

1

Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce

Andrea Hudáková

Centrálním tématem této publikace je jazykové vzdělávání dětí¹ se sluchovým postižením. Dříve než přistoupíme k úzce specifickým otázkám, považujeme za zásadní zdůraznit, že **klíčové je mít stále na paměti, že vzděláváme dítě**. Každé dítě je individualita utvářená synergii mnoha rozličných okolností. Skutečnost, že dítě má sluchové postižení, je pouze jednou z nich. **Každé dítě se sluchovým postižením má s ostatními dětmi (bez sluchového postižení) mnohem víc společného než odlišného.**

Všechny děti mají stejné základní potřeby (srov. Matějček, 1994; Maslow, 1943 aj.). Jediné, co se u jednotlivých dětí může lišit, je způsob, jakým dochází k jejich naplňování. **Při uspokojování psychických potřeb sehrává jednu ze zásadních rolí bohatá a funkční komunikace**, jíž se dítě může už od svého narození plnohodnotně zúčastňovat, jíž je obklopeno a jíž může bezděčně sledovat. Takto vysokým nárokům dostojí pouze komunikace v přirozeném jazyce, přičemž zároveň musí jít o jazyk, který dítě může přirozeně vnímat a produkovat. Jen tak může být jazyk (a komunikace v něm) nástrojem k pochopení a ovlivňování světa a „sociálním lepidlem“, díky němuž může dítě navazovat a udržovat vztahy s okolím. Tato kritéria splňují buď mluvené jazyky (u většiny dětí v České republice čeština), nebo jazyky znakové (v České republice většinou český znakový jazyk).

Komunikace a jazyk/y sehrávají ve výchově a vzdělávání dětí se sluchovým postižením kruciální roli. Nikoliv však v tom smyslu, že by snad nabytí jistých komunikačních a jazykových kompetencí mělo být cílem edukačního procesu. **Nabytí jistých komunikačních a jazykových kompetencí je nezbytnou podmínkou (a prostředkem) toho, aby dítě mohlo být plnohodnotně a smysluplně vychováváno a vzděláváno a aby tak mohl být naplno rozvinut jeho potenciál.**

1 Pokud se pohybujeme v obecné rovině, používáme obecný termín *dítě*, pokud pojednáváme o vzdělávání dítěte v rámci školního/vzdělávacího systému, přecházíme k termínu *žák*.

1.1 Terminologické vymezení

1.1.1 Medicína

Hluchotou / nestandardním slyšením se zabývá celá řada vědních disciplín. Nejdéle a s největším společenským impaktem tuto oblast studuje medicína. Ta koneckonců definovala i termíny jako sluchová vada (*defect*), sluchové postižení (*disability* či *impairment*) nebo sluchový hendikep. Podle typu, stupně, příčin atd. sluchové vady dělí lékaři osoby se sluchovým postižením do různých skupin (více např. Škodová – Jedlička, 2003; Dlouhá – Černý, 2012; Dršata – Havlík, 2015). Předpokládáme, že s touto problematikou je většina čtenářů dobře obeznámena, a proto se zde omezíme na konstatování, že z pedagogického hlediska ani jedna z medicínských klasifikací není sama o sobě využitelná, a to především proto, že neexistuje žádná obecně platná korelace mezi kteroukoliv kategorizací dětí se sluchovým postižením podle kritérií používaných v medicíně a volbou pedagogických přístupů a postupů.

V této souvislosti je třeba zmínit ještě to, že mnohé děti se sluchovým postižením využívají kompenzační pomůcky, které zásadním způsobem mění jejich biologické předpoklady k využívání sluchu. Nejčastěji se hovoří o *kochleárních implantátech*, ale takových pomůcek je celá řada. „Záludnost“ těchto technologií spočívá v tom, že – laicky řečeno – u každého fungují jinak. Proto skutečnost, že dítě používá tu či onu kompenzační pomůcku, nemá sama o sobě žádnou pedagogicky relevantní hodnotu.

Jestliže jsme výše upozorňovali na to, že každé dítě je individualita formovaná součinností mnoha rozmanitých okolností, a skutečnost, že dítě má sluchové postižení, je pouze jednou z nich, nyní považujeme za nezbytné zdůraznit, že i každé sluchové postižení je výsledkem synergie různých vlivů, a proto neexistují dvě děti se stejným sluchovým postižením, a tudíž ani dvě děti, kterým by vyhovovaly identické pedagogické postupy.

1.1.2 Lingvistika

Dalším z řady vědeckých oborů, jejichž objektem zkoumání je hluchota / sluchové postižení, resp. v tomto případě především komunikace lidí se sluchovým postižením, je lingvistika (a její subdisciplíny či disciplíny hraniční). Jakkoliv se lingvistika touto problematikou zabývá mnohem kratší dobu než medicína, její poznatky, přístupy a postupy považujeme pro naši pedagogickou koncepci za mnohem důležitější a využitelnější. Za hlavní pedagogické kritérium považujeme *první jazyk dítěte*. V tu chvíli pro nás přestává být důležitá skutečnost, že dítě má sluchové postižení (resp. že má jakékoliv medicínsky definované postižení). Dále v této kapitole užíváme generické označení *neslyšící dítě*.

Termíny *první jazyk* a *preferovaný jazyk* chápeme a užíváme ve shodě s lingvodidaktikou cizích jazyků: První jazyk se „velmi často (...) překrývá s jazykem, jež si dítě osvojí na samém počátku, tj. jeho **mateřtinou (rodným jazykem)**, ale nejde o synonymum. Ve vícejazyčných společenstvích (...) může dojít k tomu, že jedinec postupem času

například vlivem školního vyučování začne využívat jazyk jiný, v němž dosáhne větší jistoty a plynulosti projevu (...). Termín první jazyk se pak vztahuje k tomuto nejlépe známému jazyku, popřípadě jazyku etnika, s nímž se mluvčí identifikuje. Právě s tím souvisí i pojem **preferovaný jazyk**, jež se někdy užívá pro jazyk, kterým vícejazyčný jedinec hovoří nejplynněji, nejčastěji, popřípadě nejraději, byť se třeba ani nejedná o jeho mateřštinu“ (Šebesta, 2017, s. 114; grafická úprava autorka).

1.2 Přístupy ke vzdělávání neslyšících dětí

U nás i ve světě existuje a v minulosti existovalo nepřeberné množství metod užívaných při vzdělávání neslyšících dětí. Není v možnostech tohoto textu podat jejich podrobný přehled a osvětlit všechny souvislosti. K rychlému zorientování v problematice jsme vytvořili schéma zachycené v tabulce 1 (více Hudáková, 2009 aj.).

Za principiální považujeme skutečnost, že každou z metod – jakkoliv jsou na první pohled neomezeně rozmanité – lze podle cílů, které sleduje, přiřadit k jednomu z přístupů ke vzdělávání neslyšících dětí. Přístupy pak filozoficky a postojově vycházejí z pohledů na hluchotu. Pro jednoduchost uvažujeme o dvou pohledech na hluchotu, stojících na dvou pomyslných pólech: pohledu kulturně lingvistickém a pohledu medicínském (srov. Lane, 2014 aj.). **Náš koncept vzdělávání neslyšících dětí je ukotven v pohledu kulturně lingvistickém**, tj. pohledu vývojově mladším, postaveném jednak na lingvistických výzkumech znakových jazyků, jejichž základ položil v polovině 20. století W. Stokoe (1960) a jež představují znakové jazyky coby jazyky strukturně a funkčně naprosto srovnatelné s jazyky mluvenými, jednak na kulturních studiích C. Paddenové, T. Humphriese, P. Ladda, H. Lanea, D. Baumana aj., publikovaných v posledních zhruba 40 letech.²

2 Viz *Deaf culture*. Wikipedia, the free encyclopedia.

Tabulka 1: Schematické znázornění vztahu pohledů na hluchotu – přístupů ke vzdělávání neslyšících dětí – cílů vzdělávání – prostředků vzdělávání – metod vzdělávání a jejich vědních východisek.

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

Předkládaná metodická podpora je vystavena na bilingválním a bikulturním přístupu ke vzdělávání neslyšících dětí. Jak předestřeme dále (viz též tabulky 2 a 3), konkrétní realizace může nabývat mnoha různých podob. Vždy by však měly být dodrženy min. tři podmínky: 1. U dětí, které spontánně plnohodnotně nevnímají a neprodukují mluvenou řeč, je **prvním jazykem, tj. jazykem, v němž je dítě vychováváno a vzděláváno a skrze nějž poznává svět a komunikuje s okolím, český znakový jazyk.** Plnohodnotnému znakovému jazyku by mělo být dítě vystaveno co nejdříve a je důležité, aby ho používalo co nejvíce osob v prostředí, kde se dítě

pohybuje. Jen tak je možné bezděčné učení.³ 2. Obdobně jako neslyšící dítě postupně vrůstá do „slyšící české společnosti“, je žádoucí, aby se dítě a jeho rodina mohly co nejdříve **setkávat se členy komunity Neslyšících**,⁴ a dostaly tak možnost seznámit se s jejími pravidly a normami a příp. se s nimi identifikovat. 3. **Ve výchově a vzdělávání neslyšícího dítěte by měly mít své stálé místo jak český znakový jazyk, tak čeština**, a to i tehdy, když kompetence dítěte v druhém jazyce budou vzrůstat. První jazyk (tzn. většinou český znakový jazyk) není pouhým instrumentem k dosažení kompetencí v druhém jazyce (tzn. nejčastěji v češtině).⁵

Výše jsme definovali první jazyk. *Druhý jazyk* je pro nás „v širším pojetí jakýkoliv jazyk, který se učíme poté, co jsme si osvojili svůj rodný jazyk. V protikladu k cizímu jazyku ovšem tento pojem odkazuje k jazyku, který má v určité oblasti velký význam, byť to třeba není první jazyk většiny jejích obyvatel. Jako rozlišení se uvádí i to, že cizí jazyk se žák učí ve své vlasti (např. ve škole), zatímco druhý jazyk si osvojuje v zemi, kde se tímto jazykem běžně hovoří. Příkladem druhého, ale ne cizího jazyka může být angličtina z hlediska imigrantů v USA nebo katalánština pro španělské mluvčí v Katalánsku, neboť jde o jazyky nezbytné pro fungování v dané společnosti“ (Šebesta, 2017, s. 34; grafická úprava autorka). V žádném případě se nelze domnívat, že v druhém či cizím jazyce nelze dosáhnout vysokých jazykových kompetencí, popř. kompetencí odpovídajících kompetencím rodilých mluvčích.

Není náhodou, že v celé publikaci pojednáváme o českém znakovém jazyce jako o jazyce „stejně hodnoty, stejných funkcí a stejných vlastností“, jako je angličtina, španělština, čeština a další mluvené jazyky. Všechny znakové jazyky – český znakový jazyk nevyjímaje – na rozdíl od jazyků mluvených, které produkujeme akusticky a vnímáme sluchem, produkujeme „motoricky tělem“ (zejm. rukama, ale nejen jimi) a vnímáme očima. To je ovšem jediná zásadní odlišnost jazyků mluvených a znakových. „Tvary, pozice a pohyby jsou ve znakových jazycích uspořádány do specifické, zvrstvené a komplikované lingvistické struktury, obdobně organizované a funkčně vytížené jako struktura jazyků mluvených (rovina fonologická, morfologická a syntaktická, lexikální; rovina textu). Rysy shodné s jazyky mluvenými vykazují znakové jazyky, i pokud jde o jejich vztah k sociokulturním podmínkám, v nichž jsou užívány (...), nebo pokud jde o jejich vztah k mysli a mozku: srovnatelné s mluvenými jazyky je např. zpracovávání znakových jazyků v operační i dlouhodobé paměti, procesy jejich osvojování (povaha osvojování, fáze načasování osvojování) ...“ (Macurová, 2017; grafická úprava autorka). **Nejde tedy o žádný „doplněk k mluvení“ či „podporu mluvení“ ani o náhradu**

3 V ideálním případě by co nejdříve po rané diagnostice vady sluchu měla být rodičům, sourozencům a širší rodině neslyšícího dítěte nabídnuta výuka českého znakového jazyka, nejlépe vedená patřičně vzdělaným neslyšícím rodilým mluvčím znakového jazyka s kladným postojem ke svému jazyku a ke komunitě Neslyšících. Tento segment u nás však zatím nefunguje.

4 Velké N zde zdůrazňuje pojetí skupiny neslyšících osob jako jazykové a kulturní menšiny. Její členové se identifikují se svou komunitou, a to zvl. prostřednictvím jazyka, sociálních a kulturních zvyklostí (srov. Lane, 2014 aj.).

5 Bilingválně a bikulturně mohou být vzdělávány i ty neslyšící děti, které si relativně přirozeně mohou osvojovat mluvenou řeč odposlechem, a to tak, že jsou buď od raného dětství vystaveny komunikaci jak v českém znakovém jazyce, tak v mluvené češtině (obdobně jako se bilingválně rozvíjí dítě, jehož jeden rodič / část rodiny hovoří rumunsky a druhý rodič / část rodiny chorvatsky), nebo komunikují nejdříve v českém znakovém jazyce a pak v češtině, nebo nejdříve v mluvené češtině a pak v českém znakovém jazyce (srov. tabulka 2).

mluveného jazyka, tzn. český znakový jazyk není prostředkem augmentativní či alternativní komunikace.

1.3 Legislativní rámec

Fundamentální normou českého vzdělávacího systému je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (dále **školský zákon**).⁶ Pro nás jsou v tuto chvíli podstatné především dvě oblasti, jež upravuje. Jednak soustava rámcových a školních vzdělávacích programů, jednak systém podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.3.1 Rámcové a školní vzdělávací programy

Cíle, forma, délka a povinný obsah vzdělávání (vždy pro konkrétní stupeň vzdělávání) jsou na celostátní úrovni vymezeny rámcovými vzdělávacími programy, které vydává a pravidelně aktualizuje MŠMT (školský zákon, § 4, odst. 1). V ohnisku našeho zájmu je *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*. Ten platí pro všechny žáky v České republice.⁷ Vzdělávání v každé konkrétní škole pak probíhá podle *školního vzdělávacího programu (ŠVP)*.

Prostřednictvím komplementární soustavy RVP a ŠVP přenáší stát na jednotlivé školy mnoho zodpovědnosti, ale zároveň jim dává enormní svobodu. Školy sice musejí dodržet základní pravidla formulovaná v RVP, zůstává jim však nebyvalý prostor pro realizaci vlastních představ o vzdělávání.

V České republice bylo vzdělávání tradičně definováno „obsahy jednotlivých předmětů“. Současný koncept pracuje s mnohem větším přesahem a více se přibližuje moderním zahraničním pedagogickým pojetím. Proto kromě tzv. vzdělávacích oblastí (viz níže) operuje také se šesti tzv. *klíčovými kompetencemi*:⁸ kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní (RVP ZV).

6 Čtenářům doporučujeme seznámit se dále s relevantními pasážemi dalších legislativních norem a prováděcích předpisů, zejm. *Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením, zákona č. 155/1998 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob a vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*.

7 Výjimkou jsou žáci se středně těžkým či těžkým mentálním postižením a žáci se souběžným postižením více vadami, kteří se vzdělávají podle *Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání Základní škola speciální*.

8 Klíčové kompetence „představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti; (...) nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají“ (RVP ZV, s. 10).

Klasické „školní předměty“ byly v RVP ZV nahrazeny devíti tzv. *vzdělávacími oblastmi*, do nichž je rozčleněn obsah základního vzdělávání.⁹ Každá z nich je pak tvořena jedním nebo několika *vzdělávacími obory* (viz níže).¹⁰

RVP a ŠVP pracují ještě s tzv. *průřezovými tématy*, která je škola povinna zařadit do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni ZŠ, ale není nutné, aby byla všechna zastoupena v každém z ročníků. Průřezová témata je možné v ŠVP „vložit“ do jednotlivých předmětů nebo mohou mít podobu samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod. V RVP ZV je definováno šest průřezových témat: osobnostní a sociální výchova; výchova demokratického občana; výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; multikulturní výchova; environmentální výchova; mediální výchova (RVP ZV).

Vzdělávací oblasti a obory jsou rozvrženy do *rámcového učebního plánu*, podle nějž si pak každá škola ve svém ŠVP vytváří vlastní *školní učební plán*. U každé vzdělávací oblasti/oboru je udána minimální časová dotace (ve vyučovacích hodinách) pro 1. a pro 2. stupeň základního vzdělávání, přičemž obsahy vzdělávání v každém z oborů rozčlení škola do *vyučovacích předmětů* tak, „aby bylo zaručeno směřování k rozvoji klíčových kompetencí. (...). Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů (...)“ (RVP ZV, s. 15). Mimo to mohou školy téměř libovolně využívat tzv. *disponibilní časovou dotaci*, a to buď k posílení výuky některých vzdělávacích oborů, nebo k vytvoření dalších vzdělávacích předmětů. Jednotlivé školní učební plány mohou proto vypadat velmi různě a vůbec nemusí být uspořádány jako rámcový učební plán. Tato informace o značné obsahové a organizační flexibilitě ve vztahu ke vzdělávacím oblastem, oborům a předmětům je velmi významná: umožňuje navrhovat jednotlivé konkrétní ŠVP tak, aby co nejvíce odpovídaly různým pedagogickým přístupům, např. koncepci bilingvního a bikulturního vzdělávání neslyšících žáků, již představujeme v této metodické podpoře.

Rámcový učební plán pro základní vzdělávání je strukturován následovně (srov. RVP ZV, s. 141): Vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* se skládá ze vzdělávacích oborů *Český jazyk a literatura* (33 + 15),¹¹ *Cizí jazyk* (9 + 12) a *Další cizí jazyk* (0 + 6). Vzdělávací oblast *Matematika a její aplikace* se nedělí do vzdělávacích oborů (20 + 15).

9 RVP ZV dále obsahuje čtyři tzv. *doplňující vzdělávací obory*: Dramatická výchova, Etická výchova, Filmová/ audiovizuální výchova, Taneční a pohybová výchova, které si školy mohou v případě zájmu vybrat do svého ŠVP (RVP ZV).

10 Vzdělávací obsahy jednotlivých vzdělávacích oborů jsou tvořeny očekávanými výstupy a „učivem“. „V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah dále členěn na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník). (...) Očekávané výstupy RVP ZV na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku stanovují závaznou úroveň pro formulování výstupů v učebních osnovách v ŠVP, která musí být na konci 1. stupně a 2. stupně základní školy dodržena. Očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) stanovují jen orientační (nezávaznou) úroveň a při formulování výstupů v učebních osnovách v ŠVP mají pomoci (na 1. stupni) stanovit vzdělávací cestu vedoucí k naplnění očekávaných výstupů na konci 5. ročníku“ (RVP ZV, s. 14). Ve školách, které mají v souladu se školským zákonem obsah devíti ročníků ZŠ rozložen do deseti ročníků, což se často stává ve školách zřízených podle § 16, odst. 9 školského zákona pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením, je 1. stupeň tvořen 1.–6. ročníkem a jeho 1. období pak 1.–4. ročníkem.

11 První číslo v závorce vždy udává min. časovou dotaci za celý 1. stupeň a druhé číslo min. časovou dotaci za celý 2. stupeň ZŠ.

Dále pokračujeme výčtem, na prvním místě je vždy uvedena vzdělávací oblast, za dvojtečkou vzdělávací obory. *Informační a komunikační technologie* (1 + 1); *Člověk a jeho svět* (12 + 0); *Člověk a společnost* (0 + 11): *Dějepis a Výchova k občanství*; *Člověk a příroda* (0 + 21): *Fyzika, Chemie, Přírodopis a Zeměpis*; *Umění a kultura* (10 + 12): *Hudební výchova a Výtvarná výchova*; *Člověk a zdraví* (10 + 10): *Výchova ke zdraví* (jen na 2. stupni) a *Tělesná výchova*; *Člověk a svět práce* (5 + 3). Vedle toho je povinné do ŠVP začlenit průřezová témata (viz výše).¹² Disponibilní časová dotace je 16 + 18 a celková povinná časová dotace 118 + 122.

Z pravidel, která je při sestavování školního učebního plánu nutné dodržet, vybíráme dvě týkající se vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace: 1. Vzdělávací obor *Cizí jazyk* musí mít min. časovou dotaci 3 hod./týden a musí být povinně zařazen v 3.–9. roč.; přednostně by žákům měla být nabídnuta angličtina. 2. Vzdělávací obor *Další cizí jazyk* je škola povinna zařadit nejpozději od 8. roč. s min. časovou dotací 6 hod./týden a může v rámci něj vyučovat jazyk „německý, francouzský, španělský, italský, ruský, slovenský, polský, případně jiný jazyk“ (RVP ZV, s. 143); žákům, kteří si jako Cizí jazyk nezvolili anglický jazyk, je škola povinna jim ho nabídnout jako Další cizí jazyk. Na tomto místě považujeme za důležité podtrhnout, že **cizí jazyk v obecném významu se diametrálně odlišuje od vzdělávacího oboru Cizí jazyk, popř. Další cizí jazyk**. Například dítě, jehož prvním/mateřským jazykem je polština, ale žije a vzdělává se v České republice, má češtinu jako druhý jazyk / první cizí jazyk, od prvního stupně základní školy se učí angličtinu (v rámci vzdělávacího oboru Cizí jazyk) a od 2. stupně základní školy pak například španělštinu (v rámci vzdělávacího oboru Další cizí jazyk); srov. tabulka 2.¹³

1.3.2 Podpůrná opatření

Neslyšící žáky řadí náš vzdělávací systém k **žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)**. Jejich vzdělávání se uskutečňuje principiálně stejně jako vzdělávání všech ostatních žáků, přičemž jejich speciální vzdělávací potřeby jsou navíc uspokojovány poskytováním tzv. **podpůrných opatření** (školský zákon, § 12, odst. 2). Ta spočívají v: „a) **poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení**,¹⁴ b) **úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání** a školských služeb, včetně zabezpečení výuky

12 Pokud jsou průřezová témata realizována formou samostatných předmětů, využije se k tomu disponibilní časová dotace.

13 Přestože v jistých případech, za jasně vymezených podmínek a pokud to je „v nejlepším zájmu žáka s příznými podpůrnými opatřeními“, je v rámci individuálního učebního plánu u oborů *Cizí jazyk a/nebo Další cizí jazyk* možné upravit časovou dotaci nebo dokonce nahradit tyto předměty jinými obsahy vzdělávání, domníváme se, že u neslyšících žáků k tomuto postupu není důvod, ba co víc, že při přestupu na střední školu žáky tato opatření sekundárně hendikepují, či jim dokonce brání v dalším vzdělávání a následně ve společenském uplatnění.

14 V případě neslyšících dětí se jedná o *speciálně pedagogická centra (SPC)*.

předmětů speciálně pedagogické péče¹⁵ a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, **využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob**,¹⁶ Braillova písmena a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, e) **úpravě očekávaných výstupů vzdělávání** v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy, f) **vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu**,¹⁷ g) **využití asistenta pedagoga**, h) využití dalšího pedagogického pracovníka, **tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící** nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených“ (školský zákon, § 12, odst. 2; grafická úprava autorka).

Kromě těchto „obecných podpůrných opatření“ platí, že „při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který nemůže vnímat řeč sluchem, se [podpůrná opatření] volí tak, aby bylo zajištěno **vzdělávání v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta. Žákům a studentům vzdělaným v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tito žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka...**“ (školský zákon, § 12, odst. 7; grafická úprava autorka).

Podle „organizační, pedagogické a finanční náročnosti“ se podpůrná opatření vydělují do pěti stupňů, přičemž podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů je možné vzájemně kombinovat. Podrobněji o podpůrných opatřeních pojednává vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů (dále vyhláška č. 27/2016 Sb.). Ta speciálně u neslyšících žáků ještě doplňuje školský zákon upřesněním pravidel využívání tlumočnicka a přepisovatele a zejména ustanovením o tom, že „výstupy z naukových předmětů jsou u žáků, kteří jsou vzdělávání v českém znakovém jazyce, stanovovány v českém znakovém jazyce a v psané češtině“ (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 6, odst. 3). Tento požadavek plně koresponduje s bilingválním a bikulturním pojetím vzdělávání, jak jsme jej popsali výše. Vyžaduje však po pedagozích, aby si **v tzv. naukových a výchovných předmětech stanovovali vedle cílů obsahových** (vytyčených v základu v RVP) **také cíle jazykové, a to jak v českém znakovém jazyce, tak v psané češtině**.¹⁸ Obsahové cíle však nesmějí být jazykovými cíli nikdy zastíněny.

15 *Speciálně pedagogickou péčí* se rozumí „zajištění předmětů speciálně pedagogické péče (...), které jsou zaměřeny na oblast logopedických obtíží, řečové výchovy, nácviku sociální komunikace, zrakové stimulace apod.“ (RVP ZV, s. 147). Lze na ně využít disponibilní časovou dotaci ŠVP (RVP ZV, s. 142). Vedle toho vyhláška hovoří ještě o *pedagogické intervenci*, jíž „se rozumí vzdělávání žáka (...) ve vyučovacích předmětech, v nichž je třeba zlepšit jeho výsledky učení, případně kompenzovat nedostatečnou domácí přípravu na výuku“ (RVP ZV, s. 147).

16 Vyjmenovaných v zákoně č. 155/1998 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob.

17 Prostřednictvím *individuálního vzdělávacího plánu* lze podle doporučení SPC „upravit očekávané výstupy stanovené ŠVP, případně upravit vzdělávací obsah tak, aby byl zajištěn soulad mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi žáků a aby vzdělávání směřovalo k dosažení jejich osobního maxima“ (RVP ZV, s. 146).

18 Také z tohoto důvodu považujeme předkládanou metodickou podporu za zaznamenáníhodnou nejen pro vyučující předmětů vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, ale pro vyučující všech předmětů a pro všechny, kteří budou v budoucnu vytvářet ŠVP, podle kterých se budou vzdělávat neslyšící žáci.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se přednostně vzdělávají ve školách hlavního vzdělávacího proudu, přičemž „pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo **sluchovým postižením**, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze **zřizovat školy** nebo ve školách **třídy, oddělení a studijní skupiny**. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že **vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření (...) nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání...**“ (školský zákon, § 16, odst. 9; grafická úprava autorka).

1.4 Bilingvální a bikulturní vzdělávání neslyšících dětí v českém vzdělávacím systému

Výše jsme nastínili základní charakteristiky bilingválního a bikulturního vzdělávání neslyšících dětí a následně vymezili možnosti a limity, které nám určuje náš vzdělávací systém. V tabulce 2 představujeme vybrané posloupnosti nabývání jazykových kompetencí neslyšících žáků. V každém ze sloupců je zachycena jedna z možných posloupností nabývání kompetencí v jednotlivých jazycích. Považujeme přitom za samozřejmé, že po celou dobu předškolního i školního vzdělávání se počet jazyků, které se dítě učí (které ovládá), zvyšuje; žádný jazyk není používán pouze „dočasně“. Jazyky zachycené v tabulce 2 jsou *jazyky vyučované*. S postupnými pokroky a se zvyšováním kompetencí se pak tyto jazyky, zejm. první (L1) a druhý (L2) jazyk (viz výše), stávají i *jazyky vyučovacími*, tj. jazyky, jejichž prostřednictvím se žáci učí např. matematiku, dějepis či výtvarnou výchovu (srov. stanovování obsahových a jazykových cílů v nejazykových předmětech, zmíněné výše).

Tabulka 2: Vybrané posloupnosti nabývání jazykových kompetencí neslyšícími dětmi (vysvětlivky: ČZJ = český znakový jazyk, L1 = první jazyk, L2 = druhý jazyk, L3 = třetí jazyk, L4 = čtvrtý jazyk, MŠ = mateřská škola, ZŠ = základní škola).

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

* Textovou gramotností rozumíme dovednost funkčně nakládat s psanými texty, tj. „vyhledat, získat a číst s porozuměním odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám“ a „odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě zpracovat, napsat, ev. množit a šířit sdělení podstatné pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám“ (obé Šebesta, 1999, s. 81; graficky upravila autorka textu). Vedle toho dnes rozlišujeme mnoho dalších „gramotností“ podstatných pro efektivní participaci jedince na společenském životě, zhusta nejsou založeny na práci s texty psanými v jednom konkrétním jazyce (srov. např. Mkandawire, 2015).

Vzdělávání neslyšících dětí může v průběhu základního vzdělávání probíhat za různých organizačních podmínek. V tabulce 3 jsou načrtnuty základní možnosti podle typu školy, kterou žák navštěvuje. Kombinace možností ztvárněných ve schématech v tabulkách 2 a 3 jsou pak východisky při designování vzdělávání (celkově i parciálně vzdělávání jazykového) konkrétního neslyšícího dítěte.

Tabulka 3: Základní organizační možnosti vzdělávání neslyšícího dítěte v České republice (vysvětlivky: ŠVP = školní vzdělávací program, PO = podpůrné opatření, IVP = individuální vzdělávací plán, SVP = speciální vzdělávací potřeby).

	Neslyšící dítě ve škole zřízené podle § 16, odst. 9 školského zákona ke vzdělávání dětí se sluchovým postižením	Neslyšící dítě ve škole/třídě zřízené podle § 16, odst. 9 školského zákona ke vzdělávání dětí se SVP, ale ne ke vzdělávání dětí se sluchovým postižením	Neslyšící dítě ve škole/třídě hlavního vzdělávacího proudu
ŠVP zcela vyhovuje potřebám dítěte	Neuplatňují se žádná PO		Tato varianta je téměř nereálná
ŠVP vyhovuje potřebám dítěte částečně	Dále jsou využívána PO, včetně možnosti využívat IVP a/nebo předměty speciálně pedagogické péče	Dále jsou využívána PO, včetně možnosti využívat IVP a/nebo předměty speciálně pedagogické péče a/nebo pedagogickou intervenci	

Ve školním roce 2016/2017 se u nás podle oficiální školní statistiky vzdělávalo v základních školách 1 226 neslyšících dětí, z toho 496 v ZŠ zřízených podle § 16, odst. 9 školského zákona ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením nebo v ZŠ či třídách zřízených ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale ne přímo ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením. 730 neslyšících dětí navštěvovalo ZŠ hlavního vzdělávacího proudu (*Statistické ročenky školství. Výkonové ukazatele*).¹⁹

Mohli bychom se domnívat, že nejlepší podmínky pro vzdělávání neslyšících dětí by měly poskytovat **školy zřízené podle § 16, odst. 9 školského zákona ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením**. Mohou si ŠVP vytvořit přímo s ohledem na vzdělávací potřeby neslyšících dětí (*Tvorba ŠVP na školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona pro žáky se sluchovým postižením*), využít obsahovou a organizační flexibilitu

19 Vyjdeme-li z incidence sluchové vady v dětské populaci (viz Komínek, 2012), dojdeme ke zjištění, že základní školy by mělo navštěvovat ne 1 226, ale nejméně 6 300 – 11 700 neslyšících dětí (více Filippová – Hudáková, 2016). Jak se tedy zdá, u 80–90 % neslyšících dětí vůbec netušíme, kde a jak se vzdělávají.

RVP a načrtnout v ŠVP vlastní rozvržení vzdělávacích oblastí/oborů a předmětů a promyšleně je obsahově naplnit, vytvořit a realizovat smysluplný systém jazykového vzdělávání a následného využívání nabytých jazykových kompetencí ve všech ostatních předmětech, příp. mohou do ŠVP účelně zařadit tzv. speciálně pedagogickou péči. Málopočetné třídy neslyšících žáků by měli vzdělávat náležitě kvalifikovaní pedagogové a v neposlední řadě by školy měly být vhodně prostorově uspořádány a měly by disponovat příhodnými pomůckami. Ovšem i způsob vzdělávání v těchto školách může být v některých případech problematický (srov. např. *Zpráva o šetření ve věci překážek znesnadňujících žákům se sluchovým postižením přístup ke vzdělání a jeho poskytování* z roku 2015, *Tematická zpráva – vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením* z roku 2016/2017). Situaci komplikují vnější okolnosti, jako je neexistence národní strategie vzdělávání neslyšících žáků, absence popisu referenčních úrovní českého znakového jazyka podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (Hudáková – Nováková, 2016), povětšinou absentující kulturní a jazykový pohled na hluchotu ve vzdělávání pedagogů (Nováková, 2013), nedostatek vhodných učebních materiálů, roztržitý způsob realizace tzv. rané péče aj., ale ve značné míře i vnitřní faktory, jako je používání ne vždy funkčních pedagogických metod a postupů, nedostatečná znalost českého znakového jazyka a povědomí o komunitě českých Neslyšících mezi pedagogy (*Tematická zpráva – vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením* z roku 2016/2017), nesystematické zapojování neslyšících pedagogů do procesu vzdělávání (Hudáková, 2012; Kastnerová, 2015) aj.

Dílčí výzkumy, které byly provedeny se žáky a absolventy těchto škol (ale i zkušenosti z praxe samotné), naznačují, že velká část neslyšících dětí stále „tone v bezjazyčí“ (srov. Macurová, 1994b, 1994c, 1995, 1998b, 2015 aj.) – nemají plně osvojen žádný jazyk, ani český jazyk, ani český znakový jazyk. Je logické, že jejich celkové vzdělávání je pak značně komplikované. Bylo by jistě žádoucí sledovat výsledky i u neslyšících dětí vzdělávaných v jiných školách než ve školách zřízených podle § 16, odst. 9 školského zákona ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Tato data však bohužel v tuto chvíli nemáme k dispozici.

Ačkoliv naše současná školská legislativa podporuje bilingvální a bikulturní vzdělávání neslyšících dětí, v praxi se patrně uplatňuje jen velmi málo nebo nevhodnými způsoby. Příčiny jsou různé. Od absence potřebných nástrojů (např. metodik), po setrvávání na obvyklých postupech, nejednou vycházející z nedostatečné informovanosti osob zodpovědných za realizaci vzdělávání jednotlivých neslyšících dětí/žáků. Pokud by předložená metodická podpora alespoň částečně přispěla ke změně současného stavu, splnila by svůj účel.



Jak již bylo předesláno v úvodu této publikace, pro větší přehlednost v dalších kapitolách **rozlišujeme dvě skupiny žáků:**

1 žáci, kteří v komunikaci tváří v tvář preferují český znakový jazyk, čeština je jejich druhým jazykem a učí se ji lingvodidaktickými postupy obecně využívanými při výuce češtiny jako druhého/cizího jazyka; tyto žáky dále označujeme jako *neslyšící*;

2 žáci, kteří v komunikaci tváří v tvář preferují mluvenou češtinu, ale jejich kompetence v českém jazyce neodpovídají kompetencím obvyklým pro rodilé mluvčí daného věku; čeština je pro ně sice první jazyk, ale v její výuce implementujeme postupy blízké postupům obvykle užívaným při výuce češtiny jako druhého/cizího jazyka.

Mluvíme-li potom o obou skupinách těchto žáků nebo obecně o skupině žáků jakékoliv etiologie sluchového postižení, používáme zastřešující označení *žáci se sluchovým postižením*.

V souvislosti s jazykovou výukou neslyšících užíváme pojmy *čeština jako druhý jazyk* a *čeština jako cizí jazyk* částečně synonymicky. Chceme-li zdůraznit specifickou situaci neslyšících v posloupnosti nabývání jazyků, volíme termín *čeština jako druhý jazyk*. Při popisu lingvodidaktiky obecně, výukových postupů, učebních materiálů atp. se přidržujeme termínu *čeština jako cizí jazyk* (příp. též *čeština pro cizince*).