**Pejsek a kočička a český znakový jazyk**

Andrea Hudáková – Milena Čiháková

Filozofická fakulta univerzity Karlovy v Praze

<andrea.hudakova@ff.cuni.cz> – <milena.cihakova@ff.cuni.cz>

**Andrea Hudáková** působí v Ústavu jazyků a komunikace neslyšících FF UK. Věnuje se zejména otázkám spojeným s osvojováním jazyků a hodnocením jazykových kompetencí, nabýváním gramotnosti, jazykovým vzděláváním neslyšících dětí a jejich vzděláváním obecně, včetně osvojování a testování jejich sociokulturních dovedností.

**Milena Čiháková** je také členkou Ústavu jazyků a komunikace neslyšících FF UK, coby rodilá mluvčí zde vede kurzy českého znakového jazyka, včetně kurzů specializovaných na komunikaci s malými neslyšícími dětmi.

**Abstract:** *bude doplněno až po konzultaci s editorkami*

**Key words:** child directed speech, Czech Sign Language native signer, Deaf child, early vocabulary, production, reception and comprehansion, sign language

**Abstrakt:** Příspěvek prezentuje vybraná teoretická východiska a design pilotážní výzkumné sondy zaměřené na ranou lexikální zásobu českých neslyšících dětí, rodilých mluvčích českého znakového jazyka, jež byla provedena formou elicitace znaků používaných neslyšícími dětmi pro označení zvířecích postav v pohádce *Jak si pejsek roztrhl kaťata* z knihy Josefa Čapka *Povídání o pejskovi a kočičce*.

**Klíčová slova:** neslyšící dítě, produkce, raná lexikální zásoba, recepce, rodilý mluvčí českého znakového jazyka, řeč orientovaná na dítě, znakový jazyk

Obsah

[Raná lexikální zásoba 2](#_Toc475552212)

[Velikost receptivního a produktivního slovníku 3](#_Toc475552213)

[Sémantické rysy slovníku 6](#_Toc475552214)

[Variabilita mezi jednotlivými dětmi 6](#_Toc475552215)

[Genderové rozdíly 7](#_Toc475552216)

[Vzdělání rodičů a jejich školení ve znakovém jazyce 7](#_Toc475552217)

[Řeč orientovaná na dítě 8](#_Toc475552218)

[Navázání a udržení zrakového kontaktu 9](#_Toc475552219)

[Přenášení zrakové pozornosti 10](#_Toc475552220)

[Modifikace znaků a výpovědí 11](#_Toc475552221)

[Výzkumná sonda 13](#_Toc475552222)

[Elicitace 14](#_Toc475552223)

[Výsledky a diskuse 15](#_Toc475552224)

[Zdroje 16](#_Toc475552225)

Těžiště dosavadního – zhruba dvacetiletého – výzkumu českého znakového jazyka leží ve studiu a popisu jeho struktury a fungování. Jiná lingvistická témata byla zatím řešena spíše okrajově a náhodně. Nejinak je tomu v oblasti výzkumu komunikace neslyšících dětí, rodilých mluvčích českého znakového jazyka.[[1]](#footnote-1) Na práce Hronové (2008), Hronové a Motejzíkové (2002), Motejzíkové a Hronové (2007) a Pejšmanové (2012) nyní navazuje jedna z autorek této stati ve své připravované bakalářská práci, jež jako první u nás bude pojednávat o rané lexikální zásobě dětí-uživatelů českého znakového jazyka. Cílem této stati je přiblížit vybraná teoretická východiska práce a design pilotážní výzkumné sondy.

# Raná lexikální zásoba

Ačkoli se v zahraničí výzkumu lexikální zásoby (porozumění i produkci) neslyšících dětí věnuje mnohem více pozornosti než u nás, málokdy jsou předmětem zájmu děti mladší tří let. Obecně: pro hodnocení jazykového vývoje dětí-mluvčích znakových jazyků je celosvětově méně nástrojů než pro hodnocení jazykového vývoje dětí-mluvčích znakových jazyků a čím nižší je věk dětí, tím méně hodnotících nástrojů máme k dispozici. V této stati vycházíme zejména ze dvou nedávno publikovaných zahraničních studií zabývajících se ranou lexikální zásobou neslyšících dětí, rodilých mluvčích znakových jazyků: V britské longitudinální studii výzkumníci vyhodnocovali dotazníková data o recepci a produkci britského znakového jazyka (BSL) 29 neslyšících dětí ve věku 8–38 měsíců, jež jim kontinuálně poskytovali jejich rodiče (celkem se jednalo o 146 setů dat), přičemž výsledkem výzkumu byla věkově usouvztažněná jemně škálovaná skórovací křivka jazykového vývoje rodilých mluvčích BSL vytvořená za využití adaptované verze *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories* (MB-CDI; Fenson et al., 1994) (Herman et al., 2010). V italské studii byla posuzována lexikální zásoba osmi 2–3letých neslyšících dětí, rodilých mluvčích italského znakového jazyka (LIS); využita byla testové baterie *A Picture Naming Task*, jež se skládá ze dvou subtestů: v subtestu porozumění byl dětem vždy předveden znak LIS a jejich úkolem bylo ukázat správnou fotografii ze tří předložených, v subtestu produkce pak měly děti samy artikulovat znak pojmenovávající objekt nebo činnost zobrazené na předložené fotografii, získaná data byla následně porovnávána s daty kontrolní skupiny slyšících dětí osvojujících si mluvenou italštinu (Rinaldi et al., 2014).

Z výzkumů osvojování znakových jazyků neslyšícími dětmi, jež byly znakovým jazykům vystaveny od narození nebo od útlého dětství (tj. rodilými mluvčími znakových jazyků) vyplývá, že osvojování znakových jazyků probíhá z hlediska věku a stupně vývoje v obdobných fázích jako u slyšících dětí vystavených jazykům mluveným (Morgan&Woll,2002; Newport & Meier, 1985; Schick, 2003) (Herman et al., 2010) Caselli, 1994; Cormier, Schembri, Vinson & Orfanidou, 2012; Newport & Meier, 1985; Petitto et al., 2001; Pizzuto, 2002; Pizzuto, Ardito, Caselli, & Volterra, 2001). (Rinaldi et al., 2014). Toto více méně potvrdily o obě zmiňované studie, avšak poukázaly i na několik odlišností.

## Velikost receptivního a produktivního slovníku

Výsledky britské studie ukázaly, 1. že stejně jako u dětí slyšících, byla u zkoumaných neslyšících dětí – s výjimkou nejmladších 8–11měsíčních dětí – velikost receptivního slovníku výrazně větší než velikost slovníku produktivního, 2. výraznou podobnost ve velikosti receptivního a produktivního slovníku slyšících dětí osvojujících si mluvenou angličtinu a neslyšících dětí osvojujících si BSL (Herman et al., 2010).

Také při porovnávání neslyšících batolat osvojujících si LIS a stejně starých batolat osvojujících si mluvenou italštinu dospěli italští vědci ke zjištění, že 1. obě skupiny vykazovaly podobný trend – v recepci dosahovala signifikantně lepších výsledků než v produkci, ale 2. ačkoli v porozumění nebyl mezi těmito skupinami téměř žádný rozdíl v počtu správných odpovědí, v produkci dosahovala skupina neslyšících dětí prokazatelně nižšího počtu správných odpovědí než slyšící děti z kontrolní skupiny (Rinaldi et al., 2014).

Tato zjištění o horších výsledcích neslyšících dětí oproti dětem slyšícím v oblasti produkce znaků jsou v rozporu s výsledky dřívějšího výzkumu, který provedli Anderson a Reilly (2002). Ti adaptovali původní MB-CDI pro účely hodnocení v americkém znakovém jazyce (ASL) a následně shromáždili data od rodičů 69 neslyšících dětí ve věku 8–35 měsíců (34 sledovali longitudinálně) (Rinaldi et al., 2014). Ačkoli jejich výsledky také potvrzují, že neslyšící děti si osvojovaly ASL celkově podobnou cestou jako si slyšící děti osvojují mluvený jazyk, neslyšící děti začaly produkovat první znaky ASL už v osmi měsících, tedy značně dříve než slyšící děti učící se angličtinu, které všeobecně produkují svá první slova okolo 12. měsíce věku. Tento na první pohled dřívější nástup jazyka znakujících dětí by mohl inspirovat k myšlence, že základní schopnosti pro jazyk jsou uplatnitelné dříve, než jsme si dosud mysleli, a že věk, kdy děti produkují první slova, by mohl být nižší, nebýt složitého řečového mechanismu nutného k mluvení, tj. k produkci mluveného jazyka (Rinaldi et al., 2014). U starších dětí (v 18–23 měsících) ale tuto „výhodu ve vývoji“ vizuálně-motorického jazyka Anderson a Reilly (2002) už nepozorovali: počty znaků produkovaných neslyšícími dětmi osvojujícími si ASL a slov produkovaných slyšícími dětmi osvojujícími si mluvenou angličtinu byly velmi podobné (Anderson, Reilly, 2002). Jak tento jev vysvětlit? Jak naznačují někteří autoři, časnější nástup jazyka u znakujících neslyšících dětí, jak o něm podávají zprávy rodiče vyplňující MB-CDI, může záviset na metodologii výzkumu (Anderson, Reilly, 2002; Hoiting, 2006). Protože znaky znakových jazyků existují ve vizuálně-motorické modalitě, v níž jsou realizována i gesta, a protože kojenci (slyšící i neslyšící) gesta hojně užívají v iniciačních fázích jazykového vývoje, je velmi dobře možné, že slyšící i neslyšící děti produkují v útlém věku gesta, ale pouze u neslyšících dětí je jim přisuzován kredit produkce lexikálních jednotek (Caselli & Volterra, 1994; Volterra & Iverson, 1995; Volterra, Iverson, & Castrataro, 2006). (Rinaldi et al., 2014). Novější studie dřívější nástup jazykové produkce u neslyšících dětí vystavených znakovým jazykům již neuvádějí (Rinaldi et al., 2014). Stejně tak v případové studii Hronové a Motejzíkové (2002) začalo české neslyšící dítě osvojující si od svých neslyšících rodičů, rodilých mluvčích, český znakový jazyk (ČZJ) produkovat první znaky okolo jednoho roku věku, tzn. věk začátku produkce prvních znaků se nelišil od věku zahájení produkce prvních slov běžného u slyšících dětí.

Jak zdůvodňují autoři italské studie to, že zatímco v oblasti porozumění dosahovaly obě skupiny podobných výsledků, v produkci byl mezi počtem správných odpovědí slyšících dětí užívajících mluvenou italštinu a neslyšících dětí užívajících LIS zaznamenán významný rozdíl v neprospěch neslyšících dětí (Rinaldi et al., 2014)? První možné vysvětlení vychází ze skutečnosti, že LIS, stejně jako všechny znakové jazyky, je jazykem minoritním, počet jeho uživatelů je omezený, jeho užití ve veřejném životě a v médiích je oproti majoritnímu jazyku velmi redukované. Navíc ve znakových jazycích – na rozdíl od jazyků mluvených – je možná komunikovat pouze tváří v tvář a v případě, že konverzační partner užívá znakový jazyk, ale dítě se na něj nedívá, nemůže přijímat žádné jazykové informace. To vše – v porovnání se slyšícími dětmi osvojujícími si mluvený jazyk – velice význačně snižuje množství situací, kdy může být dítě vystaveno znakovému jazyku (Harris, Clibbens, Chasin & Tibbitts, 1989; Kyle, Ackerman & Woll, 1987; Swisher, 2000; van den Bogaerde, 2000). (Rinaldi et al., 2014)**.**

Italská data naznačují, že zkoumané neslyšící děti už dohnaly možné počáteční zaostávání v oblasti porozumění lexiku, ale zatím ještě ne v jeho produkci. Autoři studie uvažují o hypotéze, že neslyšící děti ve starším věku dohoní své slyšící vrstevníky i v lexikální produkci. Toto vysvětlení by dle nich podporovaly longitudinální studie slyšících kojenců a batolat osvojujících si mluvený jazyk, které ukazují, že v nabývání lexikální zásoby dochází k obdobím spurtu a že spurt v porozumění předchází spurtu v produkci (Harris & Chasin, 1999; Sansavini et al., 2010), a také výsledky studie provedené u starších italských neslyšících dětí, v níž neslyšící děti v *Boston Naming testu*, hodnotícím lexikální produkci, dosahovaly stejné úrovně jako jejich slyšící vrstevníci (Tomasuolo et al., 2013) (Rinaldi et al., 2014).

Druhé možné vysvětlení pro nižší produktivní lexikální dovednosti neslyšících dětí hledají italští vědci v bilingvnosti neslyšících italských dětí (Rinaldi et al., 2014). Podle nich výzkumy bilingvních dětí, užívajících dva mluvené jazyky ukazují, že lexikon je poměrně brzy distribuován mezi oba jazyky tak, že dítě zná ekvivalentní slova v každém z jazyků, a studie provedené u italských neslyšících dětí předškolního věku, které byly vystaveny LIS i mluvené italštině,[[2]](#footnote-2) ukázaly, že děti často spoléhají na druhý jazyk, pokud dosud neznají pojmenování zkoumané entity v požadovaném jazyce (Rinaldi, 2008; Rinaldi & Caselli, 2014). Italští vědci vyslovují domněnku, že některé neslyšící děti z popsané studie uměly produkovat správné označení objektu či činnosti, ale nikoli v LIS, pouze v mluvené italštině (Rinaldi et al., 2014).[[3]](#footnote-3)

Třetí možné vysvětlení horšího výkonu neslyšících dětí v lexikální produkci může dle italských autorů tkvít v užitém testu. Ten byl původně vyvinut pro mluvenou italštinu. Při použití v Japonsku vykazovaly slyšící japonské děti v produkci lexika mluvené japonštiny oproti italským dětem, rodilým mluvčím mluvené italštiny mírné opoždění (Pettenati, Sekine, Congestrì & Volterra, 2012). To by spolu s výše uvedenými výsledky neslyšících dětí, rodilých mluvčích LIS, mohlo naznačovat, že výsledky japonských dětí a italských neslyšících dětí mohou být negativně ovlivněny kulturními faktory zakotvenými v konstrukci testu (Rinaldi et al., 2014). Zdá se tedy, že test – jakkoli jako simulační materiál nepoužívá žádný konkrétní jazyk, ale fotografie – nebyl ani pro použití v Japonsku, ani pro použití u neslyšících italských dětí nijak kulturně adaptován. Proč tomu tak bylo, autoři studie nevysvětlují.

## Sémantické rysy slovníku

Data z italské studie jednoznačně potvrzují, že porozumění znakům i jejich produkce u neslyšících dětí, které si osvojují LIS, a porozumění a produkce slov u slyšících dětí stejného věku osvojujících si mluvenou italštinu referují ke stejným konceptům. Položkovou analýzou správných odpovědí bylo zjištěno, že neslyšící děti byly schopny v LIS porozumět těm samým položkám a produkovat ty samé položky jako slyšící děti v italštině. Navzdory výše popsaným rozdílům ve velikosti produktivního slovníku, obtížnost položek v percepci i v produkci byla podobná u obou skupin, tzn. položky obtížnější pro jednu skupinu byly obtížnější i pro druhou skupinu, ačkoli pojmenování v LIS a v mluvené italštině (znaky x slova) pro objekty a činnosti zobrazené na fotografiích jsou velmi rozdílné. To podle autorů studie dokládá, že osvojování sémantických významů je poháněno obecnějšími kognitivními procesy a probíhá podobnými vývojovými cestami (Rinaldi et al., 2014).

A co víc, typologie nesprávných odpovědí u neslyšících a u slyšících dětí vyznívala sémanticky velmi podobně. Například, v úloze, na níž byla na fotografii zachycena „střecha“, používaly neslyšící i slyšící děti velmi často nesprávný znak/nesprávné slovo „dům“; v jiné úloze některé neslyšící i slyšící děti označovaly „pláž“ jako „moře“, což poukazuje na podobnou sémantickou kategorizaci uživatelů LIS a uživatelů mluvené italštiny (Rinaldi et al., 2014).

## Variabilita mezi jednotlivými dětmi

Jedním ze zásadních zjištění britské studie byla široká variabilita ve velikosti slovníků dětí, jak o nich informovali jejich rodiče, a to při úvodním posouzení i v celém průběhu sledování jazykového vývoje (Herman et al., 2010). Avšak i přes značnou variabilitu v rychlosti vývoje a věku, kdy vývoj začíná, je dle autorů studie evidentní, že trajektorie nabývání BSL sledovaných dětí vykazují jasné růstové spurty v osvojování slovní zásoby, ekvivalentní těm, kterými procházejí slyšící děti při nabývání slovní zásoby mluvené angličtiny (Herman et al., 2010). To je ale opět v kontrastu se závěry, k nimž došli Anderson a Reilly (2002), kteří ve výzkumu zacíleném na ASL u sledovaných dětí žádný vývojový spurt nezaznamenali (Herman et al., 2010). Autoři britské studie vidí možné vysvětlení těchto dvou rozdílných zjištění v metodologii výzkumu: jiné výsledky v americké studii mohou pramenit z menšího počtu časových mezníků, v nichž probíhal sběr dat, jenž od sebe navíc byly vzdáleny v průměru šest měsíců, zatímco ve studii zaměřené na britské děti čtyři měsíce (Herman et al., 2010).

Značnou variabilitu mezi výkony jednotlivých dětí zaznamenali také autoři italské studie. V obou skupinách – neslyšících i slyšících dětí – byla velmi vysoká variabilita v produkci, vyšší než v porozumění, ale u neslyšících dětí byla zjištěna také mnohem vyšší individuální variabilita v porozumění (Rinaldi et al., 2014).

## Genderové rozdíly

Jak bylo uvedeno výše, v britské i v italské studii byly pozorovány značné individuální rozdíly mezi sledovanými neslyšícími děti, britská studie se zaměřila také na sledování rozdílů mezi výkony dívek a chlapů. Na rozdíl od výzkumů prováděných pomocí MB-CDI u dětí osvojujících si mluvené jazyky, nebyly ve výkonech neslyšících dětí vysledovány žádné genderové rozdíly (Herman et al., 2010). Autoři studie se domnívají, že genderové odlišnosti by se mohly objevit při větším počtu respondentů. Dále zvažují možnost, že rozdíly mezi pohlavími v oblasti osvojování jazyků jsou specifické pouze pro mluvené (audio-orální) jazyky, ale v nabývání znakových (vizuálně-motorických) jazyků se nevyskytují. K objasnění této hypotézy by však bylo potřeba dalšího výzkumu (Herman et al., 2010).

## Vzdělání rodičů a jejich školení ve znakovém jazyce

Dalším závažným závěrem britské studie je významný vztah mezi vzděláním rodičů, „školením matky v BSL“ a vývojem slovníku jejich dětí. To že úroveň vzdělání rodičů má vliv na jazykový vývoj neslyšících dětí není překvapující; odpovídá to závěrům výzkumů prováděných ve slyšících rodinách, v nichž si děti osvojují mluvený jazyk (Herman et al., 2010). Pozoruhodné však je zjištění, že jazykový vývoj dětí je ovlivňován i tím, zda matky absolvovaly školení v BSL, a to i u rodičů-rodilých mluvčích BSL (Herman et al., 2010).

# Řeč orientovaná na dítě

Když dospělí lidé nebo starší děti komunikují s malými dětmi, typicky s kojenci a batolaty, často užívají specifický způsob komunikace označovaný jako child directed speech, motherese, parentese, baby talk… (srov. Slančová 1999, Field 2004, Hronová, Motejzíková 2002, Saicová Římalová, 2014 aj.). V této stati se nebudeme zabývat významem užívání řeči orientovaná na dítě, spokojíme se s konstatováním, že je zřejmě univerzální napříč mnoha kulturami a v mluvených jazycích je charakterizována následujícími rysy (srov. Hronová, Motejzíková 2002, Saicová Římalová, 2014, Masataka , 1992, Slančová 1999, Ferguson 1964, Ratner and Pye 1984, Snow 1977, Garnica 1977, Newport, Gleitmann and Gleitmann 1977, Papousek, Papousek and Bornstein 1985, Kempe, Schaeffler, & Thoresen, 2010; Pine, 1994 aj.).

Na foneticko-fonologické rovině je patrné pomalejší tempo řeči, delší a výraznější pauzy, zvýrazňování hranic jazykových jednotek, pečlivější artikulace, zvýšený důraz na přízvuk, vyšší posazení hlasu, rozšířená intonace. Na rovině lexikální a sémantické jde o užívání zdrobnělin a specifického, většinou omezeného lexika pojmenovávajícího to, co je ve „světě“ dítěte důležité či výrazné (často jde o osobité výrazy pro pojmenování dítěte či částí těla a biologických funkcí, pojmenování členů rodiny, vlastností osob, předmětů a událostí, názvy zvířat a zvuky, které vydávají (Ferguson 1977)). V syntaktické rovině je typické používání kratších výpovědí, souřadné spojování vět a celkově nižší komplexnost a strukturální složitost projevu.

V rovině pragmatické je běžné hojné opakování výpovědí nebo jejich částí, časté kladení otázek, používání imperativů a přímých výzev k určité činnosti, posuny v zájmenné osobě, zapojování zpětné vazby, např. k vyjádření souhlasu, nebo nesouhlasu s výpovědí dětí, opakování, rozšiřování a rozvíjení, popř. oprava výpovědí dětí, užívání formulací, které vybízejí dítě k doplnění či dokončení výpovědi (např. typu *A tohle je…*; tzv. promting), společné specifické hry s dítětem atd. Jedním z nejdůležitějších znaků řeči orientované na dítě je její situační ukotvenost – mluvčí většinou v komunikaci s dítětem (zvl. v raných stádiích vývoje) nepřekračují rámec „tady a teď“.

 Je jisté, že obdobu řeči orientované na dítě známé v mluvených jazycích, používají při komunikaci s malými dětmi i rodilí mluvčí znakových jazyků. Velice pravděpodobné je i to, že používání řeči orientované na dítě a její podoba bude v jisté souvislosti s ranou lexikální zásobou neslyšících dětí osvojujících si znakový jazyk.

## Navázání a udržení zrakového kontaktu

Základní podmínkou komunikace ve znakových (tzv. vizuálně-motorických) jazycích je navázání a udržení zrakového kontaktu. Ze studie Hronové a Motejzíkové (2002), v níž v přirozených domácích podmínkách osm měsíců na videozáznam zachycovaly chování neslyšící matky-rodilé mluvčí ČZJ při komunikaci se svým neslyšícím dítětem v kojeneckém a batolecím věku (od 7 do 14 měsíců), vyplývá, že osvojování dovednosti navázat a udržet oční kontakt je první, na co se musí dospělý člověk v komunikaci s neslyšícím dítětem zaměřit. Dospělá osoba (dále matka) nikdy nezačíná s dítětem komunikovat dříve, než s ním naváže zrakový kontakt, jakmile se kontakt přeruší, komunikaci končí. Komunikaci matka zahajuje dvěma způsoby. Jednak dítě téměř nestále pozoruje a intenzivně využívá každé situace, kdy ji dítě spontánně sleduje (Hronová, Motejzíková, 2002), jednak dítě zahrnuje množstvím doteků (Erting, Prezioso a O´Grady Hynes, 1990), poklepává na různé části těla dítěte, hladí ho, lechtá, pohybuje jeho rameny (Hronová, Motejzíková, 2002). S rostoucím věkem dítěte postupně počet doteků klesá, ale nikdy z komunikace zcela nevymizí, protože jimi matka nejen upoutává pozornost dítěte ke komunikaci, ale zároveň jej tak seznamuje s komunikačními normami neslyšící společnosti, kde doteky plní funkci, již v mluvených jazycích běžně plní oslovení (Hronová, Motejzíková, 2002). Matka, již Hornová a Motejzíková (2002) sledovaly, s dítětem zpočátku (zhruba do jednoho roku věku dítěte) komunikovala na tzv. dotekovou vzdálenost, postupně komunikační vzdálenost prodlužovala až na několika metrů. V té době dítě už také navazovalo bez problémů oční kontakt (Hronová, Motejzíková, 2002). Erting, Pezioso, O´Grady Hynes (1990) uvádějí, že neslyšící matky mají ve srovnání se slyšícími matkami mnohem déle pozitivní výraz v obličeji, téměř po celou dobu trvání interakce s dítětem. Je možné, že i toto je jedna ze „strategií“, jak naučit malé neslyšící dítě navázat a udržet zrakový kontakt.

Aby dítě mohlo sledovat projev ve znakovém jazyce, musí nejen udržovat oční kontakt s komunikačním partnerem, ale komunikační partner musí být zároveň neustále v zorném poli dítěte. Neslyšící rodiče proto své znakující ruce posouvají do zorného pole dítěte (Erting, Prezioso a O´Grady Hynes, 1990, Hronová, Motejzíková, 2002), často matka přizpůsobuje zornému poli dítěte umístění a postavení celého svého těla, což mnohdy znamená, že s dítětem komunikuje v dost obtížné poloze, zvlášť pokud dítě ještě samo nesedí. Pokud dítě již neleží, matka je při komunikuje většinou čelem k němu, občas vedle něj; pokud sedí za ním (např. když drží dítě na klíně), artikuluje svýma rukama v zorném poli dítěte, tj. před jeho obličejem Hronová, Motejzíková, 2002).

## Přenášení zrakové pozornosti

Vedle navázání a udržení zrakového kontaktu a reakce na oslovení dotykem je další dovedností nezbytnou pro komunikaci ve znakových jazycích přenášení zrakové pozornosti mezi předmětem/předměty komunikace a komunikačním partnerem či dokonce více partnery.[[4]](#footnote-4) Zatímco kojenci osvojující si mluvený jazyk se mohou zároveň dívat na předmět rozhovoru a poslouchat, co o něm říká mluvčí (např. při prohlížení obrázku slyší, jak komunikační partner říká „To je myš.“ nebo „Co je to?“), děti osvojující si znakový jazyk sledují předmět komunikace i mluvčího očima, a tak mezi nimi musí neustále přenášet svou zrakovou pozornost.

Zdá se, že se jedná o jednu z dovedností klíčových pro jazykový vývoj neslyšících dětí. Autoři výše zmiňované studie o rané lexikální zásobě italských neslyšících dětí v nutnosti osvojit si ji a času, který na to malé neslyšící děti potřebují, spatřovali jeden z možných důvodů horších výsledků (resp. opoždění) sledovaných dětí v produkci LIS v porovnání se slyšícími dětmi vystavenými mluvené italštině a následně došli k závěru, že je potřeba *„pomoci neslyšícím dětem od útlého věku v překonávání překážek spojených s úkolem naučit se přepínat pozornost, což je nezbytné k nabývání znakové lexikální zásoby“* (Rinaldi et al., 2014).

Tato dovednost je předmětem zájmu i jiných autorů. Nikdo z nich nezpochybňuje její náročnost, ale někteří z nich na ni nazírají také pozitivně. Domnívají se, že díky nabytí natolik obtížné dovednosti dochází u neslyšících dětí k unikátním změnám a možná i k akceleraci vizuálních dovedností a dovednosti věnovat pozornost více podnětům najednou (Harris & Chasin, 2005; Mather, 1990; Waxman & Spencer, 1997 – čerpáno z NAD, © 2017) či k zrychlenému vývoji výkonových funkcí a vývoje jazyka (Corona & Singleton, 2009).

Aby dospělí této složité dovednosti malé neslyšící děti naučili, používají opět specifické strategie. Jedna z nich spočívá v tom, že kromě sebe umisťují do zorného pole dítěte i předmět komunikace a ten drží velmi blízko svého obličeje (ačkoli v komunikaci dospělých mluvčích má znak jiné místo artikulace): jednou rukou drží předmět, druhou rukou na něj ukazují pomocí deiktických výrazů (nataženým ukazováčkem v sevřené pěsti; matka sledovaná ve studii Hronové a Motejzíková (2002) tento výraz používala ve své komunikaci obecně velmi často) a artikulují příslušný znak. V takových podmínkách však matka mnohdy může produkovat pouze vybrané části znaku, které vystihují vybrané charakteristiky předmětu, o němž s dítětem komunikuje. Pokud pro provedení znaku matka potřebuje obě ruce, na okamžik položí předmět komunikace na zem (Hronová, Motejzíková, 2002). Jednou z dalších možností, jak vést dítě k dovednosti přenášet zrakovou pozornost mezi mluvčího a předmět, o němž se komunikuje, je využít chvíle, kdy se dítě na určitý předmět nebo hračku spontánně dívá, a začít artikulovat znak v blízkosti daného objektu a zároveň v zorném poli dítěte (Hronová, Motejzíková, 2002). Matka ze studie Hronové a Motejzíkové (2002) se zhruba po roce věku dítě při komunikaci přestala vázat na polohu a zrakové pole dítěte, dítě také už dělilo zrakovou pozornost mezi předmět komunikace a matku, matka méně kontrolovala jeho pozornost a obvykle hleděla na předmět, o němž hovořila.

## Modifikace znaků a výpovědí

Dospělí mluvčí znakových jazyků při komunikaci s malými dětmi modifikují podobu znaků i jinak než změnou místa artikulace. V japonské studii, ve které autorka v laboratorních podmínkách porovnávala chování osmi neslyšících matek, rodilých mluvčích japonského znakového jazyka při komunikaci se svými 8–11měsíčními neslyšícími dětmi a s dospělými neslyšícími kamarády, bylo u všech neslyšících matek při komunikaci s neslyšícími dětmi identifikováno významně pomalejší tempo, delší doba provedení znaku, tendence několikrát opakovat jeden znak a přehnaná artikulace znaku co do pohybu a velikosti (Masataka, 1992). Hronová a Motejzíková (2002; srov. též Maestas y Moores, 1980, Asher, 1994) také pozorovaly pomalejší a zvýrazněnou artikulaci znaků, opakování znaků (i na různých místech artikulace; jednotlivé znaky, které se běžně artikulují na těle mluvčího, někdy matka artikulovala přímo na těle dítěte) a větší (v prostoru viditelnější, rozlehlejší) znaky.

Znaky ale mohou podléhat i výraznější modifikaci. Mohou být například zahrnuty do hry: matka *„artikuluje znak MOTÝL, výrazněji však třepotá prsty a pohybem paží naznačuje let motýla směrem k dítěti a od něj“* (Hronová, Motejzíková, 2002, s. 25). Mnoho znaků českého znakového jazyka je vizuálně motivovaných. Tuto skutečnost někdy matka demonstruje pomocí předmětu: *„Protože vznik znaku byl motivován vizuální představou pohybu zaječích oušek, maminka nejprve zahýbala ouškama zajíčka. Následně artikulovala znak ZAJÍC. Aby nepřerušila zrakový kontakt dítěte s hračkou, artikulovala znak v blízkosti zajíčka. Dítě tak získalo možnost vidět současně předmět spolu s rukama maminky, které artikulovaly znak označující předmět. Při dalším kroku přesunula své ruce z hračky na své tělo (na hlavu) a znovu znak artikulovala, tentokrát již na obvyklém místě artikulace. Dítě si tak postupně fixuje podobu znaku a spojuje si znak s náležitým předmětem, který zastupuje“* (Hronová, Motejzíková, 2002, s. 26). Matka tedy do svého projevu zapojuje i gesta a pantomimu.

Promluvy sledované matky byly zpočátku velmi krátké (jeden znak) a matka záměrně vybírala znaky, které se navzájem výrazně lišily tvarem ruky, postupně – v závislosti na zlepšující se pozornosti dítěte – se promluvy matky pomalu prodlužovaly (několik znaků, krátká výpověď) (Hronová, Motejzíková, 2002). Zpočátku byly promluvy matky vždy situovány do přítomnosti a téměř všechny měly oznamovací charakter, otázky a výzvy se v nich objevovaly jen zřídka, později začaly přibývat výpovědi s funkcí výzvy/rozkazu i otázky, na něž si ale matka často odpověděla sama (Hronová, Motejzíková, 2002). Gramaticky byl projev matky velmi jednoduchý, používala pouze značně omezenou skupinu znaků, které podléhají minimálním tvarovým obměnám v závislosti na vyjádření gramatických kategorií (osoby, čísla, vidu, způsobu), např. slovesa JÍST, KOUPAT SE, HÁZET, SPÁT, vůbec nepoužívala tvary množného čísla ani – až na výjimky – modální slovesa (Hronová, Motejzíková, 2002). Později se v projevu matky objevily i detailnější popisy předmětů a vybrané klasifikátory (vysvětlit) (Hronová, Motejzíková, 2002). Zatímco zpočátku matka hlavně pojmenovávala předměty z okolí dítěte, později se zaměřila i na jejich činnost či fungování (Hronová, Motejzíková, 2002).

V období, kdy dítě už samo produkovalo znaky, matka vždy souhlasně přitakala a znak v konvencionalizované podobě zopakovala nebo uchopila ruce dítěte a vedla je tak, aby s její pomocí znak znovu samo provedlo (Hronová, Motejzíková, 2002).

Až dosud jsme se vůbec nezamýšleli nad tím, zda kromě jazykového a supralingvistického chování měníme v komunikaci s malými dětmi své chování neverbální. Výsledky americké studie zaměřené na „pohybové chování“ (tzv. motionese, tj. pohyby, gesta, ale i projevy ve znakových jazycích) orientované na dítě, ve které autoři podrobily metaanalýze 10 publikovaných studií pojednávajících o celkem 178 dětech (ve věku 1–30 měsíců) a rodičů sdružených do 14 výzkumných vzorků, jednoznačně potvrdily, že své pohybové chování v komunikaci s malými dětmi – a to jak s uživateli mluvených, tak s uživateli znakových jazyků – výrazně modifikujeme (Dunst et al., 2012).

Autoři v projevech směrovaných k malým dětem a v projevech směrovaných k dospělými komunikačním partnerům identifikovali více než 30 odlišností (Dunst et al., 2012). Přestože míra modifikace byla více než dvakrát vyšší u neslyšících rodičů neslyšících dětí osvojujících si znakové jazyky, svůj pohybový projev modifikovali i slyšící rodiče slyšících dětí komunikujících v mluvených jazycích (Dunst et al., 2012). Ve všech případech se rodiče dětí více dotýkali, specificky nakládali s předměty, působili pozitivně, znaky a gesta produkovali pomaleji, opakovali je, v porovnání s komunikací dospělých mluvčích je prováděli jednodušeji a pohyby byly větší a rozlehlejší (Dunst et al., 2012). Výsledky této studie nejen potvrzují dřívější zjištění o řeči orientované na dítě užívané u neslyšících mluvčích znakových jazyků, ale doplňují dosud chybějící údaje o neverbálním složce řeči orientované na dítě u mluvčích jazyků mluvených.

# Výzkumná sonda

Při návrhu výzkumné sondy, která sloužila jako pilotáž výzkumu, který bude použit v připravované bakalářské práci jedné z autorek této stati, jsme vycházeli z poznatků o rané lexikální zásobě neslyšících dětí-rodilých mluvčích znakových jazyků, z poznatků o řeči orientované na dítě, jak je realizována u mluvčích znakových jazyků, a ze zkušeností a intuitivní jazykové reflexe jedné z autorek této stati, rodilé mluvčí českého znakového jazyka, matky jednoho dítěte.

Raná lexikální zásoba rodilých mluvčích ČZJ je téma velmi široké. Pro svou sondu jsme si zvolili jeden jev a formulovali hypotézu: **1. Při produkci znaků z pohádky budou neslyšící děti používat jednodušší tvary rukou a jednodušší pohyby[[5]](#footnote-5) a znaky budou více vizuálně situačně ukotvené v konkrétním příběhu,** tzn. že např. místo tvaru ruky užívaného v konvencionalizovaném znaku kočka,[[6]](#footnote-6) budou děti používat tvar ruky, v němž je vztyčený ukazováček a všechny ostatní prsty jsou sevřeny v pěst, protože je to pro ně artikulačně jednodušší, nebo že u znaku dešťovka/žížala, nebudou používat „píďalkovitý pohyb“ pro dešťovku typický, ale artikulačně jednodušší rovný vodorovný pohyb, a že budou reprodukovat vizuálně motivované situačně ukotvené znaky (tzn. že vedle/místo běžného znaku pes budou používat vizuálně motivovaný znak označující konkrétního pejska s jedním narovnaným a jedním skrčeným uchem).

K ní jsme doplnili vedlejší hypotézu: **2. To, že děti budou produkovat modifikované znaky, bude mít vnější příčinu, nebo příčiny vnitřní. Vnější příčinou bude skutečnost, že neslyšící matky budou při společné četbě používat řeč orientovanou na dítě**, tzn. jejich projev v českém znakovém jazyce bude emotivnější,[[7]](#footnote-7) výrazně pomalejší, matky budou více zapojovat mimiku,[[8]](#footnote-8) doba provedení jednotlivých znaků bude delší a znaky budou rozlehlejší co se pohybu i prostoru týká, provedení znaků bude velmi pečlivé a výrazné, matky budou znaky opakovat, do svého projevu budou zapojovat i gesta, budou používat jednodušší tvary rukou a jednodušší pohyby, znaky budou realizovat i na nekonvencionalizovaných místech artikulace (včetně artikulace na těle dítěte), projev bude výrazně gramaticky jednodušší a méně komplexní a že bude modifikován i tak, že **bude zdůrazněna jeho vizuální motivovanost ilustracemi v knize** (viz příklad pes vs. pejsek s jedním narovnaným a jedním skrčeným uchem výše), a **děti budou reprodukovat znaky použité matkami**. **Jiné modifikace znaků** (nepoužité matkami při společné četbě) **budou zapříčiněny dosud omezenými motorickými a kognitivními** (např. prostorová představivost) **dovednostmi, jež lze u takto starých dětí předpokládat.**

## Elicitace

Jako respondenty výzkumné sondy jsme vyhledávali neslyšící děti ve věku 3–7 let, jež žijí s neslyšícími rodiči a hlavním komunikačním prostředkem v rodině je český znakový jazyk. Ačkoli jedna z autorek je neslyšící, rodilá mluvčí ČZJ a členka komunity českých Neslyšících a má důvěru mnoha neslyšících rodičů, výzkum vyžadující natáčení na videozáznam byl pro mnoho rodičů odrazující, a tak jsme bohužel získali pouze dvě respondentky.

**Respondentka Sa** slyší, v době výzkumu jí bylo šest let a navštěvovala běžnou mateřskou školu. Sa žije s nedoslýchavou matkou, rodilou mluvčí mluvené češtiny, ale velmi dobře ovládající český znakový jazyk, a s neslyšícím otcem, uživatelem ČZJ, se slyšícími prarodiči používá mluvenou češtinu. Hlavním komunikačním jazykem v rodině je ČZJ, v přítomnosti otce jiný jazyk nepoužívají. Není-li v místnosti přítomen otec, komunikují matka a Sa mluvenou češtinou. Sa sice nevyhovovala přesně kritériím, která jsme si pro respondenty stanovili, ale český znakový jazyk je jedním z jejích dvou mateřských jazyků a naši sondu považujeme pouze za orientační, a proto jsme se rozhodli ji v sondě ponechat.

**Respondentka La** neslyší, v době výzkumu jí bylo pět let a navštěvovala mateřskou školu zaměřenou na vzdělávání neslyšících dětí výhradně prostřednictvím mluvené češtiny (bez ČZJ). S neslyšícími rodiči La komunikuje v ČZJ, s matkou občas mluvenou češtinou. Prarodiče z otcovy strany neslyší, s nimi La komunikuje ČZJ, se slyšícími prarodiči z matčiny strany mluvenou češtinou.

Jádrem výzkumné sondy byla elicitace znaků pro pět zvířecích postav z pohádky *Jak si pejsek roztrhl kaťata* produkovaných dětskými respondenty. Elicitace byla prováděna následovně.

1. Matka si přečetla originální pohádku *Jak si pejsek roztrhl kaťata* z knihy Josefa Čapka *Povídání o pejskovi a kočičce* (odkaz).

Je sice pravděpodobné, že matky tuto pohádku znají, ale chtěli jsme mít zaručeno, že ji budou mít v živé paměti.

1. Neslyšící administrátorka (jedna z autorek) se s matkou sešla a o přečtené pohádce si v ČZJ popovídaly.

Ani jedna z matek zapojených do výzkumné sondy nemá problémy s porozuměním psanému textu, takže v jejich případě byl tento krok zbytečný; byla by-li by však do výzkumu zapojena matka, pro niž není porozumění česky psanému textu samozřejmostí, sloužil by tento krok k ověření matčina porozumění pohádce a příp. zacelení existujících faktických mezer.

1. Výzkumnice spolu s matkou vyplnily krátký dotazník s demografickými a lingvistickými údaji o dítěti.
2. Matka s dítětem si společně v ČZJ přečetly stejnou pohádku, ale v podobě leporela s nosnými celoplošnými ilustracemi a krátkým doprovodným textem na dolních okrajích stránek (odkaz). Společnou četbu zaznamenaly videokamerou.

Tento videozáznam posléze sloužil k verifikaci hypotézy č. 3.

1. Výzkumnice navštívila rodinu a v přítomnosti matky vedla s dítětem v ČZJ rozhovor o přečtené pohádce, během nějž elicitovala znaky pro všech pět zvířecích postav, které se v příběhu objevují (kladla dětem otázky „Kdo byl schovaný v křoví?“, „Kdo šel v neděli odpoledne na procházku“ apod.). Rozhovor byl opět zaznamenáván videokamerou.

Tento videozáznam posléze sloužil k verifikaci všech tří hypotéz.

## Výsledky a diskuse

Obě dívky v závěrečném rozhovoru s neslyšící výzkumnicí použily označení pro všech pět zvířecích postav, tzn. znaky pejsek, kočička, slepice, zajíc a dešťovka/žížala, ovšem ani jedna z respondentek ani jednou nepoužila nekonvencionalizovaný znak, který by se lišil od „neutrálních“ znaků používaných v běžné komunikaci dospělých mluvčích ČZJ. U žádného znaku jsme nezaznamenali jednodušší tvar ruky či jednodušší pohyb ani vizuální motivovanost znaku situačně ukotvenou v konkrétním příběhu. **Hypotéza č. 1 se tedy nepotvrdila.**

Běžné nemodifikované podoby znaků pro zmíněných pět zvířecích postav tak, jak jsou používány v konverzaci dospělých mluvčích českého znakového jazyka, používaly obě matky i při společném čtení. Při analýze jsme se soustředili pouze na tyto znaky, takže nemůžeme s jistotou říci, zda se v jejich projevu vyskytovaly nějaké jiné modifikace typické pro řeč orientovanou na dítě, ale na základě zběžného zhlédnutí se zdá, že v něm přítomny nejsou. Každopádně, **hypotézu č. 2 se nepodařilo potvrdit, ani vyvrátit**, protože děti nemohly od svých matek kopírovat modifikované podoby znaků, jelikož ty se v projevech matek nevyskytovaly. Motorické i kognitivní kompetence dětí byly pro provedení konvencionalizovaných znaků dostatečné.

Zdá se, že design výzkumné sondy je vyhovující. Do dalšího výzkumu by bylo vhodné zjišťovat také vzdělání rodičů a školení rodičů v ČZJ, sledovat více respondentů a zejména zapojit respondenty nižšího věku, nejlépe děti mladší tří let.

# Zdroje

(Rinaldi et al., 2014). *Vocabulary in Deaf Toddlers Exposed to Sign Language Since Birth (*[*https://academic.oup.com/jdsde/article/19/3/303/2937199/Sign-Vocabulary-in-Deaf-Toddlers-Exposed-to-Sign*](https://academic.oup.com/jdsde/article/19/3/303/2937199/Sign-Vocabulary-in-Deaf-Toddlers-Exposed-to-Sign)*)*

[Herman, R.](http://openaccess.city.ac.uk/view/creators_id/r%3D2Ec%3D2Eherman.html), Woolfe, T., [Roy, P.](http://openaccess.city.ac.uk/view/creators_id/p%3D2Ej%3D2Eroy.html) & Woll, B. (2010). Early vocabulary development in deaf native signers: a British Sign Language adaptation of the communicative development inventories. The Journal Of Child Psychology And Psychiatry And Allied Disciplines, 51(3), pp. 322-331. doi: [10.1111/j.1469-7610.2009.02151.x](http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02151.x)

HRONOVÁ, A. *Dětská řeč – analýza projevu neslyšícího dítěte.* Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2008.
HRONOVÁ, A., Motejzíková, J. *Raná komunikace mezi matkou a dítětem.*FRPSP, Praha 2002.

MOTEJZÍKOVÁ, J., HRONOVÁ, A. Raná komunikace v neslyšící rodině (Raná komunikace s neslyšícím dítětem).DVD. Praha: FRPSP, 2007.

PEJŠMANOVÁ, B. Dětská řeč – výskyt klasifikátorů českého znakového jazyka v projevu neslyšícího dítěte. Bakalářská práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2012.

Saicová Římalová, 2014 [*https://www.kosmas.cz/autor/15626/lucie-saicova-rimalova/*](https://www.kosmas.cz/autor/15626/lucie-saicova-rimalova/)

Nabuoko Masataka, 1992: Motherese in signed language ([*https://www.researchgate.net/publication/223139845\_Motherese\_in\_signed\_language*](https://www.researchgate.net/publication/223139845_Motherese_in_signed_language))

Dunst et al., 2012: Child-Directed Motionese With Infants and Toddlers With and Without Hearing Impairments ([*http://www.earlyliteracylearning.org/cellreviews/cellreviews\_v5\_n8.pdf*](http://www.earlyliteracylearning.org/cellreviews/cellreviews_v5_n8.pdf))

NAD, © 2017 *Position Statement On Early Cognitive and Language Development and Education of Deaf and Hard of Hearing Children (*[*https://www.nad.org/about-us/position-statements/position-statement-on-early-cognitive-and-language-development-and-education-of-deaf-and-hard-of-hearing-children/*](https://www.nad.org/about-us/position-statements/position-statement-on-early-cognitive-and-language-development-and-education-of-deaf-and-hard-of-hearing-children/)*)*

1. Jsme si plně vědomi skutečnosti, že naprostá většina neslyšících dětí se rodí slyšícím rodičům a přístup k znakovému jazyku mají zamezen, omezen nebo ztížen. V oblasti osvojování českého znakového jazyka se proto zaměřujeme pouze na těch cca 10 % neslyšících dětí (odkaz), které vyrůstají s neslyšícími rodiči-uživateli českého znakového jazyka, a český znakový jazyk je tak jejich jazykem mateřským. [↑](#footnote-ref-1)
2. Autoři používají termín *Deaf*. Není jisté, zda děti opravdu neslyšely, nebo díky sluchadlům, kochleárním implantátům či jiným technickým pomůckám více či méně slyšely. Pokud neslyšely nebo téměř neslyšely, není jasné, jak byly vystavovány mluvené italštině. [↑](#footnote-ref-2)
3. S touto hypotézou by mohlo souviset tvrzení Maestas y Moores (1980), že neslyšící rodiče používají v komunikaci se svými neslyšícími dětmi „znakový projev“, prstovou abecedu a mluvený jazyk (čerpáno z Hronová, Motejzíková, 2002). Ve všech studiích, z nichž vycházíme, ale autoři pojednávají pouze o komunikaci ve znakovém jazyce, použití prstové abecedy a/nebo mluveného jazyka buď v komunikaci neslyšících rodičů s neslyšícími dětmi nezaznamenali (viz Hronová, Motejzíková, 2002), nebo zřejmě nebyla předmětem jejich odborného zájmu. [↑](#footnote-ref-3)
4. Gallaway (2001) rozlišuje tři stádia dětského zaujetí: 1. dítě se zaměřuje na pečující osobu, 2. dítě se zaměřuje na předmět; 3. dítě se zaměřuje na osobu i na předmět zároveň – v tu chvíli děti většinou vysloví první slova (Hronová, Motejzíková, 2002). Matčiny strategie směřují k tomu, aby neslyšící dítě osvojující si znakový jazyk dospělo do třetího stádia. [↑](#footnote-ref-4)
5. Tato část hypotézy je založena na intuitivní reflexi jedné z autorek. [↑](#footnote-ref-5)
6. Znak se artikuluje tak, že se u obličeje, tam kde kočkám raší vousy, spojí palce a ukazováčky každé z rukou, jako by držely každá jeden kočičí vousek – každá na „své straně obličeje“ (ostatní prsty se ponechají volně natažené), a oběma rukama imaginárně souběžně natahujeme tři pod sebou narostlé kočičí vousky, [↑](#footnote-ref-6)
7. Tento rys řeči orientované na dítě mluvčích používajících znakové jazyky jsme k poznatkům načerpaným z odborné literatury doplnili na základě intuitivní reflexe jedné z autorek této stati. [↑](#footnote-ref-7)
8. Dtto. [↑](#footnote-ref-8)