

Jazykové kompetence v češtině v naukových předmětech ve vzdělávání neslyšících žáků

Marie Komorná

Ve výuce naukových⁶⁷ předmětů by u neslyšících žáků podle aktuálně platné legislativy⁶⁸ měly figurovat **dva hlavní cíle – naukový** a zároveň **jazykový**, potažmo **gramotnostní**. Integrovaná výuka jazyka a nejazykového předmětu není ve vzdělávání žádnou novinkou. Určité paralely (a inspiraci) lze najít například v rámci přístupu označovaného jako CLIL⁶⁹ – obsahově a jazykově integrovaného vyučování. Pro CLIL a vzdělávání neslyšících žáků v nejazykových předmětech je společné to, že se v obou konceptech pracuje (v různé míře) s jazykem mateřským, resp. prvním, a jazykem cizím, resp. druhým,⁷⁰ společné jsou také problematické aspekty jejich realizace v praxi: jde zejména o kompetence učitelů (jazykové, odborné, didaktické), organizační zajištění v rámci školy včetně výše hodinové dotace a zajištění týmové spolupráce učitelů, znalosti a jazykové kompetence žáků, volba vhodných metod práce v hodinách naukových, případně i jazykových předmětů, a hodnocení žáků.⁷¹

Nejazykové předměty by neslyšící žáky měli v ideálním případě vyučovat pedagogové aprobovaní ve vyučovaném naukovém předmětu, obeznámení se specifiky komunikace neslyšících, s odpovídajícími kompetencemi v českém znakovém jazyce i v psané češtině. Případné obtíže vyplývající z nedostatečné odborné (příp. didaktické) kvalifikace a/ nebo

67 Legislativa nespecifikuje, které předměty jsou řazeny mezi naukové, s tímto označením nepracuje ani Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. V této kapitole tak budeme označovat všechny nejazykové předměty, označení naukové a nejazykové předměty budeme používat jako synonymní výrazy.

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

69 CLIL – „Content and Language Integrated Learning, obsahově a jazykově integrované vyučování, označuje ve svém nejširším smyslu výuku nejazykového předmětu s využitím cizího jazyka jako prostředku komunikace a pro sdílení vzdělávacího obsahu. Obsah nejazykového předmětu je rozvíjen za pomoci cizího jazyka a zároveň cizí jazyk slouží při zprostředkování daného vzdělávacího obsahu. Tento typ integrované výuky si stanovuje dva základní cíle – obsahový a jazykový, který je často doplňován třetím, jenž definuje, které dovednosti a strategie budou rozvíjeny a jakým způsobem“ (Šmídová – Tejkalová – Vojtková, 2012, s. 8).

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

71 Přímá aplikace konceptu CLIL do vzdělávání neslyšících žáků není možná, především proto, že v rámci CLIL se uplatňuje výuka jazyka, který je pro žáky jazykem cizím a který ve svém životě nutně nemusejí používat. Psaná čeština je pro neslyšící spíše jazykem druhým, jazykem země, ve které od narození žijí, a kterému jsou také v různé míře od raného věku vystaveni. V rámci CLIL je výuka často realizována v mluvené podobě cizího jazyka, využívá se i jazyka psaného, ve vzdělávání neslyšících je psaná forma cizího, resp. druhého jazyka dominantní. Jiná je také role mateřského / českého znakového jazyka – ten hraje ve výuce naukových předmětů u neslyšících žáků výraznější až dominantní roli a slouží jako hlavní prostředek zprostředkování obsahu předmětu.

z nedostatečných jazykových kompetencí lze řešit pomocí intenzivní spolupráce učitele naukového předmětu a učitele českého jazyka nebo českého znakového jazyka. Spolupráci lze realizovat ve fázi plánování, ve fázi samotného vyučování i ve fázi hodnocení a může mít různou formu – společné vyučování ve třídě, během něhož se učitelé vzájemně doplňují, nebo varianta, kdy oba učitelé společně výuku naplánují a poté každý z nich realizuje pouze určitou její část (určité aktivity) odděleně.⁷² Jindy může učitel českého jazyka ve „své“ hodině pracovat s výrazy, které budou žáci v následující hodině naukového předmětu potřebovat, nebo žáky „předpřipraví“ na obtížnější text, se kterým chce ve výuce pracovat učitel naukového předmětu. Taková spolupráce může být efektivní, nicméně učení v týmu je časově zatěžující a klade na učitele velké nároky při organizaci výuky,⁷³ v oblasti vzájemné kooperace a vzájemné komunikace.⁷⁴ V neposlední řadě je také třeba zmínit finanční náročnost.

Situace učitelů působících ve školách zřízených podle § 16, odst. 9 školského zákona pro žáky se sluchovým postižením je nadto komplikována tím, že se v rámci jedné třídy setkáme se žáky, kteří vykazují (často velmi) různou úroveň kompetencí nejen v psané češtině, ale i v českém znakovém jazyce.⁷⁵ Před výukou je tedy potřeba zhodnotit úroveň jazykových kompetencí žáků a na základě těchto zjištění pak výuku plánovat, připravit a individualizovat, resp. volit vhodné metody a prostředky pro konkrétní skupinu (třidu) žáků i jednotlivé žáky.

6.1 Čeština v rámci výuky naukových předmětů u neslyšících žáků

Ve výuce naukových předmětů u neslyšících žáků můžeme vymezit tři úrovně jazykových prostředků češtiny (srov. s konceptem CLIL, Procházková, 2012a):

Jazykové prostředky specifické pro daný předmět (obor): Jde zejména o **odbornou slovní zásobu a slovní spojení**: učitel je může zprostředkovat na tabuli, plakátě, v PPT prezentaci či v handoutu, který každý student dostane do ruky, ve formě seznamů, myšlenkových, resp. pojmových map, ilustrací s popisky apod. a v průběhu výuky s nimi pracovat; je také žádoucí, aby žáci pracovali se slovníky, ale situace je bohužel ztížena nedostatkem dvojjazyčných (nejen oborově zaměřených) slovníků mezi českým a českým znakovým jazykem i výkladových slovníků v českém znakovém jazyce a tím, že výkladové slovníky v češtině jsou zaměřeny spíše na slyšící uživatele a potřebám neslyšících uživatelů nemusejí vyhovovat.

72 V metodě CLIL (Klečková, 2012) se pracuje také s tzv. centry aktivit, kde vznikne jazyková poradna nebo odborná poradna – žáci během práce ve třídě (individuální nebo skupinové) mohou do těchto „poraden“ za učitele přicházet se svým jazykovým nebo odborným problémem či dotazem.

73 Učitelé i vedení školy musejí například nutně řešit otázku, jak současné legislativní požadavky naplnit při aktuální časové dotaci určené jednotlivým předmětům, a případně promýšlet určitou reorganizaci.

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

75 K tomu blíže kapitola 2 *Jazykové vzdělávání žáků se sluchovým postižením podle preferovaného jazyka*.

Jazykové prostředky akademického jazyka: Většinou jde o celé jazykové struktury, ne jen o jednotlivá slova, například o výrazy, které využíváme pro formulaci otázek, hypotéz, pro třídění, srovnávání nebo hodnocení jevů apod. Na této úrovni může učitel poskytnout žákům oporu ve formě předem připravených ucelených jazykových struktur (jazykových rámců) nebo šablon pro odpovědi na otázky vztahující se probíranému tématu.

Jazykové prostředky běžné komunikace, včetně jazyka konverzace a sociálního kontaktu (např. základní fráze v hodině – úvodní a závěrečný pozdrav, dotaz na správný význam slova atp.).

V česky psaných materiálech, které neslyšícím žákům v rámci výuky nejazykového předmětu předložíme a se kterými budou pracovat, se – v různé míře – objevují všechny úrovně jazyka. Žákům mohou v porozumění či plnění úkolů a instrukcí bránit nejen neznámé výrazy, ale také obtížné gramatické struktury nebo složitější syntaktické konstrukce. Je tedy nezbytné, aby učitelé věnovali pozornost nejen odborné slovní zásobě, ale aby pracovali také s akademickým jazykem.

6.2 Podpora v rámci výuky naukových předmětů u neslyšících žáků

V konceptu CLIL, resp. integrovaného jazykového a nejazykového vyučování, a stejně tak ve výuce nejazykových předmětů u neslyšících žáků, hraje klíčovou roli tzv. **scaffolding**. Scaffoldingem (v překladu z angl. *lešení* nebo „stavění, výstavba lešení“) je míněno vše, co učitel dělá, aby žákovi usnadnil učení, a to jak v rovině naukového předmětu, tak na úrovni cizího/druhého jazyka (Tejkalová, 2010). Mezi strategie scaffoldingu řadí Procházková (2012a) například přeformulování zadání úlohy nebo cílenou práci s textem: strukturování, zvýraznění aj., využití neverbálních prostředků komunikace (mimika, gesta), grafické organizéry – myšlenkové mapy, schémata, grafy, náčrtky, jazykové rámce, nápovědy začátků vět aj., modelová řešení úloh, průběžnou reflexi, mnemotechnické pomůcky, rozdělení zadání úkolu do jednotlivých kroků, předvedení požadovaného postupu na podobném zadání atd. Když žák nerozumí zadání v psané češtině, může učitel vyzvat žáka, aby se ho pokusil přeložit do českého znakového jazyka. Pokud žák zadání rozumí, ale neví, jak konkrétní úlohu vyřešit, může mu učitel pomoci tím, že bude o zadání přemýšlet „nahlas“ v českém znakovém jazyce nebo žáka upozorní na klíčová místa zadání. Jestliže má žák problém samostatně vyjádřit odpověď v psané češtině, může mu učitel poskytnout oporu tak, že předvede (modeluje) požadovanou strukturu odpovědi, případně ji napíše na tabuli, nebo tak, že už v zadání žákům nabídne předpřipravené začátky nebo části vět, které po nich v odpovědi chce (tzv. jazykové rámce).⁷⁶

76 Další návrhy pro využití scaffoldingu v různých situacích (žák nemá dostatečné předchozí znalosti probíraného tématu, učitel si není jistý, zda žák porozuměl zadání, žák porozuměl zadání, ale neví si rady s úlohou, žák nedokáže samostatně vyjádřit odpověď v psané formě ad.) představuje Procházková (2012a) nebo Šmídová – Tejkalová – Vojtková (2012).

6.3 Práce s textem v naukových předmětech

Součástí výuky v naukových předmětech u neslyšících žáků je samozřejmě práce s psaným textem. Pro výběr vhodného textu je rozhodující zejména relevantní obsah a jazyková náročnost (z hlediska běžné i odborné slovní zásoby, gramatické a syntaktické obtížnosti). Ve výuce je možné využít texty autentické, ale i texty adaptované (adaptací zde není myšleno jen zjednodušení textu z hlediska jazykového, ale i jeho strukturování pomocí grafických organizérů, odrážek apod.). Žákům mohou při práci pomoci nejen seznamy slov, které budou mít k dispozici, ale opět také jazykové rámce, které jim pomohou formulovat odpovědi v češtině (viz výše).

Možnosti zpřístupnění textu neslyšícím žákům

(převzato z: Procházková, 2012b, upraveno):⁷⁷

Text je pro žáky příliš náročný, je dlouhý a obsahuje složitou gramatiku

- dát žákům více času, případně zadat text za domácí úkol – je však nezbytné připravit pečlivě zadání, nestačí jen žákům zadat: „přečtěte si tento text“ – žáci musejí vědět, proč mají text číst a na co se mají soustředit
- rozdělit text do kratších segmentů a pracovat s nimi postupně
- rozdělit žáky do skupin, každý žák dostane část textu a společně potom pracují na souhrnném zadání
- graficky zvýraznit v textu klíčové informace – to umožňuje žákům zaměřit se na důležité pasáže, je ale vhodné žáky naučit se zvýrazněním pracovat: nejprve se podívat na to, jakou strukturu zvýraznění naznačuje, soustředit se na zadání, hledat, jak zadání souvisí se zvýrazněnými prvky atd.
- vhodně text upravit, zpracovat do grafického organizéru, např. využít odrážky, tabulky, myšlenkové mapy (často lépe vyjadřují vztahy a souvislosti než lineární texty)
- doplnit text o obrázky, schémata, časovou osu apod.
- přidat k textu osnovu (nejlépe na začátek) – usnadní žákům orientaci v textu, je také možné využít ji jako rámec pro žakovy vlastní výpisky z textu

Text obsahuje velké množství neznámé slovní zásoby a gramatiky

- zjednodušit text, používat jednodušší slovní zásobu, základní gramatiku, kratší věty, základní spojky, místo opisných formulací volit přímé vyjádření (nevýhodou je zejména delší příprava ze strany učitele)

77 Další možnosti zpřístupnění textu v cizím jazyce viz Procházková (2012b).

- připravit k textu slovník pojmů – doplnit překlad/výklad slov do poznámek pod čarou, na okraj nebo samostatně vedle textu, na tabuli, na plakát vedle tabule; je vhodné připravit dvojí slovník – oddělovat odborné pojmy a ostatní výrazy, je také vhodné předkládat celé náročnější struktury, nejen slovní zásobu
- připravit slovník pojmů také v českém znakovém jazyce – učitel natočí vysvětlení odborných či obtížných pojmů na video a videosoubor se svými žáky sdílí na některém z dostupných serverů typu YouTube apod.⁷⁸
- vhodně zvolit zadání pro práci s textem – změnit či zjednodušit instrukce
- učitel by měl zároveň žáky učit číst text jako celek, nehledat ve slovníku význam jednotlivých výrazů, ale například odvozovat jejich přibližný význam z kontextu
- je vhodné řadit úkoly na porozumění textu od nejobecnějších, které vyžadují rychlé skenování textu (např.: vyber nadpis textu, urči, z jakého zdroje text pochází, o čem autor píše), až po úlohy, které vyžadují hledání detailů

6.4 Vybrané metody rozvoje jazykových, resp. gramotnostních (čtenářských a pisatelských) kompetencí žáka v psaném českém jazyce v naukových předmětech

Otázku, jak začlenit do naukových předmětů práci s psaným textem a jak rozvíjet gramotnost v mateřském jazyce napříč nejazykovými předměty, řeší také učitelé slyšících žáků, „intenzivně“ se jí zabývají zejména odborníci v programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)⁷⁹ (srov. např. Košťálová, 2012a, b).⁸⁰

Aktivitu, které se pro rozvíjení čtení a psaní v programu RWCT používají, lze rozdělit podle toho, v jaké fázi čtení probíhají, na aktivity před čtením, při čtení a po čtení.

78 Výhodou je to, že k takto sdíleným souborům pak mají žáci samozřejmě přístup i při domácí přípravě na svých PC nebo mobilních přístrojích.

79 Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) je vzdělávací program, který vznikl v roce 1997 v USA. Vychází z pedagogického konstruktivismu. Jeho tvůrci využívají řadu propracovaných vyučovacích metod, většina z nich rozvíjí čtenářskou i pisatelskou gramotnost žáků. Základem výuky podle tohoto programu je třífázový model procesu učení E – U – R, který tvoří evokace (učitel zjišťuje žákovy znalosti a představy o tématu), uvědomění si významu informací (v této fázi žák hledá nové informace a porovnává je s původními informacemi) a reflexe (žák třídí, upevňuje a systematizuje své vědomosti). Více viz *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (2001) nebo Steelová – Meredith – Temple (2007).

80 Košťálová (2012a) také zdůvodňuje, k čemu je čtení a psaní v naukových předmětech dobré a jaká jsou jejich specifika. Na příkladech ukazuje, kdy čtení a psaní v naukovém předmětu výuku nezdržuje, ale naopak ji zefektivňuje nejen z hlediska úspory času, ale i z hlediska aktivizace a motivace žáků.

Pro práci s výkladovým textem je vhodná zejména metoda I.N.S.E.R.T. (Interactive Notation System for Effective Reading and Thinking),⁸¹ V – CH – D (Vím – Chci vědět – Dozvěděl/a jsem se), Tabulka tvrzení ANO/NE, Čtení s předvídáním, Řízené čtení, metody využívající myšlenkové (pojmové) mapy, grafické organizéry (Vennův diagram, T-graf aj.).⁸²

Podrobný popis jednotlivých aktivit, probíhajících v různých fázích čtení (viz výše), včetně příkladů z praxe lze najít v textech H. Košťálové (2012a, b), resp. v příručce *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* (Šlapal – Košťálová – Hausenblas, 2012). Uvedené způsoby práce lze s menšími úpravami aplikovat i ve výuce naukových předmětů u neslyšících žáků.⁸³

Metody DARTs

K rozvoji čtenářských dovedností mohou pomoci i aktivity, které se označují jako DARTs – Directed activities related to texts.⁸⁴ Tyto aktivity vyžadují aktivní a pozorné čtení a „pomáhají žákům pochopit strukturu textu, vybrat a interpretovat informace a pomocí informací pochopit text v jeho celistvosti“ (*So... How do you actively engage learners with written materials?*, 2017). Jedná se např. o „sequencing“ (správné řazení vět, odstavců apod.); doplňování slov do vět podle textu; předvídání toho, co bude v textu následovat; doplňování nadpisů nebo záhlaví k úsekům textů; rozdělování textu do odstavců; nahrazování úseků textů jinými alternativami; vytváření diagramů a grafů; přeformulování textu na novinový článek, učební text, webovou stránku, plakát, do PPT prezentace apod.; odpovídání na různé druhy otázek; kreslení obrázků podle textu apod.⁸⁵

6.5 Hodnocení neslyšících žáků v naukových předmětech

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) (2017, s. 14) vymezuje očekávané výstupy vzdělávání jako předpokládanou způsobilost žáků na konci určitého výukového období: „mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné“. Společně s učivem tvoří podle RVP ZV obsah vzdělávacích oborů. Jak bylo zmíněno již v úvodu, **očekávané výstupy v naukových předmětech u neslyšících žáků je škola podle vyhlášky č. 27/2016 povinna stanovovat**

81 Český překlad: Interaktivní systém značek pro efektivní čtení a myšlení.

82 Další grafické organizéry viz *So... What are the graphics organisers?* (2017).

83 Domníváme se, že absolvování kurzu technik RWCT by bylo užitečné pro všechny, kdo neslyšící vzdělávají, případně doporučujeme seznámit se s programem RWCT alespoň v příručkách dostupných v knihovnách i na internetu – viz seznam literatury.

84 Český překlad: aktivity vztažené k textu.

85 Metody DARTs byly využity i ve výukových materiálech určených primárně pro neslyšící žáky, a to v interaktivních cvičeních obsažených na CD nosičích vydaných k publikacím *Čtení nás baví I.* (Petráňová, 2011) a *Čtení nás baví II.* (Petráňová, 2014).

v českém znakovém jazyce i v psané češtině. Tato „věta“ je mezi učiteli neslyšících žáků hojně diskutována – a obávaná. Poukazují především na nesrovnalost mezi kognitivní náročností naukových předmětů a úrovní jazykových kompetencí, kterých by žák měl dosáhnout (jeho kompetence v českém jazyce by měla být na konci prvního stupně na úrovni A1, na konci druhého stupně na úrovni A2 a na konci středoškolského studia B1 podle SERRJ).⁸⁶ Je však potřeba uvědomit si dvě skutečnosti. Za prvé, jazykové výstupy v naukových předmětech vycházejí z očekávaných výstupů naukového předmětu, na jejich základě může být žákům poskytnuta jazyková podpora a jazykové prostředky potřebné k úspěšnému zvládnutí učiva a očekávaných výstupů v psané češtině. Za druhé, prokazování toho, že žák zvládl očekávané výstupy, nespočívá v memorování nabytých poznatků v psané češtině. Pokud se podíváme na to, jak RVP ZV formuluje očekávané výstupy, zjistíme, že jsou vyjádřeny pomocí činnostních sloves (např. *žák určí, rozlišuje, porovná, aplikuje, popíše, lokalizuje, umí pojmenovat, rozumí (...) terminologii, prokáže*). Vhodnou volbou a formulací úkolů, testových zadání apod. může žák (ne ovšem bez soustavné přípravy a studia) tyto výstupy prokázat i v případě, že jeho kompetence nejsou na úrovni rodilého mluvčího češtiny. Je vhodné, zvláště v nižších ročnících nebo u žáků s nižšími kompetencemi v českém jazyce, volit otázky a úkoly, které vyžadují menší míru jazykové produkce (Ball, 2012): otázky ANO/NE (platí/neplatí apod.), výběr z možností (vyjádřených slovy nebo větou), řazení podle různých kritérií, popis obrázku, schématu, náčrtu, podtrhávání, zaškrťování, doplňování slov do mezer (vlastních nebo z nabídky), doplňování pojmů do myšlenkových map, spojování částí vět, doplňování údajů do tabulky atp. Postupně lze náročnost otázek a zadávaných úkolů zvyšovat – žák-maturant by již např. měl rozumět otázkám a zadáním se složitější stavbou.

6.6 Závěr

Bez znalosti (psané) češtiny bude nepochybně každý neslyšící Čech znevýhodněn a omezen ve fungování ve společnosti slyšících Čechů, a to ve všech oblastech života, i v akademickém prostředí. V rozvoji kompetencí v psané češtině hraje zásadní roli jazykové vyučování, nelze však zapomínat ani na význam předmětů nejazykových. **Nejazykové (naukové) předměty totiž poskytují neslyšícím žákům vhodné, přirozené prostředí pro rozvíjení jazykových (gramotnostních) kompetencí v psané češtině,** neboť „cizí jazyky se lépe učí na základě reálného konkrétního obsahu, který je cizím jazykem zprostředkován, a ne pouhým zaměřením na jazyk samotný – jeho struktury a formy, jak se to mnohdy děje v rámci jazykové výuky“ (Šmídová, 2012).

86 K tomu blíže kapitola 5 *Společný evropský referenční rámec pro jazyky a jeho vztah k problematice jazykového vzdělávání neslyšících žáků*.



Závěrečná doporučení

- Pracujeme pokud možno v týmu – víme, že spolupráce mezi učiteli jazykových a naukových předmětů je efektivní pro žáky i pedagogy.
- Využíváme nejrůznější metody a prostředky pro (nejen) jazykovou podporu žáků v naukových předmětech; inspirovat se můžeme některými postupy/koncepty ověřenými ve výuce žáků vzdělávaných ve školách hlavního vzdělávacího proudu.
- Texty v naukových předmětech (studijní/informační, zadání úloh, úkolů, testů atd.) vybíráme a připravujeme tak, aby byly žákům jazykově přístupné, volíme různé formy zpřístupnění.
- Předkládáme žákům texty a úkoly promyšlené a pečlivě připravené – žáci musejí vědět, proč text mají číst a na co se mají soustředit, co je jejich úkolem.
- Vedeme žáky ke vnímání textu jako celku; učíme je vyvozovat neznámé ze známého.
- Podporujeme u žáků používání jazykových prostředků různých úrovní – včetně odborných výrazů a formulací a akademického jazyka.
- Výstupy z naukových předmětů hodnotíme úměrně jazykovým schopnostem žáků (předpokládaným i aktuálním) – můžeme volit výstupy s menší mírou jazykové produkce, postupně náročnost otázek a zadávaných úkolů zvyšujeme.