# Čeština: první, nebo druhý jazyk českých dětí s vadou sluchu?

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

Ačkoli měly monolingvální a monokulturní a bilingvální a bikulturní přístupy ve vzdělávání dětí s vadou sluchu vždy své zapřísáhlé zastánce i odpůrce, panovala v Evropě v jejich používání poměrně dlouhou dobu pluralita. Tu roku 1880 ukončil tzv. Milánský kongres,[[1]](#footnote-1) na němž učitelé dětí s vadou sluchu mj. vydali prohlášení: *„Kongres je přesvědčen o nepopiratelné převaze mluvené řeči nad řečí posunkovou, neboť mluvená řeč vrací hluchoněmé do společnosti slyšících a umožňuje jim hlouběji pronikat do ducha jazyka. Proto kongres prohlašuje, že je třeba ve vyučování a ve výchově hluchoněmých dát přednost mluvené řeči před posunkovou. Když kongres uvážil, že současným užíváním posunkové řeči a mluveného slova se působí újma mluvení, odezírání ze rtů a jasnosti pojmů, je toho názoru, aby byla dávána přednost čisté artikulační metodě“* (Schumann, 1940; citováno z Poul, 1996, s. 27) (srov. Hrubý, 1999; Erikson, 1998).[[2]](#footnote-2)

Od konce 19. století tedy monolingvální a monokulturní metody v evropských školách pro žáky s vadou sluchu postupně nabývaly monopolního postavení. Postupy, jejichž integrální součástí je i znakový jazyk, se začaly v některých školách našeho kontinentu opět používat až v poslední třetině 20. století. Tak zvaná **orálně-manuální kontroverze**, tj. lítý spor mezi zastánci směrů monolingválních a monokulturních (orálních) a bilingválních a bikulturních (manuálních) však neskončil. Dá se říci, že trvá dodnes (srov. Hrubý, 1999; Poul, 1996; Krahulcová, 2002 aj.).[[3]](#footnote-3)

Čeština prvním jazykem: monolingvismus a monokulturalismus

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

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

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

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

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

Současné nazírání na výchovu a vzdělávání českých dětí s vadou sluchu je velmi silně ovlivněno tzv. orální metodou uplatňovanou u nás v minulém století. Ta v mluvené – neboli orální – řeči viděla jediný nástroj myšlení, a v důsledku toho i prostředek a cíl veškerého pedagogického působení na děti s vadou sluchu.[[4]](#footnote-4) Děti, které se nenaučily mluvit a mluvené řeči rozumět, se podle této filozofie nenaučily ani myslet. Vztah slyšení, mluvení a myšlení vysvětluje Sovák (1978, s. 6 – 8) takto: *„Ty zvuky, které (...) oznamují jakoukoliv změnu v zevním prostředí, se stávají zvukovými signály. To jsou signály skutečnosti, dějů aktuálně probíhajících, a tvoří t. zv. 1. signální soustavu (1. s. s.). Signály vyššího druhu se uskutečňují pomocí řeči. Je to t. zv. 2. signální soustava (2. s. s.), kterou je, jak říká Pavlov, zaveden nový princip nervové činnosti, abstrahování a zevšeobecňování nesčetných signálů, jež jsou (...) podrobovány analyse a synthese. Tento princip dovoluje dokonalou orientaci v okolním světě a umožňuje dokonalé přizpůsobování člověka. Ovšem 2. s. s. může konat veškeré složité formy své práce jen tehdy, když si udržuje trvalé spojení s bezprostředními vjemy skutečnosti. Tudíž 2. s. s. nikoliv odtrženě, nýbrž těsně spolu s 1. s. s. reguluje veškerou činnost člověka a zabezpečuje tak jeho dynamickou celistvost, jeho funkční jednotu, a přizpůsobuje ho jako jediný celek k okolnímu a především sociálnímu prostředí (...). Mozková kůra jakožto orgán vyšší nervové činnosti zobrazuje pomocí řeči nové symboly a vyjasňuje vzájemné vztahy věcí a dějů; pomocí 2. s. s. člověk dospívá ke schopnosti abstraktního myšlení. (…) U sluchových vad vrozených nebo získaných v časném věku ještě před začátkem vývoje řeči (…) nedostatek sluchového vnímání je silnou zábranou funkčního rozvoje centrální složky sluchové, a tím i rozvoje řeči a celé 2. s. s.”* (Sovák, 1978, s. 8).

Skoro by se dalo usoudit, že kdo neuměl komunikovat mluvenou řečí, jako by ani nebyl člověkem.[[5]](#footnote-5) Vše se totiž odvíjelo od přesvědčení, že přirozeným jazykem schopným plnit všechny jazykové funkce je pouze a jen jazyk mluvený (a pokud se Sovák zmiňuje o řeči, má vždy na mysli pouze řeč mluvenou). A protože jazyk je nástrojem myšlení, bylo zvládnutí komunikace v mluveném jazyce nezbytným předpokladem k tomu, aby mohl člověk vůbec myslet.[[6]](#footnote-6) U vědomí těchto názorů je zcela pochopitelné, že snaha o osvojení komunikace mluvenou řečí stála v centru veškeré výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu.

Přestože Sovák výše citované teze poprvé publikoval v roce 1954, tedy několik let před tím, než Stokoe zveřejnil první lingvistické studie dokazující, že i jazyky znakové, produkované motoricky a vnímané vizuálně, jsou jazyky přirozenými, tedy že i znakové jazyky jsou nástroji myšlení, i v současnosti mnoho našich odborníků přiznává – v souladu se Sovákem – status jazyka jen jazykům produkovaným ústy a vnímaným ušima. Navíc cílem naší (Sovákem koncipované) speciální pedagogiky,[[7]](#footnote-7) jakožto oboru, který na výchově a vzdělávání dětí a žáků s vadou sluchu participuje nejvíce, zůstává **socializace** osob s postižením (Sovák, 1986).[[8]](#footnote-8) Výsledkem spojení těchto dvou bodů je přesvědčení, že *„Už před staletími se poznalo, že řeč je jediným prostředkem, jak neslyšícího vytrhnout z jeho společenského osamocení a rozvinout jeho duševní život. Proto je orální metoda – v různých modifikacích – už po staletí jedinou spolehlivou cestou, vedoucí k socializaci neslyšících osob“* (Poul, 1987a, s. 95).[[9]](#footnote-9)

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

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

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

**Auditivně-verbální metoda** vzdělávání dětí s vadou sluchu se zaměřuje výlučně na sluch a vědomě omezuje přístup dítěte k vizuálním podnětům, i k odezírání.[[10]](#footnote-10) Zamezení přísunu vizuálních informací je důležité zejména v počátečních stadiích vývoje dítěte a jeho sluchu (Beattie, 2006; čerpáno z Motejzíková, 2006).[[11]](#footnote-11) V Adresáři služeb nejen pro neslyšící 2007 se k auditivně-verbální metodě hlásí Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené v Liberci: *„Komunikační metody: auditivně verbální, totální komunikace“* (s. 85). Webové stránky školy se však o auditivně-verbální metodě nezmiňují.[[12]](#footnote-12)

Některé zdroje dělí monolingvální a monokulturní, resp. orální způsoby výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu na metody čistě či ryze orální a metody doplňované, nazývané též kombinované metody (srov. Hrubý, 1999) nebo orální metody s podporou (srov. Krahulcová, 2002; Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001). Čistě orální metody se dále dělí na metody unisenzorické, v nichž je dítěti umožněno vnímat mluvenou řeč pouze sluchem, a metody multisenzorické, v kterých je dítěti umožněno vnímat mluvenou řeč také zrakem, tj. odezíráním. Doplňované orální metody jsou vždy multisenzorické a v různé míře a za různým účelem využívají prostředky vizualizace mluveného jazyka a/nebo psaný text.[[13]](#footnote-13) Auditivně-verbální metoda jistě patří k **čistým unisenzorickým orálním metodám**. Naproti tomu např. Rochesterská nebo Sovětská daktylotická metoda bývají řazeny k **doplňovaným orálním metodám**. U nás se k orálním doplňovaným metodám hlásilo Střední odborné učiliště pro sluchově postižené, o. p. s., obor Administrativní pracovník zřizované Federací rodičů a přátel sluchově postižených v Praze-Stodůlkách.[[14]](#footnote-14)

### Auditivně-orální metoda

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

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

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

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

Proč i přes uvedené těžkosti uplatňovat ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu monolingvální a monokulturní přístupy? Jejich zastánci uvádějí mnohé důvody. Kromě těch popsaných výše (mluvený jazyk jako nástroj myšlení a prostředek socializace do společenství slyšících lidí) také to, že tím, že dítě s vadou sluchu naučíme mluvený jazyk, umožňujeme mu volbu: až bude starší, bude se moci samo svobodně rozhodnout, zda chce komunikovat mluveným jazykem a pohybovat se v prostředí lidí slyšících, nebo zda chce užívat (také) znakový jazyk a mít vazby (také) na komunitu lidí s vadou sluchu. A proč je nutné, aby si dítě mluvený jazyk osvojilo jako první? *„Oralisté (…) zastávají názor, že děti se mluvenému jazyku nejsnáze naučí s využitím zbytků sluchu a ty je třeba začít využívat co nejdříve po narození“* (Watson, 2001, s. 72).[[15]](#footnote-15) Naproti tomu znakovému jazyku se podle stoupenců monolingválních a monokulturních přístupů mohou děti s vadou sluchu naučit kdykoli později (srov. Uden, 1989; Křupalová, 2001).

V rámci auditivně-orální metody u nás zřejmě pracují v Gymnáziu, Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené v Praze-Ječné ulici.[[16]](#footnote-16) Pracovníci Centra kochleárních implantací při Fakultní nemocnici Motol, jež sídlí v Praze v ulici U Mrázovky, používají tzv. orálně auditivní metodu (Holmanová, 2002). Považuji za pravděpodobné, že se jedná o jiný název pro auditivně-orální metodu.[[17]](#footnote-17)

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

### Mateřská reflexivní metoda

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

I když je často autorství mateřské reflexivní metody přisuzováno Holanďanu A. Van Udenovi, jejím skutečným autorem byl podle Hrubého (1999) už J. H. Pestalozzi a nazval ji mateřská metoda nabývání mluvy a vědomostí dítěte. Od něj ji převzal německý pedagog dětí s vadou sluchu F. M. Hill[[18]](#footnote-18) a od něj právě Uden (Hrubý, 1999), který se stal jejím zapáleným šiřitelem.

Uden je přesvědčen, že *„... čisto orálna metóda môže mať úspech, ak sa použije správnym spôsobom a u takých nepočujúcich detí, ktoré netrpia inými pridruženými poruchami, ktoré by bránili ich úspešnosti“* (Uden, 1989, s. 202).[[19]](#footnote-19) Takto popisuje organizaci školy pro žáky s vadou sluchu v Sint-Michielsgestelu, jejímž byl ředitelem: *„Vedieme ich úplne monolingválne. Asi 30* *% z týchto študentov v adolescentnom veku dosiahlo verbálne IQ 85[[20]](#footnote-20) i viac a okrem holandčiny sa naučilo i grafickú angličtinu“* (Uden, 1989, s. 203).

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

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

Ve své škole Uden velmi dbal na rozdělování dětí do skupin se stejným způsobem komunikace. Ve skutečnosti šlo spíše o dělení na „normální neslyšící děti“, kterým vyhovovala výuka, již Uden považoval za ideál, tzn. výuka založená na audioorální komunikaci, a děti ostatní. U těch Uden téměř vždy diagnostikoval nějakou přidruženou poruchu učení nebo mentální retardaci.[[21]](#footnote-21) V květnu 1985 navštěvovalo tuto školu 433 dětí ve věku tři a půl až dvacet jedna let. Podle Udena (1989) byly všechny prelingválně neslyšící[[22]](#footnote-22) a rozdělil je následovně:1. *„Normálne nepočujúce deti, ktoré je možno vzdelávať čisto orálne“* (Uden, 1989, s. 207)*.* 2. *„Mentálne retardované nepočujúce deti. Pri ich vzdelávaní a výchove sa používajú všetky dorozumievacie prostriedky: reč, odzeranie z úst, počúvanie, čítanie, písanie, posunková reč a iné metódy“* (Uden, 1989, s. 207 – 208). 3. *„Nepočujúce deti so stredne ťažkými poruchami učenia, s ktorými možno síce pracovať orálno-sluchovou metódou, avšak s veľkou oporou o grafickú formu“* (Uden, 1989, s. 208). 4. *„Nepočujúce deti, u ktorých čisto orálny spôsob výučby nie je možný. Učia sa prstovú reč (daktylotiku), a to ako súčasť hovorenej reči“* (Uden, 1989, s. 208).

I když bychom fragmenty mateřské reflexivní metody nebo odkazy na ni našly v mnohých našich učebních dokumentech a učebnicích pro žáky s vadou sluchu z minulého i tohoto století,[[23]](#footnote-23) což vyplývá zřejmě zejména z toho, že učební osnovy pro školy pro žáky s vadou sluchu z roku 1928 stanovily postupovat metodami globálními (Novák, nedatováno), mezi něž mateřská reflexivní metoda pochopitelně patří, systematicky a komplexně tento přístup přijaly až po roce 1990 **Mateřská škola, Základní škola pro sluchově postižené a Dětský domov v Ivančicích** (Křupalová, 2000). Žáci ivančické školy jsou mateřskou reflexivní metodou vzděláváni ve speciálně pedagogickém centru, v mateřské škole i po celou docházku do školy základní. Metodu musí dodržovat všichni zaměstnanci škol, včetně technického personálu (Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001). Výuka probíhá formou zážitku, a proto je zábavná a zajímavá (Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001). V posledních letech výuku v základní škole propojují do celoročních projektů.[[24]](#footnote-24)

Podle Svobody a Křupalové (24. 11. 2001) dokáží speciální pedagogové v Ivančicích dítě s vadou sluchu ve čtyřech letech otestovat a navrhnout mu optimální systém vzdělávání:[[25]](#footnote-25) buď v programu **mluvit-odezírat**, nebo v programu **mluvit-odezírat s podporou** psaní, prstové abecedy nebo znakové řeči.[[26]](#footnote-26)

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

1. Přesný **název Milánského kongresu: Second International Congress on Education of the Deaf. Kongres probíhal ve dnech 6. – 11. 9. 1880 (****Komárková, 2006).**  [↑](#footnote-ref-1)
2. Erikson (1998) uvádí, že Milánského kongresu se zúčastnilo 255 delegátů v tomto složení: 157 z Itálie (98 z Milána), 67 z Francie, dvanáct z Německa, šest z USA a po jednom z Belgie, Kanady, Norska, Ruska a Švédska. V průběhu kongresu bylo přijato celkem osm prohlášení (Sturley, © 2005; Signs as Words: Education of Deaf Children). Citace uvedená v textu nad čarou je českým překladem prvních dvou prohlášeni: Resolution 1: *„Considering the incontestable superiority of speech over signs in restoring the deaf-mute to society, and in giving him a more perfect knowledge of language, declares: That the Oral method ought to be preferred that of signs for the education and instruction of the deaf and dumb.“* – 160 hlasů pro : 4 hlasy proti, hlasování proběhlo 7. 9. 1880; Resolution 2: *„Considering that the simultaneous use of speech and signs has the disadvantage of injuring speech, lip-reading and precision of ideas, declares: That the Pure Oral method ought to be preferred.“* – 150 hlasů pro : 16 hlasů proti, hlasování proběhlo 9. 9. 1880. Další vyhlášení podle Sturley (© 2005) byla: Resolution 3: *„Considering that a great number of the deaf and dumb are not receiving the benefit of instruction, and that this condition is owing to the ‚impotence‘ (impotenza) of families and of institutions, recommends: That Governments should take the necessary steps that all the deaf and dumb may be educated.“* [Uvážíme-li, že mnoha hluchoněmým se kvůli „neschopnosti“ rodiny a institucí nedostává výhod vzdělávání, doporučuje kongres vládám přijmout nezbytná opatření vedoucí k tomu, aby všechny hluchoněmé děti mohly být vzdělávány.] (přeložila A. H.) – schváleno jednomyslně, hlasování proběhlo 10. 9. 1880; Resolution 4: *„Considering that the teaching of the speaking deaf by the Pure Oral method should resemble as much as possible that of those who hear and speak, declares: a) That the most natural and effectual means by which the speaking deaf may acquire the knowledge of language is the ‚intuitive‘ method, that which consists in setting forth, first by speech, and then by writing the objects and the facts which are placed before the eyes of the pupils. b) That in the first, or maternal, period the deaf-mute ought to be led to the observation of grammatical forms by means of examples and of practical exercises, and that in the second period he ought to be assisted to deduce from these examples the grammatical rules, expressed with the utmost simplicity and clearness. c) That books, written with words and in forms of language known to the pupil, can be put into his hands at any time.“* [Vzhledem k tomu, že výuka mluvících neslyšících pomocí čisté orální metody by se co nejvíce, jak je to jen možné, měla podobat výuce těch, kteří slyší a mluví, prohlašuje kongres, že a) nejpřirozenější a nejefektnější způsob, jak si mluvící neslyšící mohou osvojovat znalosti o jazyce, je „intuitivní“ metoda, která vypadá tak, že nejdříve mluvením a pak psaním pojmenujeme předměty a skutečnosti, které žáka obklopují; b) v prvním neboli mateřském období by měli být neslyšící ponecháni, aby si gramatických forem všímali prostřednictvím příkladů a praktických cvičení a následně v druhém období by měli být žáci vedeni k tomu, aby z těchto příkladů vydedukovali gramatická pravidla, která by měla být vyjádřena co nejjednodušeji a nejjasněji; c) knihy, v nichž jsou použity žákům známá slova a formulace, mohou být žákům předkládány kdykoli.] (přeložila A. H.) – schváleno, hlasování proběhlo 11. 9. 1880; Resolution 5: *„Considering the want of books sufficiently elementary to help the gradual and progressive development of language, Recommends: That the teachers of the Oral system should apply themselves to the publication of special works on the subject.“* [Vzhledem k nedostatku knih, které by byly dostatečně elementární, aby pomáhaly postupnému a progresivnímu vývoji jazyka, kongres doporučuje, aby učitelé v orálním systému publikovali takto zaměřené odborné práce.] (přeložila A. H.) – schváleno, hlasování proběhlo 11. 9. 1880; Resolution 6: *„Considering the results obtained by the numerous inquiries made concerning the deaf and dumb of every age and every condition long after they had quitted school, who, when interrogated upon various subjects, have answered correctly, with sufficient clearness of articulation, and read the lips of their questioners with the greatest facility, declares: a) That the deaf and dumb taught by the Pure Oral method do not forget after leaving school the knowledge which they have acquired there, but develop it still further by conversation and reading, when have been made so easy for them. b) That in their conversation with speaking persons they make use exclusively of speech. c) That speech and lip-reading so far from being lost, are developed by practice.“* [Mnoho průzkumů sledujících dlouho po opuštění školy hluchoněmé všech věkových kategorií a všech sociálních vrstev ukazuje, že při dotazování na různé věci odpovídali žáci správně, s přiměřeně čistou artikulací a velmi dobře odezírali. Proto kongres vyhlašuje, že a) hluchoněmí vzdělávaní čistou orální metodou nezapomínají po odchodu ze školy znalosti, které si zde osvojili, ale rozvíjejí je nadále při konverzaci a čtení, které jsou právě s ohledem na hluchoněmé velmi zjednodušené; b) v konverzaci s mluvícími lidmi používají výlučně mluvení; c) mluvení a odezírání se nezhoršují, naopak se používáním zlepšují.] (přeložila A. H.) – schváleno, hlasování proběhlo 11. 9. 1880; Resolution 7: *„Considering that the education of the deaf and dumb by speech has peculiar requirements; considering also that the experienced of teachers of deaf-mutes is almost unanimous, declares: a) That the most favourable age for admitting a deaf child into school is from eight to ten years. b) That the school term ought to be seven years at least; but eight years would be preferable. c) That no teacher can effectually teach a class of more than ten children on the Pure Oral method.“* [S ohledem na to, že výchova a vzdělávání hluchoněmých prostřednictvím mluvení klade na zúčastněné zcela nezvyklé požadavky, a s ohledem na jednoznačné zkušenosti učitelů hluchoněmých kongres vyhlašuje, že a) nejpříhodnějším věkem pro zahájení školního vzdělávání neslyšícího dítěte je věk od osmi do deseti let; b) školní docházka by měla být nejméně sedmiletá, lépe však osmiletá; c) žádný učitel nemůže efektivně učit čistou orální metodou ve třídě, kde je více než deset dětí.] (přeložila A. H.) – schváleno, hlasování proběhlo 11. 9. 1880; Resolution 8: *„Considering that the application of the Pure Oral method in institutions where it is not yet in active operation, should be – to avoid the certainty of failure – prudent, gradual, progressive, recommends: a) That the pupils newly received into the schools should form a class by themselves, where instruction could be given by speech. b) That these pupils should be absolutely separated from others too far advanced to be instructed by speech, and whose education will be completed by signs. c) That each year a new speaking class be established, with all the old pupils taught by signs have completed their education.“* [Abychom se vyhnuli jistému neúspěchu při aplikaci čisté orální metody v institucích, kde ji dosud aktivně nepoužívají, mělo by být její zavádění opatrné, plynulé a postupné. Proto kongres doporučuje: a) aby ve školách nově přijímaní žáci tvořili zcela samostatné třídy, vedené pouze za použití mluvení; b) aby tito žáci byli zcela odděleni od těch, kteří jsou již příliš pokročilí na to, aby mohli být vzděláváni pomocí mluvení a při jejichž výchově a vzdělávání budou nadále používány znaky; c) aby byla každým rokem otevřena nová třída, v níž se pouze mluví, a žáci, již byli dosud vzděláváni prostřednictvím znaků, dokončili vzdělání nezměněným způsobem.] (přeložila A. H.) – schváleno, hlasování proběhlo 11. 9. 1880. [↑](#footnote-ref-2)
3. Podle Hrubého (1999) byla orálně-manuální kontroverze rozpoutána výměnou názorů mezi tvůrcem německé (orální) metody Samuelem Hainickem a tvůrcem francouzské (manuální) metody Charlesem Michelem de l´Epée. Když se Hainicke, který působil v ústavu pro hluchoněmé v Lipsku dozvěděl, že abbé Stork založil roku 1782 ve Vídni školu pro žáky s vadou sluchu, kde se vyučuje francouzskou metodou, napsal mu velmi rozezlený dopis o tom, *„že znaková řeč je z pedagogického hlediska škodlivá, a pozval ho na návštěvu. Stork skutečně Lipsko navštívil, ale Heinickeho výsledky na něj neudělaly žádný dojem*” (Hrubý, 1999, s. 105). Poté napsal Heinickovi dopis de l´Epée. V přátelsém duchu v něm obhajoval svůj přístup a kladl mu řadu otázek, na něž však Heinicke neodpověděl. I když si později oba muži vyměnili ještě několik dopisů, jeden druhého o vhodnosti svého přístupu k vzdělávání dětí s vadou sluchu nepřesvědčili (Hrubý, 1999). [↑](#footnote-ref-3)
4. K tomu foniatr a zakladatel jedné z pražských škol pro žáky s vadou sluchu Karel Výmola (1925; citováno z Hrubý, 1999, s. 57; přesný zdroj originálu neuveden): *„... hluchoněmí dorozumívají se různým způsobem se svým okolím. Jest to: 1. řeč známková; 2. řeč artikulovaná; 3. řeč psací a 4. prstní abeceda. Z těchto čtyř způsobů největší důležitosti pro hluchoněmé má řeč artikulovaná. Osvojením této řeči umožňuje se hluchoněmému, aby se stal samostatným a platným členem společnosti lidské. Touto řečí povznáší se hluchoněmý na stupeň vzdělaného, myslícího člověka. Neznalost řeči artikulované a používání řeči známkové jest hlavní příčinou, že společnost spatřuje až dosud ve hluchoněmém tvora méněcenného, spatřuje v něm člověka, který se nedovede povznésti na stupeň pravého lidství.“* Vztah aktivního používání mluveného jazyka (zde zcela mylně nazývaného verbální – v opozici k „neverbálnímu“ jazyku znakovému) a myšlení dle Uheríka (1990, s. 112): *„... čím väčšiu verbálnu schopnosť má nepočujúce dieťa, tým pravdepodobnejšie bude môcť používať abstraktné pojmy.“* [↑](#footnote-ref-4)
5. Svoji roli při formulování těchto závěrů jistě sehrály i tehdejší politické názory, jak potvrzuje např. Koltunenková (1989, s.125 – 126): *„Pri teoretickom rozpracovaní tohto systému autori vychádzali zo všeobecných systémov marxisticko-leninskej teórie, podľa ktorej v histórii rozvoja ľudstva významnú úlohu zohrali dva faktory: práca a* (mluvená; pozn. A. H.) *reč.“* [↑](#footnote-ref-5)
6. Proti těmto názorům se postavil např. Lauermann, když ve svém článku (1986 – 87, s. 75) uvedl: *„Udává se, že myšlení člověka může probíhat v jiných pojmech, než jsou pojmy orální řeči (matematici, šachisté). V obecné rovině je myšlení nadřazeno orální řeči a není na ni jednoznačně vázáno. Měřítkem našeho lidství je schopnost myslet a teprve ve druhé řadě schopnost mluvit.“* [↑](#footnote-ref-6)
7. Před zavedením termínu speciální pedagogika byl u nás používán sovětský termín defektologie (srov. Sovák, 1986). [↑](#footnote-ref-7)
8. V Sovákově terminologii defektních osob (srov. Sovák, 1986). [↑](#footnote-ref-8)
9. Snahu o integraci osob s vadou sluchu do okolní společnosti bez vady sluchu skrze výuku audioorální komunikace zpochybnil Lauermann (1986 – 87, s. 74 – 75) následovně: *„Sluchová vada se promítá do života neslyšícího i z hlediska socializačního procesu, tj. zapojení do normální společnosti. V této souvislosti jsou zpravidla používány tři klasifikační stupně socializace – integrace, adaptace a utilita. Integrace je definována jako harmonické splynutí se slyšícím prostředím. Vezmeme-li tuto definici doslovně, pak musíme požadovat, aby integrovaný jedinec měl se slyšícím prostředím četné neformální kontakty, tj. měl by mít v tomto prostředí alespoň tolik dobrých známých, respektive přátel, jako má nebo měl ve svém původním prostředí. Ze své mnohaleté funkcionářské praxe mezi neslyšícími mohu říci, že jsme se mezi neslyšícími s takovým případem dosud nesetkali. Splnění této podmínky je podle mého názoru problematické u naprosté většiny sluchových vad, jejichž střední sluchová ztráta přesahu 91 dB ve smyslu klasifikace světové zdravotnické organizace (...). O druhém stupni socializace adaptací, jejímž určujícím znakem je schopnost efektivní komunikace mluvenou nebo psanou řečí a příslušné psychické vybavení, bych se v případě neslyšících odvážil mluvit spíše výjimečně. V naprosté většině případů budeme muset mluvit o stupni socializace – utilitě (...). Jejich kontakt se slyšícími se omezuje na nejnutnější možnou míru, většinou pouze v souvislosti s výkonem zaměstnání.“* [↑](#footnote-ref-9)
10. Hrubý (1999) nazývá stoupence tohoto unisenzorického přístupu akupedisté. [↑](#footnote-ref-10)
11. *„Cílem unisenzorického stimulování je probudit a rozvíjet sluchovou funkci. Tohoto cíle se nejdříve dosáhne, když se zaměříme pouze na poškozený sluch a ne současně také na nepoškozený zrak“* (Pulda, 1999, s. 45). V poslední době se – v souvislosti se stále dokonalejšími možnostmi techniky – řady zastánců unisenzorického monolingválního a monokulturního přístupu k lidem s vadou sluchu znatelně rozšiřují (srov. např. práce Švýcarky Sussane Schmidt Giovannini). [↑](#footnote-ref-11)
12. *„Posláním škol je komplexní péče v oblasti vzdělávání a výchovy dětí s různou úrovní sluchového postižení, případně s postižením kombinovaným, dále pak dětí s vadami řeči. Specifika škol spočívá především v 10ti leté školní docházce a pravidelné logopedické péči. (…) Učivo prvních dvou ročníků běžné základní školy je rozloženo do tří let. Připravujeme žáky podle jejich individuálních schopností k orální či manuální komunikaci, kterou cíleně rozvíjíme. Mluvená nebo znaková řeč není pedagogy chápána jako cíl vzdělávání, ale jako prostředek, který vzdělávání umožňuje“* (Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Liberec. Informace o škole). [↑](#footnote-ref-12)
13. Ovšem řazení orálních přístupů využívajících kromě audioorální komunikace též odezírání a/nebo písemný záznam mluvené řeči k čistým, nebo doplňovaným orálním metodám nebývá v odborné literatuře jednotné (srov. Hrubý, 1999; Krahulcová, 2002). [↑](#footnote-ref-13)
14. *„Komunikační metody: orální doplňované“* (Adresář služeb pro sluchově postižené 2003, s. 60). Více k této škole v kap. Vzdělávání ve středních školách pro žáky s vadou sluchu. [↑](#footnote-ref-14)
15. Podle některých teorií je citlivá vývojová fáze pro zrání sluchové dráhy završena už před prvním rokem života (srov. Jann, 1998). [↑](#footnote-ref-15)
16. Komunikační metody jsou *„převážně orální“* (Adresář služeb nejen pro neslyšící, 2007, s. 94): *„Na všech typech těchto škol pracujeme se sluchově postiženými žáky převážně orální metodou, na děti mluvíme a mluvenou řeč od nich vyžadujeme. Stupeň sluchové vady není při přijímání dětí hlavním kriteriem. Přijímáme i děti s velmi těžkou sluchovou poruchou, u nichž je předpoklad rozvoje mluvené řeči a tímto způsobem komunikace jsou schopné se vzdělávat podle běžných osnov. V poslední době stále častěji pracujeme se sluchově postiženými dětmi, které mají vývojové poruchy učení a řeči. Jsme školou logopedického typu, kdy každá vyučovací hodina je v podstatě hodinou logopedické výchovy. Navíc jsou součástí učebních plánů 2 hodiny individuální logopedické péče týdně. Cílem školy je umožnit sluchově postiženým dětem, které mají předpoklady pracovat našimi metodami a jejichž rodiny si to přejí, dosáhnout vzdělání srovnatelného se slyšícími dětmi“* (Gymnázium, Základní škola, Mateřská škola pro sluchově postižené. Ječná 27, Praha 2, 120 00, Czech Republic. Úvod, © 2007); *„Stále jsme školou pro sluchově postižené, která se snaží orální metodou poskytovat dětem co nejvyšší vzdělání. Stále vyučujeme podle osnov běžných škol. A stále je, a doufám, že naší prioritou zůstane, komunikace, která našim absolventům usnadní život ve společnosti“* (Pánek, 2006, s. 4); *„The communication methodology is auditory/oral; no signing is used by the staff during the teaching process. Everything done at school is based on our experience that spoken language gives a greater access to the curriculum and our results confirm that.“* [Komunikační metoda je auditivně-orální, znaky nejsou během vyučování používány. Vše, co se děje ve škole, je založeno na naší zkušenosti, že mluvená řeč nám poskytuje nejlepší možnosti pro zvládnutí školního kurikula, a naše výsledky to potvrzují.] (Böhmová, 2000, s. 153). [↑](#footnote-ref-16)
17. *„Cílem orálně auditivní metody je dostatečně přizpůsobený a integrovaný člověk, využívající poslech a mluvení k úspěšné komunikaci s ostatními lidmi doma, ve škole a ve své společnosti“* (Holmanová, 2002, s. 10). [↑](#footnote-ref-17)
18. Podle Poula (1996, s. 24) Hill *„Zachovával přirozenou posunkovou řeč, ale vylučoval prstovou abecedu.“* To bylo dáno zřejmě tím, že Hill byl zastánce tzv. globální metody, tzn. byl proti tehdy převládajícím metodám konstruktivním (syntetickým) (viz kap. Mluvení). Dalšími propagátory tzv. globálních metod, metod celků nebo také přirozených metod byli např. Malisch a Barczi (Novák, nedatováno). Podle Hrubého (1999) byl Hill německý pedagog, zatímco podle Svačiny (1973) byla Hillova metoda metodou belgickou. [↑](#footnote-ref-18)
19. Nad nápadně velkým množstvím „neúspěšných“ dětí s vadu sluchu s tzv. „přidruženými poruchami“ se pozastavuje Hrubý (1989, s. 117): *„Je smutným paradoxom, že skutočne ťažko sluchovo postihnutých rozvoj slúchadiel vlastne znevýhodnil, pretože nemohli dosiahnuť rovnaké výsledky ako iní, ktorí boli označovaní za ‚rovnako nepočujúcich‘. (...) Neúspechy sa nepričítali chybnej metóde, ale samotným nepočujúcim. Často sa dôvod neúspechu pripisoval akejsi ich ‚inej poruche‘, pridruženej strate sluchu. Dnes je jasné, že úplná strata sluchu existuje. Čisto orálna metóda tu môže mať úspech len vo výnimočných prípadoch...“* [↑](#footnote-ref-19)
20. IQ 85 spadá do pásma lehkého podprůměru (IQ 80 – 89), průměrná hodnota IQ v populaci je 90 – 109 (srov. např. Benet, © 2005 – 2008). Verbální a neverbální IQ by při vhodném výchovném a vzdělávacím přístupu měly být více méně v rovnováze. Je nepravděpodobné, že by při testování neverbálního IQ nejlepší studenti spadali do pásma lehkého podprůměru. Z této předpokládané diskrepance mezi neverbálním a verbálním IQ lze vysuzovat, že ani u nejlepších z Udenových žáků nebyly plně využity jejich vrozené mentální schopnosti. [↑](#footnote-ref-20)
21. *„Hlavnou úlohou je, aby sa najneskôr do piateho roku veku dalo určiť, či dieťa možno vychovávať a vzdelávať ako nedoslýchavé (vrátanie interlingválne a postlingválne nepočujúcich), alebo ako úplne predlingválne nepočujúce (...), alebo či je lepším riešením jeho vzdelávanie v osobitnej škole“* (Uden, 1989, s. 207). [↑](#footnote-ref-21)
22. Uden považuje za prelingválně neslyšící dítě se ztrátou sluchu větší než 90 dB, pokud nastala před třicátým měsícem věku dítěte (Poul, 1972 – 73; viz Úvod). [↑](#footnote-ref-22)
23. Srov. např. Poul, 1987a; Roučková, 2006; Tarcsiová, 2003 aj.; zde kap. Čeština ve školách pro žáky s vadou sluchu v období od roku 1948 do roku 1990 a Čeština ve školách pro žáky s vadou sluchu v období od roku 1990 do současnosti. [↑](#footnote-ref-23)
24. V roce 2003 – 2004 realizovali v ivančické základní škole celoroční projekt Cirkus: *„V rámci projektu se celkem v jazykovém vyučování realizovalo 86 rozhovorů s tematikou Cirkus. Aktivní slovní zásoba se rozšířila o velmi zajímavá slova – cirkus, šapitó, maringotka, artista, žonglér, žonglovat atd. Celkem děti přečetly 42 článků s cirkusovým námětem. Starší žáci sami vyhledávali v novinách či časopisech zajímavé zprávy z cirkusového prostředí“* (Patočka, © 2006a). Následoval Občánek mezi lidmi aneb Dokážu to! (2004 – 2005), poté Indiáni (2005 – 2006), Kouzelníci (2006 – 2007) a Cestovatelé (2007 – 2008) (Patočka, © 2006b). [↑](#footnote-ref-24)
25. *„Organizace vyučování: Žáci jsou sdružováni do vyučovacích skupin podle dosažené úrovně komunikace“ (*Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 84) [↑](#footnote-ref-25)
26. Nevím, jaký způsob komunikace se za označením znaková řeč v Ivančicích skrývá. V Adresáři služeb nejen pro neslyšící 2007 (s. 84) je uvedeno: *„Komunikační metody využívané ve výuce: odezírání a mluvení, odezírání a mluvení se stálou podporou zajištěnou zpětným projektorem a speciálními počítačovými sestavami, odezírání a mluvení s individuálním využitím prstové abecedy a českého znakového jazyka.“*  [↑](#footnote-ref-26)