

Jazykové vzdělávání žáků se sluchovým postižením podle preferovaného jazyka

Anna Cíchová Hronová
Pavčina Marešová

V první kapitole této publikace byly formulovány principy, z nichž vycházíme a na jejichž základě přistupujeme ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Jedná se o kulturně lingvistický pohled na hluchotu. V popředí námi předkládané koncepce vzdělávání dítěte se sluchovým postižením stojí jazyk, tedy jazyk, který si dítě osvojuje jako první (český jazyk nebo český znakový jazyk) a který v komunikaci tváří v tvář preferuje. Tento přístup podporuje také současná česká školská legislativa.²⁰ Stručně znovu shrneme, že prováděcí předpis čili *vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, (§ 6, odst. 1; dále jen *vyhláška č. 27/2016 Sb.*) ukládá školám, které vzdělávají žáka/žáky se sluchovým postižením, povinnost zajistit žákovi vzdělávání „v takovém komunikačním systému, který odpovídá jeho potřebám, přednostně v tom, jehož užívání žák preferuje“.²¹

Nový školský zákon²² klade nové požadavky na vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Nově musíme promyslet také to, jak zorganizovat jazykové vzdělávání žáků, abychom dostali povinnosti uložené zákonem, nastavili vzdělávací proces každého jednotlivého žáka funkčně, efektivně a vytvořili takový systém vzdělávání, ve kterém bude žák moci dosáhnout maximálních studijních výsledků.

20 K tomu blíže kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*.

21 V návaznosti na *vyhlášku č. 27/2016 Sb.* jsou pro skupinu žáků, kteří v komunikaci tváří v tvář preferují český znakový jazyk, připravovány celoplošné národní zkoušky z českého jazyka – jednotná přijímací zkouška a maturitní zkouška (tzv. *maturitní zkouška z českého jazyka v úpravě pro neslyšící*). K tomu blíže kapitola 5 *Společný evropský referenční rámec pro jazyky a jeho vztah k problematice jazykového vzdělávání neslyšících žáků*.

22 Tj. zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (viz také kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*).

2.1 Výchozí situace

Jak již bylo uvedeno výše, neslyšící žáci se v současné době mohou vzdělávat na různých školách za různých organizačních podmínek. V předcházející kapitole jsme podrobně shrnuli problémové oblasti vzdělávání těchto žáků. Školy zřízené podle § 16, odst. 9 školského zákona vytvořené za účelem vzdělávání žáků se sluchovým postižením zatěžuje skutečnost, že vzdělávají žáky různé preference jazyka s různou etiologií sluchového postižení a odlišnou kompetencí jak v českém, tak českém znakovém jazyce,²³ žáky se sluchovým postižením v kombinaci s dalšími druhy znevýhodnění, žáky s velmi odlišným sociálním a kulturním zázemím – cizince, děti romského původu, děti z dětských domovů, ale také děti s narušenou komunikační schopností (bez sluchového postižení).

Dalším neméně významným problémem je otázka včasné diagnostiky a optimálního nastavení vzdělávacích potřeb každého jednotlivého žáka. Ne vždy je totiž možné rychle a jednoznačně rozhodnout, který komunikační prostředek žák preferuje (český jazyk nebo český znakový jazyk), resp. jak v danou chvíli nejlépe nastavit podmínky jeho jazykového vzdělávání. U nezanedbatelného množství žáků se sluchovým postižením není v počátečních fázích jejich vzdělávání ještě zcela vyhraněna komunikační preference, tento fakt s sebou nese skutečnost, že ne vždy (a včas) jsou potom žákovi poskytnuta vhodná *podpůrná opatření* (vhodně nastaveny organizace, obsah, forma a metoda jeho vzdělávání).²⁴ Takový stav ale není optimální. Spoléhat musíme na vysokou profesní zkušenost a erudovanost pracovníků ve střediscích rané péče, ve speciálně pedagogických centrech a školských zařízeních, kteří dítěti (a jeho rodičům) včas doporučí vzdělávání v takovém komunikačním systému, prostřednictvím kterého bude moci plně rozvinout své kognitivní předpoklady.

Situace se postupně zpřehledňuje nástupem žáka do prvního ročníku základní školy. Profesně zkušený pedagog dokáže na základě kontinuální práce se žákem diagnostikovat úroveň jeho jazykových kompetencí (a to jak v českém, tak českém znakovém jazyce).²⁵ Učitel českého jazyka dokáže vyhodnotit, na jaké úrovni žák ovládá český jazyk, jak českým jazykem dokáže funkčně komunikovat, případně v jaké míře se jeho kompetence v českém jazyce liší od kompetencí obvyklých u jeho slyšících vrstevníků, jaké postupy výuky jazyka v rámci jeho vzdělávání uplatňovat a k jakým vzdělávacím cílům žáka směřovat.

Navzdory problémům, které jsme shrnuli výše, je podle současné školské legislativy povinností každé školy, která vzdělává žáka se sluchovým postižením, zajistit výuku tak, aby měl možnost vzdělávat se v tom kterém jazyce (v českém znakovém jazyce nebo českém jazyce). V jazykových předmětech (český jazyk, český znakový jazyk a cizí jazyk – nejspíše anglický jazyk) se pak podle jazykové preference žáka obvykle nastavuje metoda, již bude žák vzděláván, obsah učiva a vzdělávací cíle, kterých má žák v daném předmětu dosáhnout.

23 K tomu viz také kapitola 6 *Jazykové kompetence v češtině v naukových předmětech ve vzdělávání neslyšících žáků se sluchovým postižením*.

24 Ke způsobu poskytování tzv. podpůrných opatření viz kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*.

25 Viz nástroje na ověřování jazykové úrovně – kapitola 8 *Učební materiály pro výuku češtiny jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením*.

2.2 Skupiny žáků se sluchovým postižením

Škola ve spolupráci s rodiči a speciálně pedagogickým centrem sleduje jazykový vývoj žáka (v českém jazyce, v českém znakovém jazyce nebo v obou těchto jazycích). Podle preferovaného komunikačního prostředku žáka, příp. dalších kritérií (které u žáka sledujeme), můžeme žáky za účelem organizace vzdělávání v jazykových předmětech rozdělit do následujících skupin a na základě bližšího dělení žáků pak specifikovat obsah a cíl jejich jazykového vzdělávání.²⁶

Žáci **skupiny A** v komunikaci tváří v tvář **dávají přednost českému znakovému jazyku** (s učiteli, kamarády se sluchovým postižením nebo rodiči). Jejich kompetence v českém jazyce neodpovídají kompetencím obvyklým pro rodilé mluvčí jejich věku a nejeví se jako účelné vzdělávat je v mluveném českém jazyce. Ideální model pro nabývání jejich jazykových kompetencí je naznačen v kapitole 1 (tabulka 2). Takovým žákům je potřeba poskytnout vzdělávání v českém znakovém jazyce, a to v co nejčasnějším věku.²⁷ Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 6, odst. 1, dále ukládá škole **povinnost postupovat ve výuce předmětu Český jazyk metodami používanými při výuce češtiny jako jazyka cizího**. (Pokud se žák rozhodne po absolvování základní školy pokračovat ve studiu na střední škole ukončené maturitní zkouškou, bude plnit požadavky kladené na jednotnou přijímací zkoušku v modifikované úpravě pro neslyšící.)²⁸

Žáci **skupiny B** v komunikaci tváří v tvář **preferují mluvený český jazyk** a jejich kompetence v českém jazyce (mluveném i psaném) odpovídají kompetencím obvyklým pro rodilé mluvčí jejich věku. Žáci budou vzdělávání v českém jazyce **postupy vycházejícími z postupů, které se využívají při výuce intaktní populace**. Výstupy jejich vzdělávání v předmětu Český jazyk se budou řídit výstupy stanovenými *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání*.²⁹ Takový žák bude nejspíše vzděláván monolingválním přístupem a nabývání jeho jazykových kompetencí bude nejspíše probíhat podle navrženého schématu uvedeného v kapitole 1 (tabulka 2). (Pokud se takový žák rozhodne po absolvování základní školy pokračovat ve studiu na střední škole ukončené maturitní zkouškou, bude plnit požadavky kladené na jednotnou přijímací zkoušku přímo odvozenou od maturitní zkoušky koncipované pro intaktní populaci.)³⁰

Žáci **skupiny C** komunikují tváří v tvář **mluveným českým jazykem, ale jejich kompetence v českém jazyce neodpovídají obvyklým kompetencím pro rodilého mluvčího jejich věku**. V předmětu Český jazyk je u této skupiny žáků potřeba **implementovat postupy**

26 Navržené dělení žáků do skupin je potřeba chápat jako přibližné, neboť jak jsme zmínili výše, každého žáka vnímáme jako individualitu formovanou součinností mnoha rozmanitých okolností. Mezi jednotlivými skupinami žáků neexistují ostré hranice. (Autorky této kapitoly zpracovaly navržené schéma dělení žáků na základě svých zkušeností a dlouhodobého působení na školách vzdělávajících žáky se sluchovým postižením.) Charakteristiky jednotlivých skupin nebylo možné pro účely této publikace rozpracovat podrobněji z důvodu jejího rozsahu.

27 K tomu podrobněji viz kapitola 3 *Jazykové vzdělávání neslyšících dětí v předškolním věku*.

28 V pedagogice zjednodušeně označujeme tuto skupinu žáků jako žáci *neslyšící*.

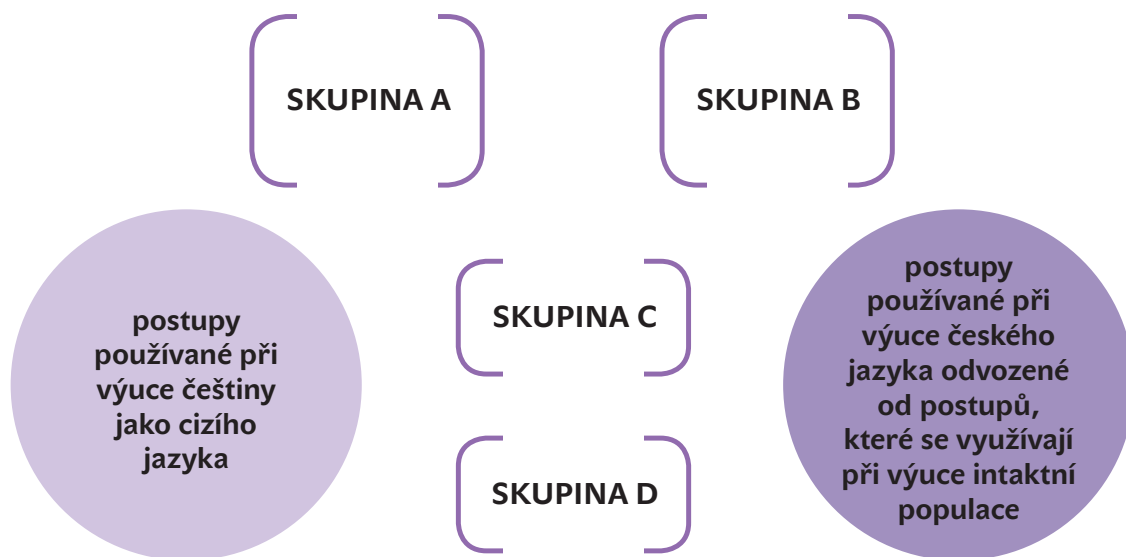
29 K tomu blíže viz kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*.

30 V pedagogice zjednodušeně označujeme tuto skupinu žáků jako *lehce nedoslýchavé*.

blízké výuce češtiny jako cizího jazyka. Takovému žákovi je potřeba poskytnout také vzdělávání v předmětu Český znakový jazyk. Je totiž možné, že komunikací prostřednictvím českého znakového jazyka bude v určitých životních situacích kompenzovat omezené možnosti komunikace v českém jazyce. Pokud škola takovému žákovi neumožní ovládnout český znakový jazyk na úrovni, aby jím byl schopný funkčně komunikovat, poškodí jej, a to v širokém spektru oblastí jeho budoucího soukromého i profesního života (v oblasti jeho dalšího vzdělávání, v oblasti společenské, v oblasti jeho pracovního uplatnění aj.).³¹

Žáci **skupiny D** v komunikaci tváří v tvář preferují český znakový jazyk. **Pocházejí z neslyšících rodin a jejich mateřským jazykem je český znakový jazyk. Míra ovládnutí českého jazyka je souhrnou mnoha okolností** (kognitivní předpoklady, etiologie sluchového postižení, sociální zázemí rodiny a další), stejně jako volba vzdělávacího přístupu na prvním, druhém, případně třetím a dalším stupni vzdělávání – bilingvální nebo monolingvální model vzdělávání. (V nižším školním věku rozhodují o způsobu jejich vzdělávání neslyšící rodiče spolu s pracovníky speciálních pedagogických center. V pozdějším věku se mohou jejich jazykové preference změnit. Některé z těchto dětí budou preferovat vzdělávání v českém jazyce, jiné upřednostní právo na vzdělávání v českém znakovém jazyce.)³²

Obrázek 1: Zjednodušené schéma jednotlivých skupin žáků se sluchovým postižením vzhledem k obsahu a cíli jejich jazykového vzdělávání v předmětu Český jazyk.



31 V pedagogice zjednodušeně označujeme tuto skupinu žáků jako žáky *se středně těžkou, příp. těžkou nedoslýchavostí*. Jedná se také o žáky, u kterých je sluchová vada navzdory kompenzačním pomůckám, které užívají, kompenzována v nedostatečné míře (viz kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*), příp. se jedná o žáky, u kterých byla sluchová vada diagnostikována a kompenzována pozdě.

32 Jedná se o žáky s různou etiologií sluchového postižení. Do této skupiny žáků patří mj. neslyšící děti neslyšících rodičů. Pro upřesnění však uvádíme známou skutečnost, že se jedná o méně početnou skupinu dětí, neboť 90–95 % neslyšících dětí se rodí slyšícím rodičům (Asher, 1994; Strnadová, 1998).

2.3 Dělení žáků podle preferovaného jazyka

Dělení žáků do skupin podle preferovaného jazyka se na školách zřízených podle § 16, odst. 9 školského zákona vytvořených za účelem vzdělávání žáků se sluchovým postižením jeví jako ideální řešení organizace jazykového vzdělávání (v předmětech Český jazyk, Anglický jazyk i Český znakový jazyk). Je v souladu s českou školskou legislativou, navíc výsledky praxe naznačují efektivitu tohoto vzdělávání.³³

Pedagog se se všemi žáky dorozumívá týmž komunikačním systémem (českým jazykem nebo českým znakovým jazykem). Komunikace je přehledná jak pro žáky, tak pro učitele. V rámci homogenní skupiny žáků³⁴ je možné žáky vnitřně diferencovat na základě jejich dosažené jazykové úrovně (na žáky méně pokročilé, středně pokročilé, pokročilé apod.), vytvořit menší pracovní skupiny nebo práci ve skupině více či méně individualizovat podle aktuálních potřeb žáků. Ke vzdělávání všech žáků ve skupině přistupujeme na základě téhož vzdělávacího přístupu (bilingvální × monolingvální) a týchž vzdělávacích postupů (postupy používané při výuce češtiny jako cizího jazyka × postupy používané při výuce českého jazyka odvozené od metod, které se využívají při výuce intaktní populace). Vzdělávací obsahy (učivo) lze propojovat, žáci mohou spolupracovat, učit se jeden od druhého nebo být zapojeni do téhož projektu, v rámci kterého zastávají různé role apod. Řadu aktivit/činností (jako např. úvodní, motivační, projektové aj. aktivity) je možné navzdory různým jazykovým úrovním žáků vést společně.

Jak jsme zmínili výše, je nanejvýš pravděpodobné, že při práci se žáky bude nutné zohlednit fakt, že vyučujeme skupinu žáků s různou úrovní jazykové kompetence (a to jak v jazyce vyučovaném – českém jazyce, tak v jazyce vyučujícím – českém znakovém jazyce). Pedagog musí důkladně promyslet obsah a cíl každé vyučovací jednotky, rozvrhnout obsah vyučované látky pro jednotlivé žáky / skupiny žáků, vybrat vhodné pomůcky a připravit dostatečné množství materiálu (pracovních listů). Kromě pedagogické dovednosti a odbornosti musí prokázat také řídicí, organizační a koordinační schopnosti. Organizačně náročnou situaci je možné částečně kompenzovat přítomností druhého pedagoga,³⁵ i tak je ale nutné počítat s tím, že příprava a plánování výuky pedagoga více časově zatíží.³⁶

Z výše uvedeného je zřejmé, že **vzdělávání žáků se sluchovým postižením, zejména pak těch, kteří preferují komunikaci v českém znakovém jazyce, je velice specifické** a jeho organizační i personální zajištění velmi náročné. Na pedagoga klade nároky

33 Model jazykové výuky ve skupinách podle preference komunikačního systému žáka se v České republice na některých školách pro sluchově postižené realizuje již několik let. Jako optimální se jeví spojoval skupiny žáků zvláště nižších ročníků a zvláště vyšších ročníků. Žáky na střední škole lze spojovat napříč všemi ročníky.

34 Homogenní co do společného jazyka komunikace.

35 K tomu blíže viz kapitola 7 *Spolupráce slyšících a neslyšících pedagogů ve výuce češtiny neslyšících žáků*.

36 Např. Kubičková (2009) popisuje zkušenosti s výukou v heterogenní třídě/skupině pro jazykovou přípravu žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří se po jazykové stránce připravují na výuku v běžných třídách české školy. Metodická příručka seznamuje čtenáře s prací v prostředí heterogenní třídy (věkově smíšené skupiny žáků a smíšené skupiny žáků z hlediska dosažené úrovně vyučovaného jazyka). Je pomocným materiálem pro učitele a pokusem o náhled do problematiky výuky češtiny jako cizího jazyka v takovém typu třídy. (Dále viz také Hrdlička – Slezáková a kol., 2007.)

ve znalosti českého znakového jazyka, vyžaduje jeho vysokou profesní erudici v oblasti problematiky vzdělávání žáků se sluchovým postižením, vzhled do oboru lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka nebo dovednost práce s tzv. malotřídkou a heterogenní skupinou žáků.



Závěrečná doporučení

- Shromáždíme co nejvíce informací o žákovi (o jeho rodinném zázemí, předcházejícím způsobu vzdělávání, způsobu komunikace v rodině, s kamarády, učiteli). Pečlivě se seznámíme s posudkem žáka, který zpracovalo školské poradenské zařízení (s diagnostikou sluchové vady, s pomůckami, kterými žák kompenzuje sluchovou vadu, s tím, do jaké míry je u žáka sluchová vada kompenzována, s podpůrnými opatřeními, která byla žákovi přiznána).
- Na základě kontinuální práce se žákem diagnostikujeme úroveň jeho jazykových kompetencí (v českém jazyce i českém znakovém jazyce).
- Podle preferovaného komunikačního prostředku žáka nastavíme postupy (které budeme v rámci výuky českého jazyka uplatňovat) a vzdělávací cíle (kterých má žák dosáhnout). Pokud žák dosud nemá vyhraněnou komunikační preferenci, příp. komunikuje mluveným českým jazykem, ale jeho kompetence v českém jazyce neodpovídají kompetencím obvyklým pro rodilé mluvčí stejného věku, implementujeme do výuky postupy blízké výuce češtiny jako cizího jazyka. Poskytneme mu vzdělávání v předmětu Český znakový jazyk.
- Pracujeme-li se skupinou neslyšících žáků různé jazykové úrovně, inspirujeme se postupy, které se uplatňují při výuce češtiny jako cizího jazyka v heterogenních skupinách/třídách pro jazykovou přípravu žáků s odlišným mateřským jazykem.