pohybovat ve dvou světech – ve světě neslyšících i slyšících a v obou těchto světech se budou muset být schopni na co nejvyšší kulturní úrovni domluvit. (Hrubý, 1999)

Bilingválním přístupem rozumíme takový systém práce ve výchově a vzdělávání sluchově postižených, kdy jsou užity dva jazyky nezávisle na sobě. Znakový jazyk jako první a později je uveden jazyk většinové společnosti, v našem případě češtiny. (Potměšil, 2003)

Důležitý je respekt ke znakovému jazyku, k hluchotě jako takové a k neslyšícím lidem jako k samostatným a nezávislým osobnostem, k členům jazykové a kulturní komunity Neslyšících. Český znakový jazyk je pro neslyšící prvním jazykem a čeština – psaná a čtená – jazykem druhým. (Fenclová, 2005)

V odborné literatuře se používá oproti termínu bilingvismus (dvojjazyčnost) i termín bilingvalismus (dvojjazykovost) jako stav i v jisté společnosti (např. bývalé Československo), ve kterém se vedle sebe střídavě používají dva geneticky příbuzné jazyky. (<http://ruce.cz/clanky/52>)

4 HISTORIE PÉČE O SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ

Neslyšící a nemluvící osoba byla vždy ve společnosti nápadná. Hluchoněmost byla i vzdělanými lidmi mnohdy pokládána za duševní poruchu a život neslyšících se střetával s křivdami, s neporozuměním, s překážkami, ale i s pochopením. (Poul, 1996)

Ve starověkém Řecku bylo neslyšící dítě po dosažení věku 6 let násilím rodičům odebráno a usmrceno na pohoří Tajgetos. Zjevně defektní děti byly usmrcovány ihned. Také v Římě bylo běžné postižené děti zabíjet.

Židé věřili, že zdravotní postižení vznikají z boží vůle a postižení tudíž požívají boží ochranu. Židovské zákonodárství však obecně stavělo hluchoněmé na úroveň mentálně postižených a dětí. (Hrubý, 1999)

Za největšího učence starověku je považován řecký filozof **Aristoteles** (384-322 př.n.l.), který se narodil ve Steigeře v Trákii. Ve 41 letech se stal vychovatelem syna krále Filipa, který se jmenoval Alexandr, později nazýván Alexandrem Velikým. Když nastoupil Alexandr na trůn, zřídil Aristoteles v Aténách filozofickou školu, nad kterou držel panovník ochrannou ruku. Po smrti Alexandra Velikého však byl Aristoteles obžalován z bezbožnosti a musel se zachránit útekem na ostrov Euboa v Chalkidě, kde také zemřel.

Katolická církev považovala Aristotela za posvátnou nedotknutelnou autoritu. Přestože, je zakladatelem logiky, jejímž cílem je důslednost a pravdivost myšlení, v mnoha věcech se hrubě mýlil. Byl také patrně prvním, kdo se zabýval problémem hluchoněmoty. Podle jeho teorie všechno, co vstupuje do vědomí, musí nejprve projít některým smyslovým orgánem. A chybí-li některý smyslový orgán, musí podle Aristotela chybět i některá část vědomostí, kterou nelze žádným jiným způsobem získat.

Konkrétně o neslyšících napsal:

„Ti, kdo neslyší od narození, nebudou mít rovněž řeči. Hlas jim určitě nechybí, nemají však řeči.“
(Aristoteles: Historie živočichů, Kniha 4., 7 b.)

Ani to samozřejmě není pravda, protože neslyšící mohou nabýt kromě mluveného jazyka i jazyka znakového. Aby to však bylo ještě horší, řecká slova, „*kophoi*“ (neslyšící) a „*epos*“ (řeči nemající) mají také v některých souvislostech význam „hloupý“.

Překlad výše uvedené Aristotelovy věty se tak po vytržení z kontextu postupně posunul na: „*Ti, kteří se narodí neslyšící, budou také všichni neschopni myšlení*“.

Důsledek byl pro neslyšící katastrofický. Protože se Aristotelovy myšlenky po téměř dvě tisíciletí považovaly za absolutně nejvyšší autoritu, o které se nepochybuje. Nikdo se o vzdělávání neslyšících až do 16. století ani nepokusil.

Aristotelovo „vzdělávací prokletí“ vyřčené nad neslyšícími se nepodařilo odstranit ani jednomu z otců katolické církve.

Sv. Augustin definoval křesťanství jako náboženství milosti a vykoupení z vin a hříchů. Podmínkou spasení je konání dobrých skutků. To na jedné straně zlepšilo postavení zdravotně postižených obecně, protože právě jim se křesťané snažili více pomáhat. Na druhé straně však Augustin považoval právě ucho za „bránu ke spasení“, protože jím pronikají do duše slova o Bohu. Sv. Augustin o možnosti spasení neslyšících nepochyboval a dokonce prý věřil, že mohou nabýt víry pomocí znakového jazyka, protože znaky považoval za „viditelná slova“. (Hrubý, 1999)

Přes prohlášení sv. Augustina, že k dosažení víry je zapotřebí sluchu se přece jen později kláštery staly středisky vzdělávání neslyšících. Dochází k posunu poznání „...hluchý je vzdělavatelný, protože má rozum. Všichni kdož mají rozum, mohou obsáhnouti vědomosti i když jim některý smysl chybí ...“ (<http://www.divadelni-ustav.cz/cs/dum-netradicni-vyuziti-inscenacniho-prost>)

V historickém průřezu do druhé poloviny 18. století byla věnována výchovná péče pouze neslyšícím z bohatších vrstev společnosti. Vzdělávání bylo převážně individualizované a v rámci tohoto pojetí se častěji uplatňovaly různorodé komunikační formy i soustavy víceméně nahodilých i subjektivních vizuálních znaků. (Krahulcová, 2001)

4.1 Průkopníci vzdělávání sluchově postižených

4.1.1 Španělsko

První nesporné důkazy o vzdělávání neslyšících jsou ze Španělska, a to až ze 16. století. V té době prožívalo Španělsko politický i kulturní rozkvět. (Poul, 1996)

V 16. a 17. století v této práci vynikli:

Pedro Ponce de Leon (narozen kolem 1510 – 1584)

Manuel Ramírez de Carrión (1579 – 1652)

Juan Pablo Bonet (1579 – 1633)

Pedro Ponce de Leon

Pedro Ponce, mnich benediktinského kláštera San Salvador de Ona, je považován ze prvního skutečného učitele neslyšících. V klášteře sv. Salvadora založil školu pro neslyšící. O své práci nezanechal žádné pojednání, ani nevychoval pokračovatele. Pedro Ponce prý vycházel z psaní jmen a názvů a učil své žáky psaná slova vyslovovat. Nevyužíval odezírání. (Hrubý, 1999)

Hlasové projevy jeho pozdějších žáků ho postupně přesvědčily o možnosti vytvořit mluvenou – orální řeč, a to pomocí zraku a hmatu. (Krahulcová, 2001)

Manuel Ramírez de Carrión

Ramírez přejal Ponceovy metody a dokonce i zásadu neoznačovat při vyvozování artikulace hlásky v té době běžným gramatickým způsobem: ef + a = fa, ale využívat běžné hláskové zvuky plynulého mluvení: f + a = fa. K rozvíjení orální řeči využíval i zbytky sluchu. Neučil odezírat. Přínosem Carrióna je, že sestavil a prakticky upravil orální metodu. (Krahulcová, 2001)

Juan Pablo Bonet

Bonet, Carriónův vrstevník. V roce 1620 Bonet uveřejnil knihu pod názvem *Reduction de las letras, y arte para esnenar a ablar los mudos*, t.j. *Převedení slov v jejich jednoduché*

prvky a umění, jak učit hluché mluvit. Karel Malý název knihy přeložil: *O přirozenosti písmen a o umění naučit hluchoněmé mluvit.*

V knize Bonet zdůvodňuje vyučování neslyšících a podrobně pojednává o metodě této práce.

Bonetova kniha je znamenitou prací. Nejdříve pojednává o užitečnosti hláskovací metody při výuce čtení a popisuje tvoření jednotlivých hlásek. Vysvětluje, proč jsou neslyšící schopni všestranného vzdělání i možnosti osvojit si mluvenou řeč. Podává pokyny k artikulaci hlásek i celků. Výstavba jazyka probíhá za podpory písma. Zážitek, styk s okolím, užití řeči při komunikaci – to je široká základna rozvíjení řeči. Ve vyučování převládá manuální abeceda, poněvadž umožňuje věcnou i formální úplnost správnosti výpovědi. Odezírání se rozvíjí samo; je podporováno kombinační schopností dítěte. Nejdůležitější věcí je dosažení dobré úrovně mluvené řeči a odezírání.

Bonetova kniha se považuje za první zasvěcený pohled do problematiky vyučování neslyšících. Otevřela cestu k přehodnocení postoje společnosti k neslyšícím a konečně i cestu k jejich školnímu (kolektivnímu) vzdělávání. (Poul, 1996)

4.1.2 Anglie

Zprávy o Carriónových úspěších přišla ve vhodnou chvíli. Anglická věda se působením Francise Bacona (1561-1626) dostala do popředí důrazem na experiment na kritický postoj k poznávání. Vzdělávání neslyšících lákalo experimentování a k získávání nových poznatků a stalo se předmětem zájmu několika učených osobností.

Nejznámější z nich jsou:

John Bulwer (publikoval v letech 1644-1654)

John Wallis (1616-1703)

William Holder (1615-1696/7)

George Dalmarno (1626-1687)

Henry Baker (1698-1774)

Thomas Braidwood (1715-1806)

Někteří z nich řešili otázky hluchoty a následků jen teoreticky, téměř všichni ve větším či menším rozsahu konali individuální vyučování, které ústilo v zakládání soukromých škol pro hluché (Baker, Braidwood a jeho potomci).

John Bulwer

Bulwer soudil, že ztráty způsobené chybějícím smyslem (sluch) se mohou vyrovnat zvýšenou výkonností jiného smyslu (zrak). Proto kladl tak velký důraz na odezírání. Dal tím podnět ke cvičení mluvené řeči. Jako první shromažďoval a vyhodnocoval statistická data o neslyšících.

John Wallis

Wallis, profesor na univerzitě v Oxfordu, autor anglické gramatiky, je považován za zakladatele vědecké fonetiky. Popisoval hlásky, jak je mluvidla vytvářejí, třídil je podle artikulačních míst, otevření úst a směru výdechového proudu. Je zachováno svědectví o jeho výsledcích ve vyučování mluvené řeči neslyšících.

William Holder

Také Holder se zabýval fonetikou, ostřeji než ostatní současníci rozlišoval znělé a neznělé hlásky. Za jedinou cestu pro vzdělávání neslyšících považoval zrak. Holder však nesdílel Bulwerův názor na odezírání. Odezírání, při kterém se kombinací doplňují chybějící prvky, se může stát neslyšícímu pomůckou, až bude znát jazyk. Při vyučování neslyšících podává proto Holder žákovi nejprve písemný obraz hlásky, nato hlásku vysloví a dá ji žákovi opakovat. Navrhl nový způsob postupu artikulace: seřadil souhlásky podle obtížnosti a viditelnosti od h až k r a h, nacvičil je a teprve potom cvičil samohlásky.

George Dalmarno

Rovněž Dalmarno patřil mezi soudobé vědce. Není jisté, zdali sám také neslyšící vyučoval, ale jejich problematiku dokonale znal. Doporučoval manuální abecedu (míst na levé dlani se neslyšící dotýká prsty pravé ruky). Soudil, že se při vhodné péči nemusí slyšící dítě opožďovat v rozvoji za slyšícím vrstevníkem. Matka vyhoví potřebě komunikace, když bude s dítětem hovořit prostřednictvím manuální abecedy a když bude řeč upevňovat písemnou formu. Jediné tajemství úspěchu ve výchově neslyšícího spočívá v tom, píše Dalgarno, že neslyšícímu zajistíme stejný přístup slov a informací, jaký je u slyšícího dítěte.

Henry Baker

Baker zřídil jakousi soukromou školu, v níž učil neslyšící a koktavé. K rozvíjení řeči využíval denních událostí, příhod doma i ve škole i pozorování na vycházkách. Řeč podpíral gramatickou soustavou.

Thomas Braidwood

Braidwood měl takové úspěchy ve vyučování řeči, že si roku 1760 založil v Edinburghu soukromou školu, pochopitelně jen pro děti zámožných rodičů. V popředí jeho pedagogické práce bylo mluvení a odezírání. (Poul, 1996)

4.1.3 Nizozemí

John Conrad Amman (1669-1724)

Conrad Amman vystudoval v Basileji medicínu, odešel do Amsterdamu a v roce 1690 se v ordinaci setkal s neslyšícími. Jako lékař pomoci nemohl. K vyučování neslyšících ho přivedl zájem o filologii. Po dvou letech praxe s neslyšícími vydává svou první práci: *Surdus loquens* (1692, *Mluvíci hluchý*, nebo-li metoda, jíž možno naučit mluvit hluchého od narození).

Roku 1700 vyšlo podrobné rozpracování Ammanovy metody: *Dissertatio de lonquela* (*Pojednání o řeči*, v němž se nejenom pátrá po původu lidského hlasu a umění mluvit, ale v němž se nabízejí prostředky, jak nabýti řeči u osob, které byly od kolébky hluché a němé, a jak opravit nedostatky řeči u osob, které mluví s obtížemi).

Amman se ve svých knihách vyrovnává se současnými názory na jazyk (neexistuje žádný „prajazyk“, slyšící dítě si osvojuje řeč po dlouhou dobu, osvojuje si ji napodobováním). Zabývá se fonetikou, hlásky dělí na samohlásky, polosamohlásky a souhlásky, určuje pro každou hlásku artikulační místo a popisuje tvoření hlásek. Zdůrazňuje výhody hláskovací metody (proti metodě písmenkové) při vyučování čtení (neužívat při učení čtení názvů písmen be, ef, ka ..., ale omezit se na zvukovou hodnotu hlásky – b, f, k ...). Ammanova práce v tomto oboru byla po dalších sto let považována stále za nejdokonalejší.

Jeho vyučovací metoda:

Prvním úkolem je tvořit hlas, rozlišit hlas od neznělého výdechu (jako první upozorňuje na ohmatávání chvění na hrdle), cvičit samohlásky (užívat zrcadla), předříkávanou hlásku zapsat (zápisem upevnit), dále cvičit polosamohlásky (m, n, r, l) a souhlásky. Hlásky procvičuje ve spojeních, cvičí slova, dbá rytmu slov a délky slabik. Text určený k odezírání dá nejdřív žákovi přečíst (opírá se o zkušenost, že i slyšící rychleji porozumí projevu, když si jej může prvně přečíst). Odezírající pozoruje nejen ústa, ale celý obličej mluvícího. (Poul, 1996)

K. Amman je považován za zakladatele orální metody. Tato metoda však upadla v zapomenutí, oživil ji německý učitel Samuel Heinicke, jenž má i tu zásluhu, založení v Lipsku prvního ústavu pro hluchoněmé (r. 1778). Vyučovalo se orální metodou. (Výmola, 1925)

Ammanovy zkušenosti po celá desetiletí přímo ovlivňovaly učitele neslyšících v různých zemích evropského západu. (Poul, 1996)

4.1.4 Francie

V 18. století se věnovalo výchově neslyšících několik vrstevníků. Poslední z nich už vytvářeli přechod ke kolektivní výchově a vzdělávání ve škole, v ústavu.

Patřili zde:

Jacob Rodriguez Pereira (1715-1780)

R. Ernaud (1740-1800)

Etienne Francois Déschamps (1745-1791)

Jacob Rodriguez Pereira

Pereira se narodil ve Španělsku, krátce žil v Portugalsku a konečně se usadil ve Francii. Poučen ze spisů Boneta, Wallise, Holdera a Ammana, učil mluvit svou neslyšící sestru. Potom vyučoval další děti. Psal články do novin a získal pověst dobrého učitele. Způsob práce však tajil. Lze jej zčásti rekonstruovat ze zpráv jeho žáků.

Pro vyvození mluvení potřeboval doby 12 – 15 měsíců. Využíval vibrací a cvičil zbytky sluchu. Posunkovou řeč připouštěl jen na začátku práce. (Poul, 1996)

Vytvořil svůj vlastní způsob vyučování. Používal písmo, přizpůsobený druh prstové abecedy, kterou pojmenoval – *daktylogie*. (Krahulcová, 2001)

R. Ernaud

Životní cesta Ernaudova se zkřížila s Pereirovou. Jednoho Pereirova žáka převzal do péče Ernaud, později nastal zas případ opačný. Oba vyučovali mluvené řeči. Ernaud však odmítl prstovou abecedu, že ochromuje aktivitu, brzdí odezírání a pro styk se společností je bezcenná. Stejně jako Pereira budoval řeč na zážitcích žáků: museli mluvit o všem, co se dozvěděli, co si myslí a co dělají. Věnoval pozornost i zbytkům sluchu.

Etienne Francois Déschamps

Déschamps poznal jednoho Pereirova žáka, a to rozhodlo o jeho budoucí práci i o způsobu práce. Založil si v Orleans malou soukromou školu a přijímal tam i nemajetné žáky. Déschamps byl a zůstal přesvědčeným stoupencem metody mluvené řeči (člověk je zrozen do společnosti, pro společnost, neslyšícímu musíme dát nástroj – mluvenou řeč – aby se mohl do společnosti vrátit). (Poul, 1996)

4.1.5 Střední Evropa

Z této oblasti je v 16. a 17. století málo zpráv o pokusech vyučovat neslyšící. V 16. století tu byla mysl vzdělaných lidí zaujata reformací, 17. století bylo dobou válek, epidemií a zbídačení největší části obyvatelstva. Ve druhé polovině 18. století se pod vlivem osvícenství a filantropismu prosazovalo povinné elementární vzdělávání všech dětí. Pokud šlo o neslyšící, převažovalo dosavadní pojetí individuální výchovy dětí z bohatých rodin.

Johann Ludwig Ferdinand Arnoldi (1737-1783)

Arnoldi je považován za největšího učitele neslyšících v Německu. Když k němu chtěli poslat na zácvik učitele, Arnoldi to pro utajení způsobu své práce odmítl. Byl však pečlivým a úspěšným učitelem. Vytvořil si malou soukromou školu a chtěl vybudovat ústav, nedožil se však ani padesáti let.

V našich zemích víme jen o Karlu Bergerovi, pozdějším řediteli pražského ústavu. Jako kaplan v Blatně vyučoval v 70. letech 18. století místní neslyšící děti. (Poul, 1996)

4.2 Kolektivní vyučování

4.2.1 První ústavy

Zakladateli prvních ústavů (škol s internáty) pro neslyšící děti byli:

Charles Michel de l'Épée (1712-1789)

Roch-Ambroise-Cucurron Sicard (1742-1822)

Samuel Heinicke (1727-1790)

Charles Michel de l'Épée

Abbé de l'Épée byl výjimečný člověk, s láskou se oddal vzdělávání a výchově neslyšících a zůstal jim po celý život věrný. Své síly dal především chudým, bohatí si mohli podle jeho názoru učitele zaplatit. Se stejnou nezištností se ujímal osob, které se chtěly výchově neslyšících věnovat. Předával jim všechno, co dovedl a věděl, nic nepovažoval za své tajemství. Jeho vliv se neomezil na Francii. Učily se od něj četné kulturní národy: Anglie, Dánsko, Itálie, německé státy, Nizozemí, Rakousko, Rusko, Španělsko i Spojené státy.

Kolem roku 1760 se de l'Épée setkal se dvěma neslyšícími dívkami, jejichž učitel mnich zemřel, a ujal se jejich výchovy. Přijímal další neslyšící a pečoval o ně ze svých prostředků a ze získaných darů. Tak vznikl pařížský ústav pro hluchoněmé (1769/70), zprvu soukromý, od roku 1791 státní.

De l'Épée vycházel ze staré teze (sluch nahradit zrakem), ale dal jí novou podobu: základem jeho metody je posunek, posunková řeč. Každý neslyšící si spontánně vytváří posunkovou řeč. Konečným cílem výchovy je sice řeč mluvená, ale cestou písemné formy řeči a za pomoci řeči prstové. De l'Épée chápal důležitost mluvené řeči jako součást kompletního vzdělávání neslyšících.

Roch-Ambroise-Cucurron Sicard

Sicard, dlouholetý ředitel pařížského ústavu (1790-1822) a dovršitel l'Épéeova díla. De l'Épéeovu metodu vědecky zdůvodňoval a po praktické stránce zdokonaloval.

Stejně jako de l'Épée chápe i Sicard posunek jako spojovací článek mezi slyšením a slovem, zůstává věrný de l'Épéeově tzv. metodě překladu (převod myšlenky, vyjádřené posunky, do zápisu a odtud do mluvené řeči). Sicard pokročil dále: K přirozenému

posunku se přidávala pro identifikaci tvaru další informace (informace o rodu, čísle, pádu nebo o osobě, času a způsobu slova), takže posunek ztrácel charakter přirozeného posunku a stával se posunkem umělým (konvenčním, dohodnutým). Tento způsob se časem zvrhl v jakési slovíčkaření: označení slova „hospodář“ se např. vyjadřovalo posunkem slova „hospoda“ a dodáním slabiky „ří“ prstovou abecedou. Od konvenční posunkové řeči a prstové abecedy se k výcviku mluvené řeči Sicard nedostal, mluvenou řeč nepovažoval za nutnou.

Samuel Heinicke

Heinicke ve svých 23 letech utekl od rodičů a dal se na vojnu, vzdělával se a soukromě vyučoval neslyšící děti. V sedmileté válce (1756-1763) byl zajat, utekl ze zajetí a teprve ve třiceti letech se dal v Jeně zapsat na univerzitu (studoval filozofii, matematiku a přírodní vědy). Znovu musel do ciziny, byl v Hamburku vychovatelem. Až konečně ve svých 41 letech se stal správcem školy v Eppendorfu. Zde začal trvale vzdělávat neslyšící.

Heinicke postupně vypracovával svou metodu: v neslyšících viděl především člověka, člověk je obraz božství, řeč je božského původu, artikulovaná řeč musí být znakem lidství i u neslyšícího člověka.

Heinicke odmíral názor de l'Épéeho na funkci zraku a tvrdil, že oko nemůže nahradit sluch. Předpokládal bytostnou příbuznost smyslů a stavěl chuťové pocity jako náhradu za chybějící vjemy sluchové. Spojoval v jedno vjemy při pohybech jazyka a pocity v dutině ústní a hrtanové s vjemy chuti. A tak využíval k vyvození artikulace různých tekutin (octa, odvaru z pelyňku apod., např. silný sladký roztok vyvolával stažení úst do „o“).

Heinickova metoda byla přísně orální. Nechtěl, aby se jeho žáci nejprve učili číst a psát, protože by ztratili zájem o mluvení. (Hrubý, 1999)

Skutečnost, že se hluché dítě projevuje za jistých okolností hlasem, je náznakem, že i u něho platí zákon přirozeného vývoje řeči. Heinicke proto žádá, aby se při rozvíjení řeči vycházelo ze zážitku dítěte, ze situace, z potřeby dítěte, aby bylo mluvení podloženo citově.

4.2.2 První polovina 19. století

Evropské hospodářství bylo v té době rozvráceno napoleonskými válkami. Snad nejcitelněji se to dotýkalo naší oblasti, oblasti tehdejšího mocnářství rakouského.

V naší oblasti se stal vídeňský ústav (1779) tzv. mateřským ústavem nově vznikajících škol. Do roku 1820 byly v Rakousku založeny další čtyři ústavy (mezi nimi pražský roku 1786) a v jihoněmecké oblasti (pod vlivem vídeňské školy) pět ústavů. Do roku 1845 vzniklo na půdě rakouské říše dalších deset škol s internáty (mezi nimi brněnská roku 1829, slavnostně otevřená až roku 1832). Téměř všechny tyto ústavy byly vydržovány z darů, odkazů a nadací.

Řediteli vídeňského ústavu se stali:

dr. Friedrich Stork (1746-1823, ředitelem 1779-1792)

Joseph May (nar. v Grabern v Čechách, zemřel 1819, ředitelem 1792-1819)

Michael Benus (nar. r. 1774 v Praze, zem. 1850, ředitelem 1820-1850)

Joseph May

Základem soustavy posunků, které praktikoval May ve vídeňské škole, byly přirozené posunky, které přinášeli žáci. Byly to posunky bezprostředně srozumitelné. V Mayově metodické úpravě tvoří tyto posunky kmen (základ slova, k nimž se daktylně připojovaly před- a přípony). Sled slovních značek ve větě, vyjádřený manuálními prostředky, byl dokonale shodný s napsanou větou. Věta, vyjádřená zčásti posunků, zčásti daktylními znaky, obsahovala tedy všechny potřebné tvaroslovné a syntaktické náležitosti. Byla tak dána možnost překládat řeč z posunkové do písemné formy a naopak. Na tomto základě se pak měla tvořit a rozvíjet řeč ústní, řeč mluvená.

Tomuto způsobu učení vytýkalo mnoho současníků přemíru pamětného učení a drilu a nepatrné spoléhání na myšlenkovou potenci žáka. Posunková řeč se stala výhradním dorozumívacím a vyučovacím prostředkem. Mluvené řeči se žáci učili jen vzácně.

4.2.3 Industrializace škol

Velmi tíživou věcí byl v té době také duch tzv. industriálních škol, který pronikl do mnoha ústavů. Jejím smyslem bylo vyučovat děti při práci. Ústavy se tak stávaly malými manufakturami. Žáci pracovali buď v ústavních dílnách (tiskárna, tkaní, šití, pletení – výrobky určené k prodeji) nebo se chodili učit k mistrům, takže např. žáci nejvyšší třídy měli týdně jen dvě hodiny vyučování.

Vedle ústavů, kde způsoby vyučování ustrnuly, vyskytovali se v naší oblasti i pedagogové, kteří za cíl své práce považovali mluvenou řeč a kteří hledali cesty k dosažení tohoto cíle. Nejmocnější podněty přicházejí v té době z pedagogiky Johanna Heinricha Pestalozziho. O vyučování neslyšících řekl, že si zaslouží nejvyšší pozornosti, protože je v něm obsažen pravzor vyučování vůbec.

Dalšími výraznými postavami té doby byli:

K. G. Reich (1782-1852)

V. A. Jager (1784-1864)

K. G. Reich

Reich byl ředitelem ústavu v Lipsku (1829-1852) a znovu se vrátil k základním myšlenkám. Mluvená řeč se dostává do popředí, i když písemná forma řeči zůstává pomocným prostředkem a a přirozený posunek se z práce nevylučoval. Vyloučena byla jen prstová abeceda.

V. A. Jager

Jager vydal velmi obsáhlé pojednání o vyučování řeči a další praktické pomůcky pro školní práci. Písmo je ve vyučování nepostradatelné, ale lze se mu učit jen na základě ústní řeči. Slova je třeba bezprostředně spojovat s věcí, o níž se hovoří. S vyučováním mluvení a psaní se začíná současně, psaní tak ztratilo v Jagerově metodice prioritu a prstová abeceda i umělý posunek byly vyloučeny. Odezírání se v průběhu vhodně vedeného vyučování rozvíjí spontánně.

U Reicha, Jagera (a dalších) je zjevný návrat k bezprostřednímu osvojování mluvené řeči. Oba zavrhuje způsob překladu myšlenkových obsahů do písemné a dále do ústní řeči. (Hrubý, 1999)

4.3 Školství v Čechách a na Moravě

4.3.1 Ústav pro hluchoněmé v Praze

7. 12. 1786 byl v Praze slavnostně otevřen Ústav pro hluchoněmé. Byl pátým v Evropě (Paříž 1770, Lipsko 1778, Vídeň 1779, Řím 1784). Prvním ředitelem byl páter Karel Berger.

Karel Berger (1743 – 1806)

Berger se naučil vzdělávání hluchoněmých od ředitele vídeňského ústavu Friedericha Storka. Vyučovalo se prstovou abecedou psát a číst, pojmy byly vytvářeny pomocí znaků. Nedoslýchaví a ohluchlí žáci se však učili i artikulaci.

V roce 1819 přišel do ústavu Jan Mucke (1770 – 1840), který byl v roce 1820 jmenován ředitelem. Ústav byl původně ústavem německým. Teprve v roce 1836 se začalo vyučovat i česky. Prvním českým učitelem neslyšících se stal Petr Miroslav Veselý (1811 – 1888).

Po smrti ředitele Muckeho se roku 1841 stal ředitelem páter Václav Frost.

Václav Frost (1814 – 1841)

Frost byl skutečným géniem znakového jazyka. Znakový jazyk používal při vyučování některých předmětů (především náboženství). Na pražském ústavu pro hluchoněmé se však současně vyučovalo artikulaci, čtení a psaní. Frost si byl vědom, že neslyšící potřebují oboje. Vytvořil tak novou metodu vzdělávání neslyšících, která byla nazývána „Frostovou kombinovanou metodou“ nebo „metodou českou“, popř. „pražskou“. „Pražská metoda“ přitom není nic jiného, než bilingvální vzdělávání neslyšících, které bylo znovuobjeveno v šedesátých letech ve Skandinávii. Princip je, že v některých předmětech se vyučuje ve znakovém jazyce bez mluvení a v jiných se mluví bez ukazování, protože neslyšící budou muset žít ve světě neslyšících i slyšících. (Hrubý, 1999)

Frost při vstupu dětí do ústavu využíval toho, co si přinesli z domova, tj. primitivního posunků. Ten zušlechtil a zdokonalil. Frostova metoda nebyla sice ideálem pro moderní učitele, byla však zvláštností a v tehdejší době nezbytnou českou potřebou. (Svačina, 1985)

Po smrti Václava Frosta v roce 1865 se stal ředitelem kněz Václav Koťátko, který napsal první české učebnice pro neslyšící (slabikář, čítanku, tři sešity mluvnických cvičení

a sbírku povídek). Ředitel Koťátko ustanovil v roce 1867 učitelem Karla Malého, který je považován za jednoho z nejvýznamnějších českých učitelů neslyšících vůbec. (Hrubý, 1999)

4.3.2 Moravsko-slezský ústav pro hluchoněmé v Brně

Za zakladatele školství pro neslyšící na Moravě lze považovat Josefa Dietnanna – rytíře z Traubenburku (1761 – 1843). V roce 1829 vznikl Moravsko-slezský ústav pro hluchoněmé v Brně.

Ústav přijímal i české děti, ale vyučovalo se pouze německy. Teprve v roce 1857 začal české děti vyučovat český učitel Jan Valíček (1826 – 1916).

Prvním ředitelem se stal kněz Josef Handschuch, který zde vyučoval v letech 1829 – 1833. Vyučoval mluvené řeči a mluvenou řečí. (Hrubý, 1999)

5 SNAHY O ZOBECNĚNÍ VYUČOVÁNÍ NESLYŠÍCÍCH

Snahy o zobecnění vyučování neslyšících byly podníceny knihou J. P. Arrowsmithe, který psal, že rodiče i učitelé mohou vychovávat neslyšící dítě stejně úspěšně jako speciální ústavy, tvrdil dokonce, že neslyšící děti mohou chodit do školy společně se slyšícími s větším úspěchem než do ústavu. Pokud jde o metodu, doporučoval orientovat práci na oko (posunky, písmo, prstová abeceda).

Důvodů pro zobecnění bylo mnoho: dosavadní ústavy stačí jen pro zlomek neslyšících, provoz ústavu je drahý, pobytem v ústavu se dítěti odcizí prostředí, ve kterém vyrostlo, odvykne si i životním podmínkám domova.

Výchova mimo ústav přibližovala způsob vyučování metodě orální, protože učitel i žák zůstali při přirozeném posunku, při psaní a při mluvení. Nevytvářely se umělé posunky, ani se neužívalo prstové abecedy.

Proces zobecnění velmi důsledně ovlivnil katecheta vídeňského ústavu František Herrman Czech.

František Herrman Czech (1788 – 1847)

Czechův pamětní spis o zobecnění výchovy neslyšících se dostal ke dvorské studijní komisi (jakési ministerstvo školství té doby). Dvorská studijní komise Czechův návrh přijala, zařídila dodání Czechovy metodiky duchovním a ředitelům škol, v jejichž obvodu žily neslyšící děti. Czech i jeho literární dílo došli vysokého uznání v mnoha evropských státech.

Czech orientoval metodickou práci přes přirozený posunek k písemné a hlasité řeči, k odezírání mluvené řeči a ke sdělování myšlenek písmem a mluvením. Odezírání správně formulovaných vět působí, že si neslyšící zvyká myslet v duchu jazyka a že se dovede dokonaleji dorozumívat. Czechovy podněty byly realizovány v celém Rakousku, tedy i v Čechách a na Moravě.

Ke snahám o zobecnění vyučování neslyšících lze říci, že díky obětavosti dnes zcela neznámých kněží a učitelů se dostalo jistému počtu neslyšících dětí základní lidské pozornosti a aspoň částečného vzdělání. (Poul, 1996)

Friedrich Moritz Hill (1805 – 1874)

Friedrich Moritz Hill – nejvýraznější osobnost pedagogiky neslyšících.

Hill obrodil pedagogiku neslyšících uznanými zásadami obecné pedagogiky. Rozvíjel ústní řeč – přirozeně, bez skoků, vycházel z jednoduchého, dosažený stupeň vzdělání upevňovat. Zachovával přirozenou posunkovou řeč, ale vyučovat prstovou abecedu. Oprostil práci ve školách pro neslyšící děti od podřizování výstavby řeči gramatickým hlediskům. Hill byl pražským ředitelem Václavem Frostem nazván „prvním evropským učitelem řeči hluchoněmých dětí“.

Hillova metoda měla přímý vliv na vyučování u nás. Václav Frost ji poznal na své třetí studijní cestě roku 1857. Do té doby zakládal Frost výstavbu řeči na mluvnici. K mluvenému slovu se došlo od posunků a z písemného záznamu. Nevyučovalo se běžné řeči, nedbalo se na zběhlou řeč. Rozvíjení řeči se zakládalo na mluvnici – v předepsaném pořadí se cvičilo skloňování, časování, slovesné třídy apod. Pro dorozumívání a pro vyučování tu byla řeč psaná nebo řeč posunková.

Po roce 1857 změnil Frost postup vyučování v duchu Hillovy metodiky, který mluvnici z vyučování neslyšících téměř vyloučil. Jen pro vyučování náboženství podržel řeč posunkovou. Vlivem rakouských zákonných předpisů se mělo náboženství vyučovat mateřským jazykem. Frost zůstal přesvědčen, že posunková řeč je mateřskou řečí hluchoněmých a že řeč mluvená a psaná (učil jí už před Hillem), je jen vyučovacím předmětem. (Poul, 1996)

5.1 Kongres učitelů v Miláně 1880

Evropští učitelé neslyšících dětí pravidelně pořádali mezinárodní kongresy. První se konal v roce 1878 v Paříži. Druhý mezinárodní kongres proběhl v roce 1880 v Miláně. Závěrečná usnesení milánského kongresu výrazně ovlivnila vyučování neslyšících v Evropě do poloviny 20. století. Rok 1880 se všeobecně udává jako začátek konce znakového jazyka ve školách pro neslyšící. Naprostá většina učitelů neslyšících z Evropy a Ameriky na mezinárodním kongresu hlasovala pro přijetí závěrečného usnesení. (Mázerová, 1999)

Kongres byl 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 prohlašoval, že je třeba ve vyučování a ve výchově dát přednost mluvené řeči před posunkovou. (Poul, 1996)

Orální metoda byla oficiálně prohlášena za základ vyučování neslyšících. Nařízení Milánského kongresu nebyla ve všech evropských školách a ústavech pro neslyšící uplatňována stejně důsledně. Orientaci ústavu určovaly jednotlivé pedagogické osobnosti. Záleželo na tom, se kterou metodou sympatizovali a s jakou razancí ji prosazovali. Obecně lze říct, že orální metoda od 20. let do 70. let 20. století ovládla celou Evropu. Znakový jazyk byl z vyučovacích hodin postupně vytlačen do času vyhrazenému pro volné zaměstnání. Později (přibližně od 2. poloviny 40. let) nesměli neslyšící žáci ukazovat ani o přestávkách a v internátech. Za ukazování se trestalo. Ačkoliv byl znakový jazyk vystaven řadě represivních opatření a nebyl oficiálně uznán jako dorozumívací jazyk neslyšících, fakticky jim neustále byl (a dodnes je).

Slyšící učitelé přistupovali ke svým neslyšícím žákům z pozice příslušníků většiny, které se museli všichni, kteří se odlišovali, přizpůsobit. Hlavním mottem výuky neslyšících se stalo: „Být stejní jako slyšící, tedy mluvit.“ Schopnost komunikovat mluvenou řečí se slyšícími byla označena ze nejdůležitější předpoklad úspěšného zařazení neslyšících do života většinové slyšící společnosti. Veškerá výuka neslyšících byla podřízena jedinému cíli: naučit neslyšící srozumitelně artikulovat. Učitelé neslyšících nerespektovali jejich právo na vlastní jazyk, naprostá většina učitelů zřejmě znakový jazyk neovládala. (Mázerová, 1999)

5.2 Období po milánském kongresu

Další významnou osobností pedagogiky neslyšících byl ředitel školy ve Frankfurtu nad Mohanem Johannes Vatter.

Johannes Vatter (1842 – 1916)

Vatter byl představitel tzv. čisté metody hláskové řeči (čisté orální metody). Odmítl požadavek přirozeného vývoje řeči. Odmítl jakýkoli posunek, dbal aby došlo k bezprostřednímu sdružení (asociaci) mluveného slova s myšlenkou. Artikulaci stavěl na svalových pocitech. Při nácviku artikulace jde o uvědomovanou činnost mluvidel (po snadných souhláskách následuje vyvozování samohlásek a poté zbylé souhlásky). Posunky

nezakazoval, ale důsledně je zatlačoval – mluvenou řečí. Na rozdíl od Hilla považoval za potřebné systematicky rozvíjet slovní formy jazyka ve spojení s názorným vyučováním.

5.3 Odpor proti čisté orální metodě

V osmdesátých a dalších letech se shledává, že není možné všude čistou orální metodu realizovat. Rozvíjení duševních schopností neslyšících neprospívalo omezení dorozumívacích prostředků (vyloučení posunkové řeči, prstové abecedy, odstavení písma na vedlejší kolej). Vzešly vážné námitky proti vylučování posunkové řeči ze škol.

S novými myšlenkami vystoupili: Karl Emil Gopfert, učitel v Lipsku a Georg Forchhammer, ředitel dánských škol.

Karl Emil Gopfert (1851 – 1906)

Gopfert hájil místo pro písemnou formu řeči (imitativní vyučování na základě písma) – písmo bude základem pro počáteční učení řeči, protože odezírání je nespolehlivé. Čistě orální metodu považoval ze nejobtížnější prostředek k osvojení mluvené řeči a odezírání.

Georg Forchhammer (+ 1938)

Také Forchhammer hájil imitativní metodu jako přirozené osvojování řeči cestou napodobování. Žák bude napodobovat slova a věty, které bude mít před sebou napsány. Porozumění řeči totiž považoval za rozhodujícího činitele při osvojování jazyka. Forchhammer vyvinul na pomoc odezírání soustavu znaků, nazývanou systémem man – orálním, v němčině Hand – Mund – System. (z lat. manus – ruka; os, oris – ústa) (Poul, 1996)

Forchhammer vycházel při vytváření tohoto systému z nedostatků odezírání, hlavně při plynulém mluvení. Vytvořil řadu poloh a pohybů ruky. Jejich účelem bylo doplňovat nepostřehnutelné pohyby mluvidel. Tyto pohyby rukou doprovázejí mluvenou řeč. Mluvící drží vztyčenou ruku ve výši prsou tak, aby byla ve vizuálním poli slova. Činnost hlasivek je znázorňována ohnutým zápěstím. Oddálení nebo přiblížení ruky k hrudníku představuje otevření nebo uzávěr hlasové štěrbiny. Zdvížení a snížení ruky naznačuje činnost patrového oblouku. O poloze jazyka informuje zvednutí prstů. Východiskem je lehce zavřená ruka. Palec v různých polohách označuje samohlásky, ostatní prsty pak souhlásky.

Svůj systém považoval za vhodnou náhradu umělých znaků. Cílem systému Hand – Mund bylo snažší osvojení nejen toho, co se říká, ale i toho, jak se to říká či vyslovuje. (Krahulcová, 2001)

Gopfert ani Forchhammer prakticky neuspěli, ale přínos byl v tom, že znovu zdůraznili funkci písemné formy řeči v počátečním vyučování a ukázali, že artikulační vyučování potřebuje volnější přirozenější postup. (Poul, 1996)

6 MATEŘSKÁ METODA V NAŠICH ŠKOLÁCH

Po roce 1918 měly na utváření způsobu práce v československých školách pro neslyšící děti rozhodný vliv metody, jejichž autory byli: *Constantin Malisch (1860-1925)*, učitel v Ratiboři a *A. Herlin (+1930)*, inspektor belgických speciálních škol.

Poválečná generace odmítala dosavadní postupy a hledala nová řešení. U nás k tomu přistoupila skutečnost, že se vybudováním nových ústavů na Slovensku a v Čechách značně rozšířil počet pracovníků v oboru. Malischovu metodu přijímali naši učitelé pod označením „mateřská metoda“.

Malisch odmítal metodu čistě orální. Nesouhlasil s tvrzením, že si neslyšící dítě musí uvědomovat všechny vjemy a pocity, provázející mluvení. Považoval naopak mluvení za reflektorický proces (čím méně si uvědomuje mechanismy při mluvení, tím nerušeněji řeč probíhá). Do popředí postavil obsah řeči. Artikulační vyučování proto začíná celky, obsahově uzavřenými, úplnými celky řeči (papa pá = táta odchází, papa paf = táta kouří, papa pap = táta jí apod.) Postavení a pohyby mluvidel napodobuje žák bezděčně, když se to nedaří, potom obvykle artikulační cestou. Co nejdříve se přechází k větám, i k neúplným větám.

V duchu zásad mateřské metody se odmítal syntetický přístup od jednotlivých hlásek. Řeč je třeba rozvíjet odezíráním, čtením, mluvením a psaním cestou postupné analýzy a diferenciací. Řeč vyrůstá ze zážitku a ten se nedá určovat pravidly.

Jedním z velkých úkolů té doby bylo sjednocování ústavů v první republice. Byly tu ústavy soukromé, církevní, zemské a posléze i státní. Ústavy z doby před rokem 1914 přinášely vlastní, navzájem rozdílné pracovní postupy. Impulem pro sjednocení práce byly osnovy z roku 1928, které vydalo ministerstvo pro celou Československou republiku.

6.1 Podíl našich pedagogů na rozvíjení péče

Už v minulém století stáli učitelů v čele sociální péče o dospívající a dospělé neslyšící a pracovali ve vedení sportovních organizací neslyšících, zakládali vyučování českou řečí (Petr Veselský), připravovali cesty k terénní logopedické péči (Karel Malý), psali první české učebnice (Václav Kořátko, Jan Valíček, Karel Malý), zakládali nové školy (Josef Kolář). (Poul, 1996)

7 OBDOBÍ PO ROCE 1945

Druhá světová válka hluboce zasáhla do práce škol pro neslyšící děti, nepochybně ve všech zemích, které byly okupovány německou armádou. Budovy všech škol byly postupně zabírány pro válečné účely. Vyučování bylo přerušeno. Hospodářský rozvrat po válce zase bránil rychleji restituovat technická zařízení a nově organizovat školní práci.

Jak se dostával společenský a hospodářský život do normálních kolejí, obnovovala se výchovná péče, rozšiřovala se, prohlubovala a diferencovala. Nastal prudký rozvoj v celém oboru péče o sluchově postižené, rozvoj teorie i praxe.

7.1 Počátek výchovně vzdělávací péče ve škole

Teoretické závěry pedagogiky neslyšících vedly k organizaci předškolních zařízení – mateřských škol při stávajících školách pro neslyšící. Naše školství bylo tehdy pod vlivem ruské (sovětské) pedagogiky. V Rusku na začátku 60. let byl vypracován nový systém pro mateřské školy.

Východiskem byly tyto zásady:

- řeč je předpokladem a aktivním prostředkem při výchově a učení;
- dítě se naučí mluvit; předpokladem toho je rozvoj jeho tělesných, smyslových a duševních schopností;
- dítě se učí řeči při činnostech v průběhu celého dne, nejen za účelem dorozumívání, ale už v průběhu dorozumívání;
- při této výchovné a vzdělávací činnosti se respektují zvláštnosti výchovy a vzdělávání neslyšících.

Do programu byla začleněna daktylní řeč jako dočasný pomocný prostředek. Východiskem práce na tvoření řeči je daktylní řeč, odezírání a písemný záznam (lístky s napsanými slovy a větami). Současně se cvičí artikulace.

Prstová řeč se zavedla i do našich mateřských škol. Zaměření však zůstává orální.

V Německu v roce 1965 byla zahájena snaha vyvinout a vyzkoušet pomůcky pro rozvíjení komunikace neslyšících mluvenou řečí. Byl vyvinut přístroj pro přenos zesílených vibrací (Fonator). Vibrace umožňují kategorizaci fonémů podle poznatelných opozicí (krátká x dlouhá, vysoká x nízká intenzita, plynulý x kmitavý charakter, vysoká x nízká poloha hlasu). Pomocí tohoto systému informací se dospěje rychleji k získání a ke kontrole vzoru mluvené řeči pro slova a věty. Ve spojení s odezíráním (další systém informací) se tu pak získává vysoký stupeň porozumění mluvené informaci. Informace z odezírání a z vibrací lze doplnit třetím systémem informací o místu a způsobu tvoření jednotlivých fonémů - systém manuálních značek určených fonémy. (Poul, 1996)

7.2 Na konci století

Starý tzv. orálně – manuální spor, který svým způsobem přetrvává dodnes, je především spor o způsob komunikace neslyšících lidí a s neslyšícími lidmi, spor mezi zastánci mluveného (orální) a znakového (manuálního) jazyka. (Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2005)

Zastánci manuálních metod měli v historii velmi malou podporu odborné veřejnosti. Hlavním důvodem byl argument, že nenaučí-li se sluchově postižení ovládat komunikační systém majoritní společnosti – tedy mluvený jazyk, nepodaří se jim proniknout do společnosti slyšících. Naopak argumentem odpůrců manuálních systémů bylo tvrzení, že znakové jazyky nejsou srovnatelné s mluveným jazykem, že se jedná spíše o nahodilý soubor posunků bez hlubší jazykové struktury. (Souralová; Langer, 2004)

Oralisté byli přesvědčeni, že neslyšící mohou a musí být předěláni na slyšící a všechny ostatní cíle představují neúspěch. (Mindel; Vernon, 1971)

Spor zastánců metod, byl uzavřen v roce 1880 na mezinárodním sjezdu neslyšících učitelů o převaze mluvené řeči nad řečí posunkovou (znakovou). Jedinou správnou vyučovací metodou je metoda orální.

Zastánce orálních metod povzbuzovali jednak nesporně dobré výsledky u části svých bývalých žáků, jednak reálný výhled, že pro rozvoj řeči se dá při dobře vedené výchově využívat zbytků sluchu, což bylo posilováno rychlým technickým pokrokem ve vývoji pomůcek pro zesílení slyšení ve vývoji sluchových náhrad. (Poul, 1996)

Nároky zastánců orálních programů, že jenom jejich metoda je úspěšná, nejsou podepřeny žádnými důkazy. Nebylo ani prokázáno, že používání posunků nebo znakového jazyka zabraňuje rozvoji mluvené řeči. (Freeman; Garbin; Boese, 1992)

7.3 Vývoj orálních metod u nás

Tradice orálních metod na území Čech a Moravy se datuje rokem 1786, kdy byl založen první ústav pro hluchoněmé v Praze. Metody tvoření řeči, vyučovací metody, celkově způsob didaktické komunikace se rozvíjely:

1. v Čechách pod vlivem Frostovy metody,
2. na Moravě pod vlivem Vatterovy metody.

Václav Frost, ředitel ústavu pro hluchoněmé v Praze v letech 1840-1865, zavedl vyučování orální řeči ve zvláštních hodinách. Náboženství a další vyučovací předměty byly vyučovány posunkovým – znakovým jazykem. Frostova metoda se na pražském ústavu uplatňovala do roku 1832. (Krahulcová – Žatková, 1996)

Johannes Vatter, učitel a ředitel ústavu pro neslyšící ve Frankfurtu nad Mohanem. Byl jedním z nejortodoxnějších oralistů a zcela zakázal jakékoliv posunky. (Hrubý, 1999)

V roce 1894 byla orální řeč uznána za jediný vyučovací komunikační prostředek ve všech zemských ústavech zřízených pro neslyšící děti.

Metoda mateřské řeči (orální metoda) byla u nás vysvětlována a realizována různými způsoby, které se pohybovaly mezi belgickou, Malischovou. Od roku 1928, kdy učební osnovy určovaly, že vyučování na školách pro neslyšící se má dělat metodou mateřské řeči, uplynul dlouhý čas. Učební osnovy z let 1949, 1953 a 1961 se o metodě nezmiňují.

Výchovně-vzdělávací proces sluchově postižených byl vždy charakteristický kritickým využitím osvědčených metod a nových metodických proudů ve stávající didaktice. Orální metody v současnosti vycházejí z bohatého smyslového zážitku. Na tento smyslový prožitek navazuje vyslovené slovo, ve kterém je nová hláska. Žáci nové slovo odezírají, vyslovují a píšou. Pořadí slov se určuje na základě artikulační náročnosti. Hlázky se vyvozují i izolovaně a asociují s grafémy. Nové slovo se rozkládá na hlázky. Důraz se klade na sluchovou výchovu, na využití technických prostředků, které převádějí akustický

signál do jiné smyslové modality. Celkově lze mluvit o analyticko-syntetické metodě, ale v počátcích vyvozování řeči se uplatňuje metoda globální.

V současnosti se formuje zcela nová skupina neslyšících s implantovaným kochleárním aparátem, kde je dobrá možnost vytvoření dlouhodobě trénovaného orálního jazyka.

Orální metody reprezentují široké spektrum metod, jejichž cílem je osvojení si mluvené, hláskové řeči. Ve prospěch orálních metod mluví jejich historicky dlouhá a všestranně propracovaná metodika i dosahované výsledky u části sluchově postižené populace. Současný nový jev, kvalitnější audiotechnika a možnosti získání poměrně kvalitní zpětné sluchové vazby, využití orálních metod u značné části sluchově postižené populace rovněž podporuje. Nedostatkem orálních metod bylo a je hlavně jejich celoplošné a univerzální využívání. (Krahulcová-Žatková, 1996)

Potlačování znakového jazyka a tím pádem určité samostatnosti neslyšících lidí jako takových trvalo v celém světě velmi dlouho (a svým způsobem ještě trvá). První změny nastaly přibližně v šedesátých a sedmdesátých letech 20. století v USA a ve Skandinávii. Díky odbornému výzkumu byl znakový jazyk uznán jako plnohodnotný a přirozený jazyk. Vedle orálního způsobu vzdělávání se začínají prosazovat i jiné způsoby a metody (totální komunikace, bilingvismus). V České republice (respektive v Československu) se situace začala velmi pozvolna měnit až v devadesátých letech 20. století. (Fenclová, 2005)

8 LIKVIDACE ZNAKOVÉHO JAZYKA NA ŠKOLÁCH V ČESKOSLOVENSKU

Používání znakového jazyka na Pražském ústavu pro hluchoněmé zbavovalo pocitu méněcennosti. Na přelomu století však i v Čechách začal sílit vliv učitelů, kteří se znakový jazyk nikdy nenaučili a kteří jím opovrhovali.

Podpůrný spolek hluchoněmých v Praze se ještě pokusil protestovat proti výsledkům Milánského kongresu. Protesty byly marné. Po roce 1618 pod vlivem Josefa Koláře (ředitel ústavu v Ivančicích) se zapojil do boje za orální metodu prof. Karel Výmola spolu se Zemským spolkem pro péči o hluchoněmé v Království českém.

Karlu Výmolovi se podařilo přesvědčit Ministerstvo školství, aby pověřilo právě Zemský spolek pro péči o hluchoněmé vypracováním plánu reformy vyučování neslyšících v celé Republice československé a to v roce 1919. Mezi nejdůležitější požadavky novodobého školství hluchoněmých byly mimo jiných schváleny i tyto zásady:

- povinná osmiletá školní docházka pro všechny hluchoněmé ve školách a ústavech
- nařízeno vyučovat metodou orální.

V roce 1923 bylo přijato ke znakovému jazyku ještě mnohem ostřejší stanovisko. Bylo nařízeno vyučovat na všech ústavech metodou orální a to pod dozorem. Usnesení bylo podloženo sankcemi. Učitelé neslyšících byli uplacení ze státních prostředků za to, že přestanou ukazovat. To způsobilo, že do počátku roku 1925 byl znakový jazyk z českých škol prakticky vymýcen. (Hrubý, 1999)

9 POKUSY O ZNOVUZAVEDENÍ ZNAKOVÉHO JAZYKA

Celá doba první republiky byla ve znamení masívního nástupu oralismu a to v letech 1919-1924. Málokdo si dovolil zpochybňovat metodu, která slibovala plnohodnotné zařazení do slyšící společnosti. Byli to pouze rodiče dětí, které již orální školou prošli, kdo si uvědomoval, že se realita od představ oralistů značně liší.

Další vlna zápasu o znakový jazyk se rozpoutala v souvislosti s hlubokým společenskými změnami v organizacích zdravotně postižených pro roce 1949. V roce 1951 svolalo Ministerstvo školství poradu, kde byly předneseny požadavky používání přirozené posunkové řeči pro usnadnění vyučování, samostatné vyučování posunkové řeči, zřízení kurzů posunkové řeči pro učitele. Po referátu následovala velmi ostrá diskuse, ve které se zástupci rozdělili na dva nesmiřitelné tábory.

K další diskusi o používání znakového jazyka ve vzdělávání neslyšících došlo až o více než třicet let později díky časopisu Gong. Vše vyvrcholilo velmi ostrým střetem obou stran na semináři – Možnosti zlepšení komunikace sluchově postižených a jejich sociálního začlenění, který se konal v roce 1984. Na semináři byly nové zásadní příspěvky, které dokázaly, že znakový jazyk je plnohodnotným jazykem se všemi atributy a s nesmírnými možnostmi vyjadřování. (Hrubý, 1999)

V roce 1988 schválil Evropský parlament „Usnesení o znakových jazycích pro neslyšící“, aby pomohl prosadit právo neslyšících používat znakový jazyk jako jejich zvolený jazyk. Evropský parlament se dovolává oficiálního uznání znakového jazyka u všech členských zemí. Evropský parlament a Evropská rada vyzvala národní asociace neslyšících k založení Národních výborů. Ty měly dohlížet na postavení a situaci znakových jazyků, analyzovat situaci a předložit návrhy k řešení Evropské Unii Neslyšících. Cílem bylo uznání znakového jazyka jako oficiálního či menšinového jazyka neslyšících. Konference projektu Evropské Unie Neslyšících „Znakové jazyky“ se uskutečnila v Bruselu roku 1997.

„Sametová“ revoluce v roce 1989 oživila rovněž naděje neslyšících, že se jim teď konečně podaří odstranit letitou nespravedlnost a vrátit své znakové řeči rovnoprávnost.

V roce 1993 se odpůrcům znakového jazyka dostalo podpory Institutem pro neslyšící z Holandska, která tehdy ještě používala ryze orální metodu výuky. Situace byla tak neúnosná, že střežová organizace českých organizací sluchově postižených ASNEP (Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel) musela v roce 1994 vydat

zásadní Stanovisko k situaci na českých školách pro sluchově postižené, ve kterém požadovala přehodnotit roli znakového jazyka ve vzdělávání neslyšících. Důsledkem byla v roce 1995 při Odboru speciálních škol Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ustavena Pracovní skupina pro otázky vzdělávání neslyšících. (Hrubý, 1999)

9.1 Prosazení zákona o znakové řeči

V roce 1995 byl vypracován návrh zákona o znakové řeči. Bylo usilováno o to, aby byl přesnější než zákon slovenský (přijatý v roce 1995), který vůbec nebral v úvahu, že neslyšící používají ke svému dorozumívání dva zcela odlišné komunikační systémy. V návrhu českého zákona byla věnována značná pozornost tomu, aby se rozlišovalo mezi českým znakovým jazykem a znakovanou češtinou. Ryzí český znakový jazyk totiž v důsledku více než sedmdesátileté perzekuce velice upadl a ovládá ho jenom velice málo neslyšících.

V roce 1997 byl návrh zákona vládou zamítnut.

V roce 1998 proběhlo nové projednání návrhu (s požadavkem na 24 hodin tlumočení pro neslyšící ročně zdarma) úspěšně.

Dne 24. června 1998 byl prezidentem Václavem Havlem podepsán zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči. (Hrubý, 1999)

Dne 23. září 2008 nabyla účinnosti novela zákona o znakové řeči, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči, ve znění zákona č. 384/2008 Sb., Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob.

Komunikačními systémy neslyšících a hluchoslepých osob se pro účely tohoto zákona rozumí český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka.

Český znakový jazyk je základním komunikačním systémem těchto neslyšících osob v České republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace. Komunikačními systémy neslyšících vycházejícími z českého jazyka jsou znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči. (Sbírka zákonů, 2008)

10 SOUČASNÉ PŘÍSTUPY KE KOMUNIKACI A VZDĚLÁVÁNÍ SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH

Už po celá staletí se hledají nejrůznější komunikační a vzdělávací modely, které by sluchově postiženým vhodným způsobem zprostředkovaly vzdělání a informace. S vývojem medicínského poznání, výchovně vzdělávacích a psychologických přístupů a neposledně v souladu s technickým pokrokem se v různých dobách prosazoval a až do současnosti využívá a ověřuje orální přístup, systém simultánní komunikace, totální komunikace a v posledních letech i bilingvální vzdělávání. (<http://ruce.cz/clanky/33-bilingvalni-vzdelavani-sluchove-postizenych-zaku>)

Učitelé (oralisté) sluchově postižených začali registrovat velký počet žáků na úrovni funkční ngramotnosti. Předpokládané výsledky se nenaplnily. Mnozí oralisté brali tuto skutečnost za holý fakt a nezdary ve vzdělávání připisovali přidruženým poruchám učení, lehké mozkové dysfunkci, atd. Našli se i takoví, kteří zjistili, že neslyšící děti neslyšících rodičů jsou mnohem vyzrálejší a adaptovanější díky rané komunikaci ve znakovém jazyce, než jejich neslyšící vrstevníci slyšících rodičů. Ale protože orální systém měl stále velký vliv a samotné používání posunků by nedovolil, vznikl jakýsi kompromis jménem *totální komunikace*. (Hrubý, 1999)

Termín totální komunikace se objevuje v šedesátých letech minulého století a je spojován se jmény Doroty Shiffettové a Roye Holcomba. Shiffettová, učitelka gymnázia pro neslyšící v Kalifornii, nebyla spokojena s vývojem řeči své neslyšící dcery, která byla vyučována v rámci čistého orálního vzdělávacího programu. Proto začala ve své práci využívat metodu, kdy se děti učily orální řeč při použití odezírání, psaní, sluchové výchovy, prstové abecedy a znaků. Neslyšící žáci trávili přestávky a čas oběda společně se slyšícími žáky. Na základě vlastního rozhodnutí mohli žáci navštěvovat i další vyučovací předměty integrovaně se slyšícími žáky. Tento přístup odhalil některé rezervy v komunikaci, a zejména zabezpečil žákům zvýšený příliv poznatků a podněcoval jejich učení. Tento vyučovací systém měl rysy integrace a neomezované komunikace.

Totální komunikace však na sebe upoutala větší pozornost až po zveřejnění prací Holcomba, ředitele speciální školy pro sluchově postižené, a také otce dvou neslyšících dětí v St. Anně v Kalifornii. Holcomb si byl vědom, že klíčem k úspěchu při vzdělávání je vhodná komunikace s dítětem, a to od útlého dětství. Prostředky k takovému

komunikování viděl v „totálním přístupu“. Totálním přístupem pak řídil celý kolektiv učitelů a vychovatelů. Tento přístup se postupně rozšiřoval na některé další školy v USA a odtud i na další kontinenty. (Krahulcová, 2001)

Celosvětové rozšíření totální komunikace se připisuje dr. Davidu Dentonovi ze školy pro neslyšící v Marylandu. V našem tisku publikoval první zprávu o totální komunikaci PhDr. Miloš Pulda v časopisu Gong, 1779, č. 10, str. 155. (Hrubý, 1999)

Zástupci amerických škol pro neslyšící se na konferenci v roce 1976 pokusili sestavit definici totální komunikace (dosud platná definice). Podle ní je totální komunikace filozofie, vyžadující všech vhodných aurálních, manuálních a orálních prostředků komunikace s neslyšícími a mezi neslyšícími lidmi. (Janotová, 1983)

Totální komunikace zahrnuje celé spektrum řečových módů: gesta, která se dítě samo vytvoří, znakový jazyk, mluvu, odezírání, prstovou abecedu, čtení a psaní. (Denton, 1976)

Zpočátku se v metodickém postupu podle teorie totální komunikace jednalo o pouhé doplňování mluvené řeči některými znaky.

Protože ovládnutí každého národního znakového jazyka je pro slyšící uživatele poměrně obtížné a hlavně je jako u každého jazyka dlouhodobé, setkáváme se u přístupu totální komunikace s kompromisem – znakovým jazykem. V případě českých neslyšících se bude jednat o znakovou češtinu. (Potměšil, 2003)

Totální komunikace tak ze škol v podstatě vyloučila národní znakové jazyky a otevřela cestu k pedagogickému využití všem umělým posunkovým systémům, především pak znakové češtině. (Hrubý, 1999)

Obhájci totální komunikace vycházejí z jiného hodnotového systému než oralisté a jsou přesvědčeni, že není možné ani není nutné předělávat neslyšící na slyšící. (Freeman; Garbin; Boese, 1992)

Kritici totální komunikace poukazují na to, že učitelé nedovedou komunikovat hlasitou a znakovou řečí zároveň. A pokud to dovedou, žáci budou upřednostňovat posunky, budou sledovat ruce a nenaučí se srozumitelně mluvit ani odezírat. (Pulda, 1999)

Přesto jsou kladně hodnoceny všechny snahy o zlepšení úrovně komunikace se sluchově postiženými, ať už v rodině, či ve škole. To jsou důvody, pro které se považuje užití totální komunikace (kde se mimo jiné jedná právě o použití znakového jazyka) za období nutné

k překlenutí neschopnosti se dorozumět se sluchově postiženým jiným způsobem a pro běžné, aktivní užití jazyka znakového nejsou pedagogové ani rodiče ještě připraveni. (Potměšil, 2003)

Zkušenost, že neslyšící děti neslyšících rodičů, se kterými rodiče komunikovali pomocí posunků, projevovali v raném a předškolním věku a na začátku docházky do základní školy větší sociální vyspělost než jejich neslyšící vrstevníci, vedla k myšlence a požadavku *bilingvální výchovy*. (Poul, 1996)

Přibližně od začátku 80. let se rozvíjí a ověřuje bilingvální model vzdělávání neslyšících. (Krahulcová – Žatková, 1996)

Bilingvální metodou se nejvýrazněji zabývalo Centrum pro posunkovou řeč a komunikaci v Hamburku. Centrum chtělo vytvořit celkový koncept dvojjazyčné výchovy a vzdělávání sluchově postižených od rané výchovy až k životu dospělých. Rovnoprávná účast neslyšících na životě společnosti bude dosažen teprve zavedením posunkové řeči, tlumočnicků posunkové řeči a neslyšících pedagogických a odborných pracovníků. Byl vypracován „koncept dvojjazyčnosti neslyšících jako základ pokusu bilingvální výchovy ve škole“, v roce 1992 publikovaný.

Odmítavé stanovisko ke konceptu zaujal v roce 1993 Svaz německých pedagogů neslyšících sluchově postižených. Zpochybňoval teoretickou základnu konceptu. Namítal, že slovem „neslyšící“ nelze zakrývat existenci naprosté většiny takto označovaných dětí s využitelnými zbytky sluchu. Považuje za nereálný požadavek, aby slyšící rodiče se svými neslyšícím dítětem simulovali formy interindividuálního styku rodiny neslyšících rodičů s neslyšícím dítětem. Uvádí další argumenty a varuje před následky, kdy bude dospělý neslyšící odkázán na tlumočníka a výhradně na společnost neslyšících. (Poul, 1996)

Bilingvální výchova neslyšících je výchovný přístup, který respektuje znakový jazyk jako plnohodnotný jazyk mateřský a další mluvený jazyk je vyučován později, v době, kdy je již vytvořena pojmová zásoba jako nástroj pro myšlení a komunikace. Nejedná se pouze o vyučovací metodu, ale jde o komplexní přístup k výchově dítěte. (Potměšil, 1994)

Čeština se učí na základě znalosti českého znakového jazyka, tj. vzájemným překládáním a porovnáváním obou jazyků. Systém češtiny jako jazyka a zákonitosti jejího používání jsou vysvětlovány v českém znakovém jazyce. (Fenclová, 2005)

Vztah mezi bilingválním přístupem a totální komunikací je velmi úzký. Jestliže metoda totální komunikace využívá mimo jiné také znakovanou češtinu, pak v bilingválním vzdělávání je využíván český znakový jazyk. (Potměšil, 1994)

Dříve převládal názor, že bilingvismus (dvojjazyčnost) negativně ovlivňuje intelektuální vývoj dítěte, omezuje kapacitu mozku k nabývání jiných znalostí. Naopak výzkum z roku 1962 přinesl tyto závěry: „Intelektuální zkušenost s dvěma jazykovými systémy děti obohatila o jistou duševní flexibilitu, byly lepší, pokud jde o koncepční myšlení (tvoření představ), a měly mnohotvárnější intelektové schopnosti v tom smyslu, že dovednosti rozvinuté bilingvismem byly mnohotvárnější.“ (Jabůrek, 1998, s. 8)

V roce 1968 byl ve Spojených státech přijat zákon o bilingválním vzdělávání. Ve Švédsku v roce 1981. V České republice byl v roce 1990 přijat zákon o právu na vzdělávání ve znakové řeči. (Jabůrek, 1998) Zde je zdůrazněna úloha znakového jazyka, jako přirozený a plnohodnotný jazyk, který zaručuje plnou a kompletní komunikaci. (<http://ruce.cz/clanky/507>)

10.1 Český model bilingválního vzdělávání

Počátky bilingválního modelu vzdělávání sluchově postižených dětí je v České republice spjat s uznáním znakového jazyka jako přirozeného jazyka lidí se sluchovým postižením a uznáním práva dětí komunikovat a vzdělávat se pro ně nejvhodnějším způsobem. Už novelizovaný školský zákon z roku 1990 obsahuje odstavec, který říká, že: „Neslyšícím a nevidomým se zajišťuje právo na vzdělávání v jejich jazyce s použitím znakové řeči nebo Braillova písma“ (Zákon č. 171/1990 Sb., § 3), v pedagogické praxi však zatím není realizováno. S novým pohledem na znakový jazyk byl v roce 1993 zahájen v Institutu pro neslyšící v Berouně výzkum znakového jazyka, který se zabývá především lingvistickými analýzami.

První zavedení bilingválního modelu do škol pro sluchově postižené děti nastalo v roce 1995. Rodiče dětí postrádali takovou školu, která by dala ve výchovně-vzdělávacím procesu větší prostor znakovému jazyku a proto Federace rodičů a přátel sluchově postižených (FRPSP) začala pořádat odpolední setkání rodin s podobným osudem a požadavky a pro jejich děti organizovala zájmové kroužky, které vedli i neslyšící vychovatelé. Na základě toho vzniklo v únoru roku 1995 Předškolní centrum pro sluchově

postižené s jednodenním provozem týdně. Postupně se rozšiřoval provoz na celý týden a od 1. 1. 1997 vznikla v Hábově ulici, v Praze – Stodůlkách, v areálu FRPSP z Předškolního centra „Experimentální bilingvální mateřská škola“ – školička PIPAN, jako samostatné zařízení občanského sdružení FRPSP. Ve školičce se praktikoval simultánní bilingvismus – děti už od raného dětství si mohly osvojovat jak jazyk mluvený, tak i znakový.

Model bilingválního vzdělávání v České republice vznikl hlavně proto, aby se dala dětem možnost vzdělávat se přirozeným jazykem a podle plných osnov, které jsou, s menšími odlišnostmi respektujícími postižení, totožné s osnovami běžných škol.

Český bilingvismus vychází více méně z klasického modelu znakového jazyka, který si mají neslyšící děti osvojit jako primární řeč a mluvené/psané řeči, kterou se naučí jako druhou řeč na základě znalosti znakového jazyka. Znakový jazyk a znakové systémy jsou obecným vyučovacím jazykem spolu s psanou variantou českého jazyka, mluvený jazyk se učí jen v samostatných nadstavbových hodinách logopedické péče, je povinný a neklasifikuje se. (<http://ruce.cz/clanky/33>)

Jak potvrzují zkušenosti zahraničních odborníků, bilingvální výchovně-vzdělávací přístup nelze uplatnit bez zapojení kvalifikovaných neslyšících pedagogů. (<http://ruce.cz/clanky/298>)

11 ROZDÍLNÉ POHLEDY NA VÝCHOVU VZDĚLÁVÁNÍ SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH

Poměry a vztahy mezi zastánci orální metody, již zavedené totální komunikace a vznikající bilingvální metody se nijak výrazně neupravily. Spíše došlo k tomu, že většina škol pro sluchově postižené se přihlásila k programu totální komunikace. (Potměšil, 2003)

Všestranný přístup (totální komunikace) pokud našel ozvěnu v našich školách, nebyl asi víc než improvizací, nebyl uceleným systémem, řídil se jedinou zásadou – užívej kterékoli cesty, jen když tě dovede k poznání, že žák tvou informaci přijal, porozuměl jí a reagoval na ni. Všestranný přístup např. v kalifornské škole Santa Anna, jak se o něm v 60. a 70. letech psalo, měl (podle dnešní terminologie) povahu integrované výchovy. Neslyšící děti byly začleňovány do větší nebo menší části vyučování a celkového života školy se slyšícími spolužáky.

Pokud se jednalo o vstup posunků do výchovy a vzdělání v cizině, v Hamburku od konce 70. let začali pracovat systémem „posunky doprovázející mluvenou řeč“. O něco později v Curychu a od poloviny 80. let v Mnichově. Shodné bylo konstatování, že posunky nejsou na překážku rozvíjení řeči. Nelze však ani tvrdit, že by posunky osvojování hláskové řeči podstatně podpořily.

Dlouholeté zahraniční zkušenosti ukazují, že bilingvismus je jedním z nejvhodnějších výchovně-vzdělávacích přístupů v surdopedické praxi. Umožňuje dětem osvojit si jazyk přirozenou cestou a na základě toho poznávat svět a získávat informace. Znakový jazyk podporuje zdravý sociální a emocionální vývoj dítěte, rozvíjí jeho rozumové a kognitivní schopnosti a na těchto základech umožňuje vzdělávat se na stejné úrovni, jakou dosahují děti slyšící. Z analýz vyplývá, že děti dosahují velmi dobrých výsledků, zejména pak jsou úspěšné v psaní a četbě, zvládají číst i dětské knihy a nové články s porozuměním a četbu samostatně vyhledávají. Na základě toho pak získávají nové informace, rozšiřují si slovník, poznávají gramatické charakteristiky a dokáží se smysluplně písemně vyjadřovat.

Ukázalo se, že střídání různých komunikačních systémů nijak škodlivě nenarušuje ani český ani znakový jazyk, ani nemá negativní vliv na vývoj dítěte. Proto je možné ontogeneticky společně učit oba jazyky najednou a střídat komunikační kódy podle situací. Znakový jazyk se ze začátku vyvíjí rychleji a diferencovaněji, protože je pro neslyšící lépe přístupný a jednodušší a táhne s sebou slabší verbální řeč, aniž by docházelo ke

kontraproduktivním konfliktům. Ze začátku dochází k určitým interferencím jednoho jazyka do druhého, ale to je zcela přirozený vývojový jev, který se časem, při získání širší jazykové kompetence v obou jazycích, odstraní a děti budou zcela rozlišovat jeden jazyk od druhého. (<http://ruce.cz/33>)

V Hamburku v letech 1992 a 1993 přešli na systém bilingvní výchovy. Zde bylo středisko úsilí za prosazení bilingvní metody. Na začátku tohoto „boje o posunek“ byla představa, že posunek pomůže neslyšícímu dítěti dostat se snáze, bezpečněji a rychleji k dokonalejšímu ovládnutí mluvené/hláskové řeči.

V průběhu historie pedagogiky neslyšících se stále znovu a znovu za cíl této práce považovala potřeba „vrátit neslyšícího do společnosti“. Způsoby výchovy a vyučování neslyšících se neustále zdokonalovaly.

Je nutné nabídnout dětem způsob výchovy a vzdělávání, který bude odpovídat jejich individuálním potřebám. Najít způsob, jak absenci sluchu kompenzovat, není snadné; žádná ze zvolených cest není nesporná. Nezbyvá než uvažovat, přísně hodnotit a moudře volit. (Poul, 1996)

12 VOLBA VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU

Diskuse o optimálních vzdělávacích metodách má smysl pouze v případě dětí neslyšících a v případě nedoslýchavých dětí pak jenom těch, jejichž zbytky sluchu jsou tak malé, že neumožňují spontánní rozvoj mluvené řeči.

Zcela neslyšící žáci v ryze orálních školách budou o něco lépe mluvit, i když jejich mluva bude značně zkreslená. Jenom výjimečně nadaní z nich budou schopni s porozuměním číst i složitější texty. Jejich písemný projev bude poněkud připomínat písemný projev cizince, který češtinu sice zvládl, avšak necítí se v ní doma. Naproti tomu neslyšící absolventi škol se skutečně bilingválním programem nemluví příliš srozumitelně, i když rodiče a nejbližší okolí jim většinou bez problémů rozumí. Nemají však se svou hluchotou žádný problém. Nemají ani žádný problém ve styku se slyšícími, podobně jako většina z nás nemá žádný velký problém při styku s cizinci, jejichž řeč neovládáme. (Hrubý, 1999)

Volba a následná realizace vzdělávacího přístupu je skutečně významná a zásadní. Každý z uvedených vzdělávacích přístupů (orální komunikace, totální komunikace, simultánní komunikace, bilingvální přístup) má své přednosti a nedostatky a není vhodné je plošně aplikovat na všechny děti se sluchovým postižením. Jedním z hlavních kritérií při volbě vzdělávacího systému by měl být stupeň postižení sluchu, dalšími faktory pro volbu jsou např. osobnostní předpoklady dítěte, inteligence, rodina, komunikační zázemí (slyšící nebo neslyšící okolí) atd. (Langer, 2008)

Jak ale rozhodnout u velmi malého dítěte, zda má šanci uspět v čistě orálně zaměřeném vzdělávacím programu, nebo zda je u něho nutné nasadit program totální komunikace, nebo jiný vzdělávací program. (Krahulcová-Žatková, 1996) U čistě orálního přístupu má výhodu to dítě, které prokáže, že má schopnosti nezbytné pro jazykový vývoj prostřednictvím zbytků sluchu. Dítě, které takové schopnosti nemá, a u kterého se potom s odstupem času jeví, že by bylo výhodnější vystavit ho působení znakování, nenávratně ztrácí na svém jazykovém vývoji. (Evans, 2001)

Při rehabilitaci je nutné využívat všechny cesty pro rozšíření informací – zrakové, hmatové i zbytků sluchu. Měl by probíhat i systematický nácvik znakového jazyka. Dle Nováka (1994) jednostranné zaměření se na orální výchovu je třeba považovat za překonané. Znakový jazyk by se měli učit i rodiče, pomůže to tak překlenout náročné bariéry mezi slyšícím a neslyšícím prostředím. (Strnadová, 1998)

ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo poskytnout ucelený přehled o historickém vývoji výchovy a vzdělávání sluchově postižených. Kdo stál na počátku a byl průkopníkem výchovy a vzdělávání osob se sluchovým postižením. Seznámit s komunikačními technikami sluchově postiženým, podmínkami jejich využití, jejich výhodami i nevýhodami.

Ve své práci jsem se zabývala sluchovým postižením a jeho klasifikací, dále možnostmi komunikace spolu s přehledem o využívaných metodách při výchově a vzdělávání sluchově postižených, a to od jejich vzniku až po současné přístupy ke komunikaci a vzdělávání.

Při zmapování současného stavu jsem využila výsledků dotazníkového šetření Mgr. J. Langer, Ph.D., prezentované na Mezinárodní konferenci o vzdělávání sluchově postižených v Praze roku 2006.

Cílem výzkumu bylo zjistit preferovanou vzdělávací metodu ve školských zařízeních pro žáky a studenty s vadami sluchu v ČR. Výzkumu se v průběhu let 2004 až 2006 zúčastnilo 18 škol a školských zařízení. Z tohoto dotazníkového šetření vyplynulo, že na 33,3 % škol jsou žáci a studenti vzdělávání metodou orální komunikace, na 77,8 % škol metodu totální komunikace, 16,7 % škol uplatňuje bilingvální přístup a v 11,1 % škol se používá totální komunikace s přechodem k bilingvistu.

I nadále jsou zaznamenány spory mezi zastánci metod orálních a metod založených na vizuálně-motorických kódech, (ale i zde jsou rozpory, zda využívat znakovou češtinu nebo znakový jazyk). Každý jedinec je jiný. Má jiné nadání, vlohy, potřeby, sluchové postižení. Nelze určit nejefektivnější komunikační metodu. Ve styku s majoritní slyšící populací musí ovládat odezírání, srozumitelnou artikulaci, zvládnout mluvený jazyk jako základní prostředek, jak se stát nezávislým (např. na pomoci tlumočníka), začlenit se do společnosti. Současně ve styku s neslyšícími musí ovládat znakový jazyk.

CONCLUSION

The aim of my diploma thesis was to survey historical development of hearing-impaired persons education and the pioneers in this sphere. It also introduced communication methods used by hearing-impaired persons, conditions of their utilization, their advantages and disadvantages.

My diploma thesis dealt with hearing impairment and its classification, with ways of communication and methods used in hearing-impaired persons education, from their beginnings up to the present-day approaches to communication and education.

In mapping the present state I used results of a questionnaire enquiry by Mgr. J. Langer, Ph.D., presented at the International Conference on Hearing-Impaired Persons Education, held in Prague in 2006.

The aim of the research was to specify the preferred method of education in schools for pupils and students with hearing defects in the Czech Republic. 18 schools and educational institutions participated in the research between 2004 and 2006. The questionnaire enquiry showed that 33.3 % of schools and institutions use the method of oral communication for educating pupils and students, 77.8 % of schools and institutions use the method of total communication, 16.7 % of schools and institutions use bilingual approach and 11.1 % of schools and institutions use total communication, with transition to bilingualism.

Disputes between the followers of oral methods and methods based on visual-motor codes still remain (but there are also disputes if to use the sign Czech language or sign language). Each individual is different. Everybody is gifted differently, has different abilities, needs, different hearing impairment. The most effective method of communication cannot be specified. In contact with the majority, hearing population, the hearing-impaired persons have to master lip-reading, understandable articulation, to master spoken language as the basic precondition for becoming independent (e.g. via an interpreter) and for incorporating in the society. At the same time, in contact with the deaf they have to be familiar with sign language.

SEZNAM LITERATURY

DENTON, D. M., *Filozofie totální komunikace*. Carlisle: Britská asociace neslyšících, 1976.

EVANS, L. *Totální komunikace, struktura a strategie*. Hradec Králové: Pedagogické centrum, 2001. ISBN 80-238-7915-4.

FENCLOVÁ, J. *Ve světě sluchového postižení*. Praha: FRPSP, 2005. ISBN 80-86792-27-7.

FREEMAN, R. D., GARBIN, C. F., BOESE, R. J., *Tvé dítě neslyší? Průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti*. Praha: FRPSP, 1992.

GABRIELOVÁ, D.; PAUR, J.; ZEMAN, J.; *Slovník znakové řeči*. Praha: Horizont, 1988.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu I. díl*. Praha: FRPSP, 1997. ISBN 80-7216-096-0.

JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-052-4.

JANOTOVÁ, N. *Odezírání u sluchově postižených*. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-82-6.

KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0329-2.

KRAHULCOVÁ-ŽATKOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-239-7.

LANGER, J.. *Znakový jazyk jako prostředek komunikace mezi učitelem a žákem*. In VIII, *Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami a III. Dramaterapeutická konference [CD-ROM]*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-1911-4.

MÁZEROVÁ, R., *Kultura komunity neslyšících v České republice*. Praha: Virtus, 1999

MINDEL, E. D., VERNON, M., *Rostou v tichosti – neslyšící dítě a jeho rodina*. Silver Spring: Národní asociace neslyšících, 1971.

POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0766-3.

POTMĚŠIL, M. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-744-8.

POUL, J. *Nástin vývoje vyučování neslyšících*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1479-2.

PROCHÁZKOVÁ, V., VYSUČEK, P. *Jak komunikovat s neslyšícím klientem*. Vesec: Květoslav Zaplatílek, 2007. ISBN 978-80-86991-18-4.

PULDA, M. *Sluchová výchova u sluchově postižených dětí*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2077-6.

RŮŽIČKOVÁ, M. *Znakování pro každý den*. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-160-1.

SOURALOVÁ, E.; LANGER, J. Speciální pedagogika osob s postižením sluchu. In RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0837-2.

STRNADOVÁ, V. *Současné problémy české komunity neslyšících I., Hluchota a jazyková komunikace*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovi, 1998. ISBN 80-85899-45-0.

STRNADOVÁ, V. *Úvod do surdopedie*. Liberec: Pedagogická fakulta Technické univerzity, 2002.

TARCSIOVÁ, D. *Pedagogika sluchovo postihnutých*. Bratislava: Mabag, 2008. ISBN 978-80-89113-52-1.

OSTATNÍ ZDROJE

Internetové zdroje:

[ruce \[online\] \[cit. 2011-05-02\]. Dostupné na WWW:
http://ruce.cz/clanky/33-bilingvalni-vzdelavani-sluchove-postizenych-zaku](http://ruce.cz/clanky/33-bilingvalni-vzdelavani-sluchove-postizenych-zaku)

[ruce \[online\] \[cit. 2011-05-02\]. Dostupné na WWW:
http://ruce.cz/clanky/298-nekolik-poznamek-k-uplatneni-neslysicich-pedagogu-v-procesu-bilingvalni-vychovy](http://ruce.cz/clanky/298-nekolik-poznamek-k-uplatneni-neslysicich-pedagogu-v-procesu-bilingvalni-vychovy)

[ruce \[online\] \[cit. 2011-05-02\]. Dostupné na WWW:
http://ruce.cz/clanky/95-historie-ceskeho-znakoveho-jazyka](http://ruce.cz/clanky/95-historie-ceskeho-znakoveho-jazyka)

[ruce \[online\] \[cit. 2011-05-02\]. Dostupné na WWW:
http://ruce.cz/clanky/507-pravo-neslysiho-ditete-vyrustat-bilingvalne](http://ruce.cz/clanky/507-pravo-neslysiho-ditete-vyrustat-bilingvalne)

[ruce \[online\] \[cit. 2011-05-02\]. Dostupné na WWW:
http://ruce.cz/clanky/52-bilingvismus-slysicich-deti-neslysicich-rodicu](http://ruce.cz/clanky/52-bilingvismus-slysicich-deti-neslysicich-rodicu)

Novela zákona o znakové řeči, Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, Předpis č. 384/2008 Sb., Sbírka zákonů [online] [cit. 2011-05-02]. Dostupné na WWW: <http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?zdroj=sb08384&cd=76&typ=r>

biologie [online] [cit. 2011-12-03]. Dostupné na WWW: http://biologie.chytry.cz/sluch_ustr.html

sifry [online] [cit. 2011-12-03]. Dostupné na WWW: http://sifry.sourceforge.net/sff_prst_m.html

sifry [online] [cit. 2011-12-03]. Dostupné na WWW: http://sifry.sourceforge.net/sff_prst.html

e – PEDAGOGIUM II/2005 [online] [cit. 2011-12-03]. Dostupné na WWW: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped_2-2005.pdf

Periodika:

JANOTOVÁ, N. K dorozumívání neslyšících. *Gong*, 1983, roč. 11, č. 2, s. 18. ISSN 0323-0732.

POTMĚŠIL, M. Bilingvální výchova také v našich školách? *Gong*, 1994, roč. 22, č. 6, s. 126. ISSN 0323-0732.

SVACHINA, S. Z historie školství SP. *Gong*, 1985, roč. 13, č. 8, s. 147. ISSN 0323-0732.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Blanka Kučerová
Katedra:	Speciální pedagogiky PdF UP Olomouc
Vedoucí práce:	Mgr. Jiří Langer, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Historický vývoj vzdělávacích metod a přístupů v edukaci sluchově postižených
Název v angličtině:	Historical Development of Educational Methods and Approaches in Education of Hearing Impaired.
Anotace práce:	Cílem diplomové práce je seznámit s obecnou problematikou sluchového postižení, o užívaných komunikačních metodách. Poskytnout přehled o historickém vývoji vzdělávacích metod a přístupů v edukaci sluchově postižených až po současnost.
Klíčová slova:	Sluchové postižení, komunikační systémy, vzdělávací metody, historie péče
Anotace v angličtině:	The aim of the diploma thesis is to introduce general problems of hearing impairment and the methods of communication used. It surveys historical development of education methods and approaches to hearing-impaired persons education until today.
Klíčová slova v angličtině:	Hearing impairment, communication systems, methods of education, history of care
Přílohy vázané v práci:	Seznam obrázků
Rozsah práce:	80 stran
Jazyk práce:	český

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek číslo 1 - Schéma sluchového orgánu.

Obrázek číslo 2 - Sluchové vnímání z hlediska různých hodnot tónových frekvencí a intenzity zvuku.

Obrázek číslo 3 - Jednoruční prstová abeceda.

Obrázek číslo 4 - Jednoruční prstová abeceda, slovo zelenina.

Obrázek číslo 5 - Obouruční prstová abeceda.

Obrázek číslo 6 - Obouruční prstová abeceda, slovo zelenina.

Obrázek číslo 7 - Komponenty americké cued speech.

Obrázek číslo 8 - Pomocný artikulační znak „A, Á“.

Obrázek číslo 9 - Společenský styk

Obrázek číslo 10 - Symboly Makaton.

Obrázek číslo 11 - Ukázka grafických znaků systému Bliss pro slova chodidlo, drak, pes, matka.

Obrázek číslo 12 - Příklady piktogramů.