

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Anna Moudrá

**Osvojování českého znakového jazyka slyšícím
nemluvícím chlapcem v pubescentním
a adolescentním věku**

**Language acquirement of Czech Sign Language
by the hearing non-speaking boy at the teen age**

Praha, 2012

Vedoucí práce: Mgr. Radka Majerová

Poděkování

Děkuji na tomto místě Mgr. Radce Majerové, vedoucí této práce, za její cenné a odborné rady, které mi v průběhu práce poskytla. Dále bych ráda poděkovala studentovi T. za spolupráci při pořizování videonahrávek, bez kterých by tato bakalářská práce nemohla nikdy vzniknout. Poděkování patří také mé rodině a mým nejbližším, kteří mě po celou dobu studia plně podporovali.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Anna Moudrá

Podpis

Abstrakt

Práce se pokouší odpovědět na otázku, zda se suspektní dysfázie, vyjevující se u nemluvícího adolescentního inteligentního chlapce s vývojovou anartrií se 100% porozuměním mluvenému jazyku na neschopnosti osvojit funkční psanou řeč, promítá také do osvojování znakového jazyka. Věnuje se diferenciaci diagnóz vývojová dysfázie a vývojová anartrie se suspektní dysfázií. Zabývá se vybranými systémy alternativní a augmentativní komunikace a výhodami a nevýhodami jejich užití u tohoto vývojového anartrika. Upozorňuje na komfortnost terapie, v které je vývojovému anartrikovi od jeho 13 do současných 19 let adekvátně nabízen český znakový jazyk (dále ČZJ) jako vyjadřovací prostředek ve vzdělávání i každodenní komunikaci (chlapec má částečně postiženou motoriku horních končetin, jemná motorika pravé ruky je však zachována do té míry, že jeho výpovědi jsou okolím interpretovatelné). ČZJ je osvojován jako druhý jazyk (dále L2), je však pro chlapce jediným jazykem ve směru produkce. V jádru práce jsou analyzovány videonahrávky tří typů výpovědí 18letého vývojového anartrika v ČZJ: jeho reprodukce výpovědi v ČZJ, produkováných figurantem, dále reprodukce předčítaného textu do ČZJ a spontánní výpovědi v ČZJ. Ve výsledku analýzy jsou rozlišeny čtyři typy chyb, jichž se chlapec dopouští: motorické chyby způsobené dílčím postižením horních končetin; obtížně zařaditelné chyby na pomezí chyb typu osvojování L2 a chyb dysfatických; chyby odpovídající osvojování L2; chyby suspektně dysfatického charakteru označitelné za agramatismus. Jednotlivé typy chyb jsou podrobně analyzovány. V práci je vysloven závěr, že chlapec, přestože je v osvojování ČZJ úspěšný a stává se mu funkčním dorozumívacím prostředkem, je v jisté míře suspektně dysfatický i ve znakovém jazyce, a to nejvíce v sémantické rovině a asociační oblasti, přičemž je vyslovena hypotéza o příčině, jež se může nacházet v oblasti pracovní paměti.

Klíčová slova: vývojová anartrie, suspektní vývojová dysfázie, alternativní komunikace, český znakový jazyk, druhý jazyk, klinický lingvista, agramatismus, pracovní paměť

Summary

This thesis tries to found out whether the suspected dysphasia influences sign language acquisition of an intelligent adolescent non-speaking boy who suffers from developmental anarthria. Nevertheless, he can understand spoken language 100 % but he is not able to learn

written language functionally. It deals with the differentiation of the diagnoses of developmental dysphasia and developmental anarthria with suspected dysphasia. The work focuses on particular forms of alternative and augmentative communication and advantages and disadvantages of their use by the boy who suffers from developmental anarthria. This thesis points out that therapy is comfortable because it adequately offers Czech Sign Language as a mode of communication for the education and everyday communication for the boy who has suffered from developmental anarthria since he was 13 to now at age 19. He has partial motor disfunction in his hands but the fine motor skills of his right hand are only partially disabled and therefore his communication in Czech Sign Language is interpretable. Czech Sign Language is his L2 but this is the only language production of the boy. In the core of the thesis there are three types of video-recordings of the expressions in Czech Sign Language of the 18-year-old boy who suffers from the developmental anarthria: the reproduction of his expressions in Czech Sign Language which were produced by an assistant, the reproduction of a read text in Czech Sign Language and his own expressions in Czech Sign Language. In the result of the analysis there are four different types of mistakes the boy makes: motoric mistakes caused by his hands' disability; hardly classifiable mistakes on the boundary type mistakes L2 acquisition and dysphasia mistakes; mistakes in the acquisition of L2; mistakes of the suspected dysphasia, which can be described as agrammatism. The various types of the mistakes he has made are analyzed in detail. This paper concludes that the boy is successful in the acquisition of Czech Sign Language which is his main means of communication but suffers from suspected dysphasia in his sign language production, especially at the semantic level and associative area. There is also a hypothesis stated that the reason of this problem could be caused by his working memory.

Key words: developmental anarthria, suspected developmental dysphasia, alternative communication, Czech Sign Language, the second language, clinical linguist, agrammatism, the working memory

Obsah

Úvod	8
1. Porucha fatické funkce	11
1.1. Vývojová anartrie	12
1.2. Vývojová dysfázie	13
1.2.1. Symptomy vývojové dysfázie	14
1.3. Suspektní vývojová dysfázie	16
1.3.1. Projevy suspektní vývojové dysfázie	16
2. Alternativní a augmentativní komunikace	18
2.1. AAK systémy v komunikaci studenta T.	19
2.1.1. Znaky Makatonu	19
2.1.2. Piktogramy a symboly	22
2.1.3. Komunikační tabulky	25
2.1.4. Alternativní výuka čtení s využitím globální metody	27
3. Práce klinického lingvisty	29
3.1. Představa o jazyku jako o systému	29
3.2. Jazykové uchopení informací z ostatních předmětů	30
3.3. Čtení s porozuměním	31
3.4. Funkční psaní	31
3.4.1. Český jazyk jako cizí jazyk	33
4. Osvojování českého znakového jazyka jako jazyka cizího	35
4.1. Prstová abeceda	38
4.2. Výuka ČZJ v JÚŠ v Praze	40
5. Praktická část	42
5.1. Reprodukce vyprávění v ČZJ	43
5.1.1. Závěr praktické části č. 1. – Reprodukce vyprávění v ČZJ	54
5.2. Spontánní výpovědi v ČZJ	55
5.2.1. Závěr praktické části č. 2 – Spontánní výpovědi v ČZJ	63
5.3. Reprodukce předčítaného textu do ČZJ	63
5.3.1. Závěr praktické části č. 3 – Reprodukce předčítaného textu do ČZJ	72
Závěr	73
Použitá literatura a zdroje	80
Seznam příloh	83

Seznam zkratek

AAK – alternativní a augmentativní komunikace

CAAK – Centrum alternativní a augmentativní komunikace

ČZJ – český znakový jazyk

DMO – dětská mozková obrna

JÚŠ – Jedličkův ústav a školy

L2 – druhý jazyk

SLI – specific language impairment

Úvod

Práce bude analyzovat osvojování znakového jazyka slyšícím nemluvicím studentem v pubescentním a adolescentním věku, u kterého je diagnostikována vývojová porucha komunikace, vývojová anartrie.

Ráda bych v úvodu vytyčila výjimečnost nabídky znakového jazyka jako terapeutického a vzdělávacího prostředku slyšícímu nemluvicímu studentovi.

Před 14 lety došlo k novelizaci zákona č. 155/1989 Sb. o znakové řeči, aby byla ještě více podpořena práva neslyšících: „*Český znakový jazyk je základním dorozumívacím jazykem neslyšících v České republice. Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní částí trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.*“ Přesto se v každodenním životě stále můžeme setkat s negativními postoji vůči jazykové a kulturní menšině Neslyšících, a to jak mezi laickou, tak bohužel i mezi odbornou veřejností. Zvláště tristní je přetrvávající despekt vůči jejich mateřskému jazyku, tj. českému znakovému jazyku (dále ČZJ), jako plnohodnotnému a přirozenému jazyku, a to zejména v oblasti vzdělávání (stále pouze menšina pedagogických pracovníků ve školách pro neslyšící ovládá ČZJ!).

Oproti tomu úzká skupina pedagogických a terapeutických pracovníků Jedličkova ústavu a škol v Praze (dále JÚŠ) se před šesti lety rozhodla respektovat veškeré komunikační potřeby svých studentů a nabídnout ČZJ slyšícímu 13letému studentovi jako alternativu mluveného projevu a považovat ji za právoplatnou ve vzdělávacím procesu a terapii komunikace. Pro osoby nezasvěcené do problematiky vzdělávání smyslově a jazykově handicapovaných v České republice se tato skutečnost může jevit jako paradox. Na jedné straně není ČZJ veřejností akceptován jako plnohodnotný a přirozený jazyk neslyšících, na straně druhé je respektován jako jediný vhodný komunikační prostředek slyšícího studenta. Z tohoto pohledu se jedná o unikátní krok, neboť předpokladem ke zprostředkování ČZJ danému studentovi bylo primárně sebevzdělání některých pedagogů a terapeutických pracovníků JÚŠ (např. klinický lingvista, psycholog, logoped, ergoterapeut, fyzioterapeut) v ČZJ a dále zajištění dalšího kvalifikovaného personálu – asistentů, kteří ovládají ČZJ -

k práci se studentem. K tomuto kroku došlo díky specializovanému klinicko-lingvistického přístupu Mgr. Radky Majerové, která práci se studentem v JÚŠ koordinuje.

Slyšící student T. je v důsledku dětské mozkové obrny (dále DMO) stížen vývojovou anartrií, která mu znemožňuje mluvit. Od narození byl vystaven mluvené češtině a má stoprocentní porozumění mluvené řeči. Je vysoce inteligentní. Má postižení hrubé motoriky, ale chodí. Jemná motorika rukou je též postižena, ale toto postižení nebrání osvojování znakového jazyka ve fatální míře. Do svých 13 let nevládl žádným produkčním jazykem, byl odkázán na pantomimu a kreslení obrázků. Vzhledem k rozvinuté suspektní dysfázii se mu nepodařilo osvojit češtinu ve funkční psané formě.

Před 3 lety jsem měla možnost stát se jedním z pedagogických asistentů, kvalifikovaných v užívání znakového jazyka, a pozorovat studentovy malé i velké úspěchy, a to jak ve vzdělávání, v němž je mu ČZJ účinným nástrojem k osvojování nových pojmů a reprodukci obsahů vědomí vůči pedagogům, tak v každodenním životě, v němž je mu prostředkem komunikace. Tato má praxe je natolik cenným zdrojem odborných informací, že jsem ji pojala nejen jako pomáhající profesi, ale též jako výzkumný záměr, jehož výsledek se snažím předložit v této bakalářské práci.

Smyslem práce je představit defekty jazykových, tj. fatických funkcí u diagnózy vývojová anartrie, jejichž rozpoznání má nedocenitelný význam pro práci terapeutů i pedagogů. Hlavním cílem práce je ověřit, zdali se student s vývojovou anartrií, jemuž se doposud nepodařilo naučit funkčně psát a číst s porozuměním, jeví suspektně dysfatický také při osvojování ČZJ, resp. do jaké míry se suspektní dysfázie promítá také do znakového jazyka, a vedle toho jakou roli při osvojování hraje skutečnost, že ČZJ je pro něj jazykem cizím.

Pro správné pochopení role ČZJ v terapii komunikace některých osob s vývojovou anartrií (konkrétně u studenta T.), je nutné zmínit také oblast alternativní a augmentativní komunikace (dále AAK) a přiblížit její výhody a nevýhody. Především však nastíním problematiku učení se ČZJ jako druhého jazyka (dále L2), a to v obtížné situaci, v níž osvojovaný L2 je zároveň jediným produkčním jazykem studenta. Podkladová data k jazykové analýze osvojování ČZJ vývojovým anartrikem jsou tvořena třemi typy výpovědí

studenta: reprodukce výpovědí v ČZJ, produkoványi primárně figurantem; reprodukce primárně figurantem předčítaného textu do ČZJ; spontánní výpovědi v ČZJ.

Výsledkem jazykové analýzy výpovědí je zjištění čtyř typů defektů, vyjevujících se při osvojování ČZJ studentem tak, jak je představí moje práce.

1. Porucha fatické funkce

Na začátku práce považuji za nezbytné osvětlit užívanou terminologii z oblasti speciální pedagogiky, logopedie a klinické lingvistiky, týkající se narušené komunikační schopnosti. V této oblasti panuje terminologická nejednotnost a nejednoznačnost. Věřím, že postupné zpřesňování pomůže zlepšit terapeutický přístup k osobám s jazykovou patologií.

Kvůli nedostatečnému lingvistickému výzkumu jednotlivých typů poruch se v české literatuře, zejména pak v české logopedické literatuře (viz např. Škodová, Jedlička, 2003; Novák, 1997; Klenková, 2006) setkáváme s vágně užívaným pojmem řečové poruchy, mezi něž je řazena také např. vývojová anartrie, která je dále charakterizována výhradně jako porucha artikulace, ve skutečnosti však má prokazatelné symptomy narušení plánování jazyka v mozkových strukturách. Zahraniční literatura, zejm. její terapeutické zaměření, většinou tuto situaci řeší terminologickým dělením na *řečové poruchy* (speech disorder) a *jazykové poruchy* (language disorder), jak to zohledňuje také např. Neubauer (2006). Ve své práci jsem se rozhodla upozornit na nikoli jen orálně-motorický, ale symptomatologicky též systémově-jazykový charakter poruchy vývojová anartrie jejím zařazením mezi *poruchy fatické funkce*, jak je tomu (nikoli jen symptomatologicky, ale též z hlediska etiologie) např. u poruch vývojová dysfázie nebo afázie.

Negativní dopad vágního řazení vývojové anartrie mezi pouze artikulační poruchy se dlouho negativně odrážel zejména ve speciálně pedagogické praxi. Pozornost pedagogů, speciálních pedagogů a logopedů se u osob s touto poruchou zaměřovala zejména na reedukaci artikulace, jež se posléze ukázala jako nemožná (pokračováno bylo následně v orofaciální stimulaci – masáží jazyka a mimických svalů – za účelem zmírnění slinění), avšak složka reedukace systémově jazykových funkcí byla opomíjena, což vedlo k fatálním terapeutickým důsledkům – vedle nabídky piktogramatických a symbolických komunikačních systémů, jež může být v mnoha individuálních případech vhodná, nebyly činěny pokusy adekvátní metodologií rozvíjet funkční psanou řeč a čtení s porozuměním, tedy přirozenější komunikační možnost, která může být v jiných individuálních případech vhodnější více. Rovněž R. Majerová, díky poznatkům své klinicko-lingvistické praxe, zdůrazňuje potřebu vyjasnění terminologie pro správnou terapeutickou indikaci osob s vývojovou anartrií: „...právě nerozpoznání jazykového aspektu poruchy vedlo v Česku bohužel k fatálně neúspěšným terapiím například lidí s diagnózou vývojová anartrie.“ (R. Majerová, 2009, str. 2).

1.1. Vývojová anartrie

Vývojovou anartrií je nazývána nejzávažnější porucha řečové produkce s nemožností prakticky žádné verbální komunikace s okolním světem, s neschopností artikulované mluvy z důvodu nekontrolovatelnosti hybnosti mluvidel, viz Lechta (2005). Majerová uvádí: „/.../ často není vývojová anartrie správně definována. Vývojoví anartrici bývali v minulosti chybně diagnostikováni, byla podhodnocena jejich suspektně jazyková porucha, veškerá pozornost se soustředila pouze na to, že nemohou vyslovovat.“ (Majerová, 2008).

Vývojová anartrie vzniká v důsledku DMO, ke které převážně dochází v prenatálním stadiu vývoje jedince. DMO je difuzní, tzn. rozptýlenou, mozkovou poruchou, zasahující každého postiženého jedince v různé míře. DMO se rozptyluje zejm. do centrální motorické oblasti v mozkové kůře, velice často se realizuje jako ochrnutí levé horní a levé dolní končetiny (což v těchto případech může naznačovat větší rozptyl postižení do oblasti pravé hemisféry), jindy se může realizovat jako tzv. kvadruparéza, ochrnutí všech čtyř končetin. DMO se může také rozptýlit do oblasti mozečku a mozkového kmene. V rámci mozkového kmene zasáhne Varolův most a prodlouženou míchu, odkud vycházejí hlavové nervy, které zodpovídají za ovládání čelistí, rtů, lícních svalů, jazyka, fungování slinných žláz nebo měkkého patra. Tím dojde k zasažení neuronálních drah, které zodpovídají za motoriku orálního traktu, a tedy k celoživotní neschopnosti tvořit článkovanou řeč, celoživotní neschopnosti mluvit, viz Majerová (2010). „*Donedávna byla v odborné literatuře vývojová anartrie popisována výhradně jako porucha mluvené řeči a její popisy vyvolávaly dojem, že se jedná o pouhé ochrnutí úst nebo jazyka. Ve skutečnosti se však jedná o sekundární (suspektní) poruchu jazykově-kognitivních funkcí v mozku...*“ (Majerová, 2011, str. 24). Pravděpodobně kvůli nemožnosti vlastní mluvené produkce v raném dětství, tzn. nemožnosti rozvoje jazykového plánování ve směru produkce (od tvorby hlásek přes tvorbu slov až po tvorbu vět), a tedy nemožnosti aktivních operací s fonologickými reprezentacemi, resp. kvůli pravděpodobné dysfunkci vnitřní řeči, vykazují vývojoví anartrici při pozdějších pokusech o rozvoj psané řeči a čtení s porozuměním „*vážné fonologické, morfologické a syntaktické obtíže, tj. obtíže s diferenciací hlásek, s analýzou a syntézou slova, s flexí a syntaxí na úrovni slovosledu i se syntaxí větnou, a mají rovněž lexikální obtíže ve vybavnosti slov.*“ (Majerová, 2011, s. 24). Suspektní obtíže s fonemickou diferenciací a také rané senzomotorické obtíže, narušující usouvztažňující funkci jazyka (dítě se nemohlo otočit po zvuku matčina hlasu, když pojmenovávala objekty a děje), mohou způsobit v některých

případech také poruchu porozumění okolnímu proudu mluvené řeči. Ta může být dále stupňována jazykovou nezkušeností a také velkým rozptylem poruchy do obou hemisfér, zasahujícím interhemisferální spoluprací. Tyto obtíže mohou vést dokonce k poruše konceptualizace, k neschopnosti porozumění figurativním prvkům jazyka (Majerová, 2011).

Vývojová anartrie tedy musí být nutně vnímána jako porucha fatické funkce – tzn. nejen jako neschopnost artikulované mluvy, ale též jako suspektní vývojová dysfázie. Část termínu *vývojová dysfázie* je pro *suspektní vývojovou dysfázii*, kterou symptomatologicky vývojová anartrie je, vypůjčena z termínu pro klasickou (primární) vývojovou dysfázii, již níže specifikuji a následně provádím etiologické a symptomatologické srovnání obou termínů, resp. poruch. **Užití termínu *suspektní vývojová dysfázie*, vystihující druhotné narušení fatické funkce, se ukáže také jako nanejvýš vhodné při sledování jazykových dys-kompetencí studenta T. při osvojování funkční psané řeči a umožní položit si otázku, zda i při osvojování ČZJ dochází u studenta k typu defektu na úrovni agramatismu.**

1.2. Vývojová dysfázie

Ve starší odborné literatuře, zabývající se problematikou poruch osvojování mluveného jazyka, se můžeme setkat s různými termíny, jako je např. *sluchoněmota*, *alalie*, *afémie* nebo např. *dětská vývojová nemluvnost* (viz Klenková, 2006), adekvátními k současnému termínu vývojová dysfázie.

V současné literatuře je již dobře zakotven termín vývojová dysfázie. Užívá se u dětí, jež mají obtíže v akvizici mluveného řeči, tyto děti pomalu rozvíjejí mluvenou řeč, přestože nemusí mít artikulační defekt a mohou mít vysoký intelekt. Dle Dlouhé (2003) je specifikum poruchy **porucha porozumění** a gramatické odchylky v řeči. Jedná se o poruchu zpracování řečového signálu, jež není způsobena periferní sluchovou poruchou (dítě nemá narušen periferní sluch), ale je způsobena centrální sluchovou poruchou a všeobecnou nespecifickou korovou poruchou. Termín vývojová dysfázie někdy alternuje s termínem specific language impairment (dále SLI). Jak uvádí Dlouhá, SLI je někdy termín identický s termínem vývojová dysfázie, většinou se projevuje centrální sluchovou poruchou zpracování řečového signálu a následně porozumění řeči s adekvátně narušenou expresivní složkou, jak to odpovídá vývojové dysfázii (viz níže). V některých případech však může být používán pro přístrojově obtížně specifikovatelnou vývojovou poruchu fatické funkce a tedy pro obtížně

specifikovatelné opoždění vývoje řeči, jež je však oproti klasickému opoždění vývoje řeči rovněž symptomatologicky charakterizováno obtížemi v centrálním sluchovém zpracování řečového signálu („*Impair – oslabení v síle, hodnotě, kvalitě nebo kvantitě*“, Dlouhá, 2003, str. 126), přičemž SLI někdy může oproti vývojové dysfázii postupně snáze odeznít.

Na nejvíce specializovaném českém pracovišti, zaměřujícím se na obtíže s vývojovou dysfázií, tedy na pracovišti MUDr. O. Dlouhé v Thomayerově nemocnici, je upřednostňováno užívání termínu vývojová dysfázie před SLI. Pro účely své práce tedy setrvávám u užívání tohoto termínu, který budu následně srovnávat s termínem suspektní vývojová dysfázie, jež odpovídá diagnóze sledovaného studenta T.

1.2.1. Symptomy vývojové dysfázie

Vývojová dysfázie je způsobena poruchou centrálního sluchového procesu, přičemž periferní sluch není narušen. Porucha centrálního sluchového procesu se projevuje jako porucha zpracování slyšeného řečového signálu, a to zejména v jeho časovém sledu (např. časové rozlišení interstimulačního intervalu mezi tóny) a binaurální integraci (tj. obtíže s množstvím fonologické informace). K této poruše je přidružena všeobecná nespecifická korová porucha (Dlouhá, 2003, str. 14, 126-127). Vývojová dysfázie je tedy hlavně poruchou porozumění. U nesmíšených forem vývojové dysfázie mohou postižené osoby z fyziologického hlediska mluvit. Jejich mluvená produkce je však různou měrou, v závislosti na míře percepčního narušení, stížena typickými symptomy, jež uvádím podle Dlouhé (2003, str. 14):

- poruchy distinktivních rysů hlásek (např. diferenciací znělých a neznělých hlásek)
- poruchy v řazení slabikových sledů (např. přesmyky slabik, redukce víceslabičných slov na 1-2 slabičné)
- syntaktické obtíže
- obtíže v sémantické a asociační oblasti (tj. neschopnost udržení dějové linie při vyprávění, asociační přeskoky a vágní slovník)

Škodová a Jedlička (2003) vývojovou dysfázii charakterizují také na pozadí nerovnoměrného vývoje celé osobnosti, konstatují narušení zrakového a sluchového vnímání, narušení paměťových funkcí, narušení orientace v prostoru a čase, narušení motorických funkcí, zejména jemné motoriky (tato narušení jsou dána nespecifickou korovou poruchou).

Zejména poruchu paměťových funkcí u vývojových dysfatičků zdůrazňuje také Dlouhá, specifikuje ji na poruchu fonologické (krátkodobé pracovní) paměti (Dlouhá, 2003 str. 14).

Co se týká fatických symptomů, Škodová a Jedlička (2003) uvádějí, že vývoj řeči u vývojových dysfatičků je zásadně opožděný. Řeč dítěte je na poslech výrazně patlavá až zcela nesrozumitelná. Může docházet k záměnám či redukci hlásek nebo slabik ve slově, především u delších slov. Někdy projev dítěte dělá dojem plynulé řečové produkce, která je však zcela nesrozumitelná. Zasažené jsou obě fatické složky, jak jazykové plánování, tak konkrétní realizace řečová. Vývojová dysfázie narušuje všechny roviny jazykového systému. Zasahuje rovinu jazykového plánu i lexikálního výběru, tedy formálně-gramatickou oblast (zejm. morfosyntax) i oblast lexikálně-sémantickou.

Vedle symptomů, které uvádí Dlouhá (2003), uvádějí Klenková (2006) a Škodová a Jedlička (2003) tyto symptomy:

- porucha fonematické percepce¹
- přehazování slovosledu
- odchylky ve frekvenci výskytu některých slovních druhů
- nesprávné koncovky při ohýbání slov
- vynechávání některých slov (např. krátké předložky, zvrtné částice)
- omezená slovní zásoba
- redukce stavby věty na dvouslovnou nebo i jednoslovnou
- chyby v pořadí řazení slabik (např. přehazují, vynechávají, opakují je)
- neschopnost udržet dějovou linii

Jak již bylo uvedeno, vývojová dysfázie má „*dvojí patofyziologii: jednak specifickou centrální sluchovou poruchu a jednak všeobecnou nespecifickou korovou poruchu.*“ (Dlouhá, 2003, str. 126). Všeobecná nespecifická korová porucha způsobuje, že se centrální sluchová porucha fatických funkcí kombinuje s jinými, zejm. motorickými poruchami. Dle Škodové a Jedličky (2003) tak rozlišujeme dysfázii motorickou, při níž převažují zejm. obtíže v logomotorické oblasti (opožděn vývoj řeči a aktivní slovník, chuť k mluvení malá), a dysfázii senzorickou, při níž převažují obtíže v percepci (poruchy fonematického sluchu, chuť k mluvení může být velká, dítě nemusí chápat obsah produkovaných slov).

¹ Poruchy fonematické percepce u osob s vývojovou dysfázií projevují např. neschopností analyzovat první hlásku slyšeného slova. Na otázku „Na co slovo začíná?“ nedokáže dítě odpovědět. Někdy první hlásku v proudu řeči analyzuje, ale už ne hlásky další. Například u trojslabičných slov nedokáže izolovat a následně sdělit druhou slabiku nebo nedokáže izolovat poslední hlásku v proudu řeči a sdělit ji.

Novák se dále pokusil o diferenciálně diagnostický přístup (Novák, 1990, 1991. In: Dlouhá, 2003, s. 124) k diagnózám vývojová dysfázie a vývojová dysartrie (resp. také diagnóze se shodným původem vzniku, jaký má vývojová dysartrie – vývojové anartrii), a to pomocí vyšetření evokovaných akustických potenciálů (BAEP a LAEP), **což je pro mou práci důležité**. Zatímco u dětí s vývojovou dysfázií předpokládá vliv centrální difuzní léze i na podkorová sluchová centra, u dětí s vývojovou dysartrií deficit podkorových sluchových center neshledává, příčinu jejich obtíží spatřuje v oblasti mozkového kmene nebo v lézích v centrální motorické oblasti v mozkové kůře.

Novák dále dochází k existenci skupiny dětí s kombinovanou formou vývojové poruchy – dysfázií a dysartrií.

Novákovu diferenciální diagnostiku považuji za odpovídající. **U dětí s vývojovou anartrií, jež nemají poruchu centrálního zpracování sluchového signálu a tedy primární vývojovou dysfázii, ale pouze poruchu v oblasti mozkového kmene a v motorické oblasti mozkové kůry, se pak přimlouvám za užívání diferencovaného termínu *vývojová anartrie se suspektní vývojovou dysfázií*.**

1.3. Suspektní vývojová dysfázie

Termín suspektní vývojová dysfázie je vhodné užívat u poruch, jejichž etiologie (příčina vzniku) neleží v oblasti podkorových sluchových center a tedy centrálního zpracování sluchového signálu, ale jež se suspektně (druhotně, v důsledku jiných obtíží) manifestují podobnými dysfatickými symptomy, tj. symptomy narušení fatických (jazykových) funkcí. Tak tento termín užívá Majerová pro symptomy vývojové anartrie (Majerová, 2010).

1.3.1. Projevy suspektní vývojové dysfázie

Suspektní vývojovou dysfázii vnímáme jako symptom vývojové anartrie, který se projevuje např. jako:

- porucha fonematické diferenciaci a fonematického porozumění
- porucha analýzy slov a syntézy slabik a morfémů do slov
- porucha flexe (skloňování jmen, časování sloves) /vyjevuje se při osvojování funkční psané řeči/

- porucha slovní syntaxe (poruchy slovosledu) a větné syntaxe (neschopnost naplánovat kauzalitu výpovědi a užít adekvátní spojku) /vyjevuje se při osvojování funkční psané řeči/
- obtíž ve vyhledávání v lexikonu (obtíže nalézt verbální vyjádření pro zamýšlený koncept)
- porucha v sémantické rovině a asociační oblasti (problémy v dějové linii, při vyprávění, asociační přeskoky) /při osvojování funkční psané řeči nebo ČZJ – viz níže/
- dysfunkce vnitřní řeči, neschopnost správně operovat s fonologickými reprezentacemi, obtíže s pracovní pamětí
- porucha při čtení s porozuměním /odraz obtíží s převodem grafému na foném, odraz obtíží s vnitřní řečí/
- obtíž v oblasti porozumění

Jak bylo uvedeno výše, student T. svými symptomy odpovídá kritériím suspektní vývojové dysfázie. Klasická vývojová dysfázie předpokládá podkorovou poruchu zpracování sluchového signálu a nespecifickou korovou poruchu, suspektní dysfázie podkorovou poruchu nepředpokládá, nýbrž vnika druhotně jako důsledek korové poruchy a poruchy oblastí mozkového kmene. Někdy je obtížné diagnózy u jedince odlišit, resp. rozhodnout, zda se např. nejedná i z hlediska etiologie o kombinované postižení (vývojová dysfázie a vývojová anartrie), a to zvláště v případech, kdy není provedeno důsledné přístrojové vyšetření a kdy se jedná o anartrického jedince s poruchou porozumění. U studenta T. však můžeme téměř s jistotou předpokládat, že klasickou vývojovou dysfázi nemá. Student byl opakovaně psychologicky vyšetřen v oblasti porozumění. První vyšetření v JÚŠ proběhlo v jeho 10 letech, závěr zněl *“Receptivní složka řeči odpovídá věku”*, re-test byl proveden v jeho 12 letech, závěr byl identický. (Vyšetření provedla PhDr. V. Reichlová, nadále shledává **studenta T. schopného 100% porozumění mluvené řeči.**)

2. Alternativní a augmentativní komunikace

Systémy AKK mají v zemích západní a severní Evropy, v Austrálii i v USA velice dlouhou tradici. V České republice se s nimi začalo poprvé pracovat až po roce 1989. Systémy AKK slouží k aktivaci účasti v komunikaci osobám, jejichž schopnost verbálně komunikovat s ostatními lidmi je snížena nebo úplně znemožněna. Nabídka AAK těmto osobám by měla být co nejpestřejší, protože schopnost komunikovat je nejdůležitější prostředek socializace.

Vymezení pojmů AAK dle Janovcové (2004, str. 16):

1. **Systémy augmentativní komunikace** jsou zaměřeny na podporu již existujících komunikačních možností a schopností. Jejich cílem je zvýšit kvalitu porozumění řeči a usnadnit vyjadřování (např. znak do řeči přidávaný ke slovům, která jsou obtížně artikulovatelná např. pro osobu s výslovnostním defektem).
2. **Systémy alternativní komunikace** jsou takové systémy, které se používají jako náhrada mluvené řeči.

Dle Laudové (In: Škodová a Jedlička, 2008, str. 564) lze komunikační systémy AAK rozdělit na dva typy. Hlediskem je, zda komunikační systém vyžaduje, nebo nevyžaduje pomůcky.

1) Komunikační systémy nevyžadující pomůcky jsou např.:

- znakový jazyk
- znakovaná čeština
- znakování klíčových slov
- prstová abeceda
- cued speech
- metoda Tadoma
- Lormova abeceda
- znaky Makatonu

2) Komunikační systémy vyžadující technické/netechnické pomůcky jsou např.:

- trojrozměrné symboly
- fotografie

- bliss symboly
- piktogramy
- Picture Communication Symbole
- komunikační tabulky
- alternativní výuka čtení s využitím globální metody
- symboly Makatonu

2.1. AAK systémy v komunikaci studenta T.

Cílem mé práce není podrobně popsat všechny z výše zmíněných AAK systémů. Zaměřím se pouze na ty, které v komunikaci student T. používal nebo částečně ještě dnes používá. Přiblížím zde výhody a nevýhody jejich užití ve vztahu k studentovi T. Vhodnost jednotlivých AAK systémů se vždy odvíjí od individuálních kognitivních schopností konkrétní osoby s komunikačním handicapem. Je třeba postřehnout zachovanou klíčovou schopnost (motorickou, mentální, jazykovou) konkrétního jedince, na níž je možné AAK systém navázat a následně jím jeho komunikaci podporovat.

Ve 3 letech nastoupil student T. do běžné mateřské školy v místě bydliště, později začal navštěvovat mateřskou školu s logopedickou a rehabilitační péčí, kde se poprvé setkal s komunikačním systémem Makaton, jež se později vyjevil jako nedostačující. Na doporučení odborníků u něj bylo dvakrát zažádáno o odklad školní docházky. Poté absolvoval 2 roky integrace v běžné základní škole v místě svého bydliště. V roce 1998 nastoupil do základní školy JÚŠ v Praze. Od tohoto roku je také v péči speciálně pedagogického centra při JÚŠ. V letech 1999 až 2001 byl v péči Centra augmentativní a alternativní komunikace (dále CAAK). Specialisté CAAK a JÚŠ se snažili najít nejvhodnější komunikační systém, který by kompenzoval jeho nulovou produkci v mluvené češtině. Na počátku studia v JÚŠ mu byly nabídnuty piktogramy a symboly (zvl. z PC programu Boardmaker; později PC programu SymWriter) a tzv. komunikační tabulka a dále alternativní výuka čtení s využitím globální metody. Používání piktogramů a symbolů se však ukázalo jako nedostatečné a užívání komunikační tabulky znemožňovalo neúspěšný rozvoj funkční psané řeči (viz níže).

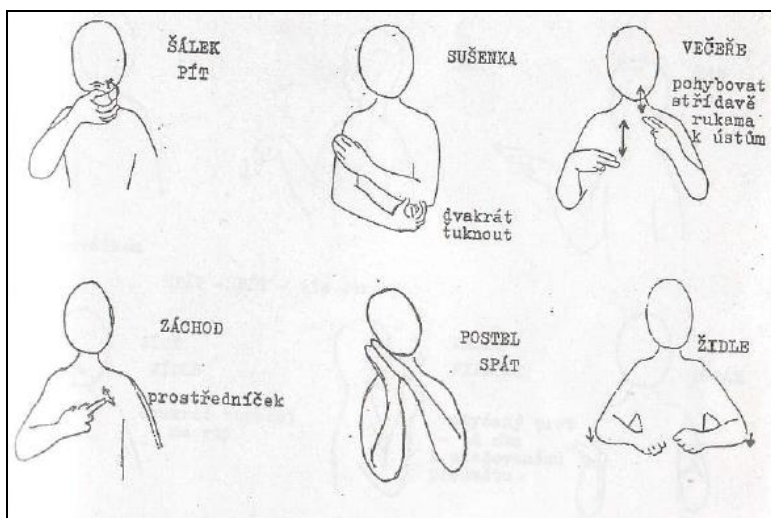
2.1.1. Znaky Makatonu

„Jedná se o nonverbální jazykový program vytvořený britskou logopedkou Margret Walker a psychiatrickými konzultanty Kathy Johnston a Tony Cornforthem z Královské

asociace pro pomoc neslyšícím ve Velké Británii (název MA – KA – TON vznikl podle prvních slabik jmen tvůrců)“ (Janovcová, 2004, str. 27).

Jde o umělý znakový systém, využívající možnost uměle vytvářet nové znaky v závislosti na potřebách klientů a dále zjednodušovat parametry již existujících znaků, které dle Kubové (1996) pocházejí buď z národního znakového jazyka komunity Neslyšících, žijících v dané zemi, nebo z jiných uměle vytvořených znakových systémů, které jsou někdy užívány ve vzdělávání osob se sluchovým postižením (např. znakovaná čeština nebo znak do řeči). Zjednodušení parametrů již existujících znaků spočívá hlavně v redukci nároků jemné motoriky na znak (zjednodušení tvaru ruky, pozice ruky a pohybu ruky), znaky se stávají ikonitějšími.

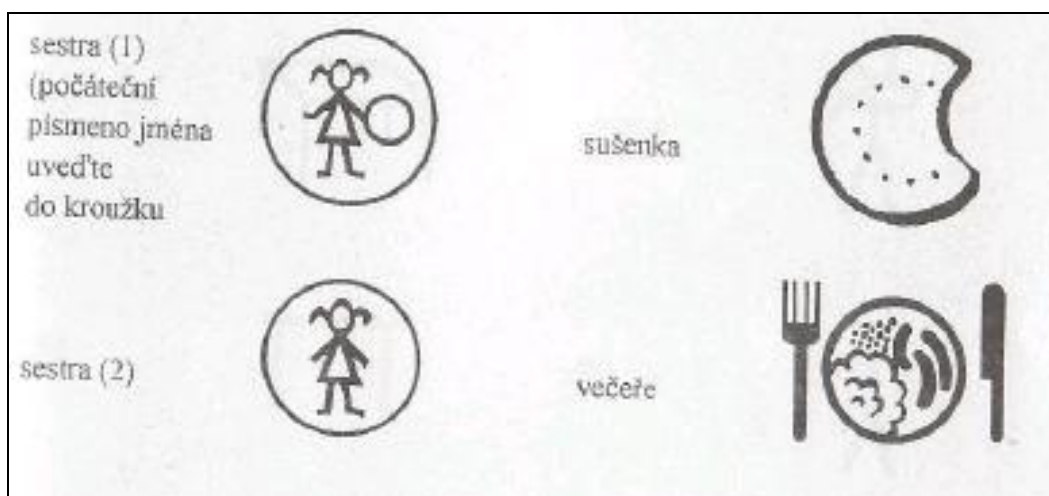
„Slovník Makatonu obsahuje 350 slov, sestavených do osmi stupňů od základních a běžných pojmů až k pojmům obecnějším se stále stoupající náročností. Devátý stupeň je návrh osobního seznamu slov podle individuálních potřeb každého jedince.“ (Janovcová, 2004, str. 28). Viz obr. č. 1.



Obr. č. 1 Makaton (znaky)²

Zároveň se znaky ze slovníku Makatonu jsou v některých případech užívány také symboly Makatonu (viz obr. č. 2). Jejich hlavním využitím je více-smyslový přístup ke komunikaci. „Mohou být užívány jako primární prostředek komunikace, jako pomůcka přispívající k rozvíjení jazyka i jako pomoc při rozvoji čtenářských dovedností.“ (Kubová, 1996, s. 15).

² Zdroj obrázku: KUBOVÁ, 1996 (Příloha č. 1a)



Obr. č. 2 Makaton (symboly)³

Zhodnocení užívání znaků Makatonu studentem T.:

Již v mateřské škole se student T. poprvé setkal se znaky komunikačního systému Makaton. Český komunikační systém Makaton si znakovou zásobu částečně vypůjčuje z ČZJ a částečně si znaky vytváří sám. Tento typ AAK je stále častěji využíván a akceptován jako vhodný prostředek pro komunikaci osob s narušenou komunikační schopností. Bohužel tento systém, přestože částečně vychází ze znakové zásoby národních znakových jazyků příslušné země, zohlednil pro vyjadřování postižených osob pouze lexikon, nikoli gramatiku, která by jim mohla pomoci při kompozici informací. Výhody užívání znaků Makatonu tak spatřuji zejména v počátečním období, kdy je odhalována diagnóza dítěte a kdy jednoduchost Makatonu přináší uživateli a jeho rodině akutní komunikační servis. Po uplynutí tohoto akutního stádia je však třeba se zamýšlet nad plnohodnotným naplněním života dítěte i do budoucna. Záleží přitom na mentálních schopnostech dítěte. V pozdějším věku se Makaton vyjevuje jako adekvátní alternativní komunikační systém pro osoby s mentálním handicapem, avšak osoba bez mentálního handicapu se bez zvládnutí gramatických komponentů jazyka neobejde.

Intelekt studenta T. byl opakovaně prokázán jako vysoký, student T. měl navíc tendenci kreativně pantomimicky sdělovat kauzalitu událostí. Obě tyto skutečnosti si vyžadovaly osvojení nejen lexikonu nějakého znakového systému, ale také gramatiky jazyka. Proto bylo v JÚŠ od studia Makatonu ustoupeno a studentovi byl nabídnut přirozený ČZJ (s veškerou

³ Zdroj obrázku: KUBOVÁ, 1996 (příloha č. 2a)

svou gramatikou), jehož osvojování bylo následně pojato nikoli jako alternativní komunikace, ale jako plnohodnotné osvojování jazyka cizího (viz níže).

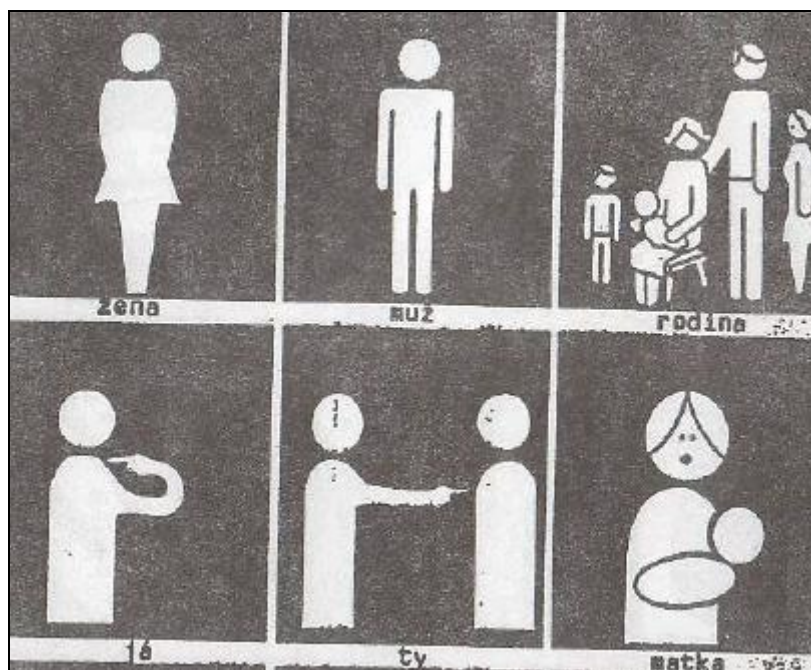
2.1.2. Piktogramy a symboly

„Mezinárodní normy definují piktogram jako vnímatelný útvar, který je vytvořený psaním, kreslením, tiskem nebo jiným způsobem. Každý piktogram zastupuje jeden věcný význam a zpodobňuje ho bez vazby na řeč.“ (Kubová, 1996, str. 26).

S piktogramy nesoucími neverbálním způsobem informaci se lidé po celém světě setkávají v každodenním životě, a to zejména na veřejných prostranstvích, v budovách nebo také v médiích. Cílem piktogramů je usnadnit lidem orientaci na různých místech a v různých situacích, v kterých by verbální komunikace mohla být vnímána jako překážka v porozumění.

„Neverbální komunikace pomocí piktogramů je forma předávání instrukcí, příkazů, varování, usnadnění orientace v nejrůznějších prostředích bez vazby na řeč (jazyk)“ (Janovcová, 2004, str. 20).

U osob s narušenou verbální komunikací se piktogramy využívají jako alternativní a augmentativní způsob komunikace tehdy, když tato osoba není z různých příčin schopna dekodovat písmo. *„Pomocí piktogramů mohou jedinci s narušeným komunikačním procesem, zejména ti, kteří nemohou používat mluvenou řeč, sdělit své pocity a potřeby. Zvyšují se také jejich kognitivní možnosti, rozhodování a mají možnost zapojení se do konverzace.“* (Janovcová, 2004, s. 20). Ukázka piktogramů viz obrázek č. 3. K tomu je třeba podotknout, že co se týče pocitů, nabízejí piktogramy alternativní možnosti sdělení velice omezené. Širší možnosti sdělení emocí nabízejí diferencovanější symboly, jež nezastupují pouze jeden věcný význam, ale celou ideu (srovnání viz obr. č. 4).



Obr. č. 3 Piktogramy⁴



Obr. č. 4 Piktogramy (viz v komunikačním sešitě výše) a symboly (viz níže v komunikačním sešitě) z PC programu Boardmaker⁵

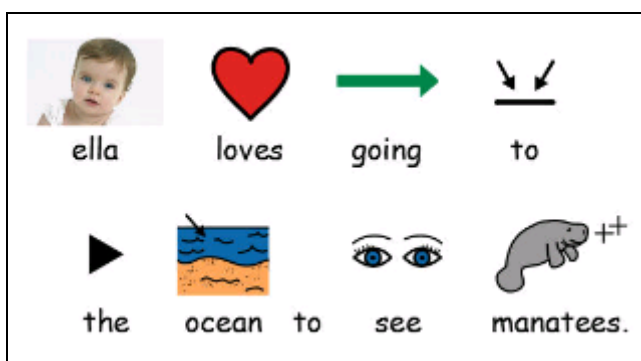
⁴ Zdroj obrázku: KUBOVÁ, 1996 (Příloha č. 4a)

Zhodnocení užívání piktogramů a symbolů u studenta T.:

Užívání piktogramů jako AAK bylo pro studenta T. výhodné zejména při komunikaci s osobami v lokálně ustáleném prostředí - užití piktogramů je pro základní témata komunikace názorné a většině lidem snadno pochopitelné, piktogramy jsou vylepovány např. na stůl, skříň, dveře, nacházející se v místnostech, kde se předpokládá, že se student bude pohybovat. Student komunikuje ukázáním na příslušný piktogram. Komunikace v neustáleném prostředí pak vyžaduje, aby u sebe měl vždy potřebnou sbírku piktogramů, což je pro běžný život značně nepohodlné. Piktogramy a symboly jsou vzhledem k tomu pořádány do tzv. komunikačních sešitů, v nich jsou tematickými záložkami po stranách organizovány do tematických okruhů (orientací podle záložky student nalistuje stránku se zamýšleným tématem). I komunikace prostřednictvím tematicky organizovaných komunikačních sešitů je však značně nekomfortní, pomalá a nikdy plnohodnotně nezahrnuje obsahy studentova vědomí. Komunikace skrze piktogramy a symboly např. nedostačuje k vyjádření se k neopakovatelným aktuálním událostem, intimním sdělením, sdělením jemných emocionálních odchylek, vyjadřování abstraktních myšlenek a metaforických konceptů. Ve vztahu ke vzdělávání studenta v jednotlivých předmětech byly sice komunikační sešity také neustále rozvíjeny, ale přesto nikdy nemohly obsáhnout množství a kauzalitu studovaných pojmů.

V posledních letech jsou vyvíjeny také symbolické PC programy, které zahrnují i grafické značky pro gramatiku. V tomto směru je vysoce propracovaný zejména program SymWriter, jenž byl již adaptován také na český jazyk (viz obr. č. 5 a 6). Studentovi T. byl tento program rovněž nabídnut, jednalo se však již o období, kdy osvojoval ČZJ. Student nemá tendenci program využívat, neboť co do gramatiky jednak předpokládá nedysfatické plánování jazyka ve vnitřní řeči (student v produkčním smyslu není schopen plánovat gramatiku češtiny) a jednak vyžaduje permanentní připojení na elektronickou komunikační pomůcku (např. PC, iPad). Student není upoután na vozík (elektronické pomůcky jsou často vhodné pro osoby na vozíku, které mohou mít elektronickou pomůcku permanentně umístěnou na úchyty), pohybuje se, velmi rychle střídá prostředí, je hyperaktivní, pohybově spontánní a má pohybové kompetence a přirozenou náchylnost k vizuálně-motorickému kódu jazyka, jehož gramatika možná také více odpovídá způsobu jeho konceptualizace a charakteru jeho vnitřně řečového plánu - dává tedy přednost ČZJ.

⁵ Zdroj obrázku: <http://technologyrockstars.pbworks.com/w/page/20294787/Boardmaker>



Obr. č. 5 SymWriter – anglická verze⁶



Obr. č. 6 SymWriter – česká verze⁷

2.1.3. Komunikační tabulky

Tištěné komunikační tabulky jsou kartonové destičky, které se vždy graficky uzpůsobují podle potřeb uživatelů. Grafické uspořádání komunikační tabulky koresponduje s pohybovými a zrakovými možnostmi uživatele a samozřejmě zohledňuje také jeho jazykové potřeby. Většina komunikačních tabulek zprvu obsahuje obrázkové symboly, které se postupně doplňují a obměňují za samostatná písmena, slova, celé věty, interpunkční znaménka a číslice. „Podle svých motorických možností pak nemluvící osoba vybraný symbol indikuje ukázáním prstem, pěstí, pohledem, ...“ (Laudová, In: Škodová, Jedlička, 2003, str. 569). Ukázka komunikační tabulky viz obr. č. 7.

⁶ Zdroj obrázku: <http://tat.clairvoy.com/tiki-index.php?page=Communicate%3ASymWriter+Software+Review>

⁷ Zdroj obrázku: http://www.petit-os.cz/progr_aak.php



Obr. č. 7 Komunikační tabulka⁸

Zhodnocení komunikační tabulky u studenta T.:

Vztah studenta T. k užívání komunikační tabulky procházel v průběhu jeho dětství a dospívání různými obdobími. Nabídka obrázkových symbolů se velmi brzy, byť byla obměňována (resp. tabulek měl vícero druhů včetně jejich aplikací do pomůcky, která nabízí akustický doprovod symbolu – zvukové nahrávky slov korespondujících se symbolem), ukázala jako nedostačující. Nikdy nemohla zahrnout složité obsahy vědomí vysoce inteligentního studenta T. Verze tabulky s nadepsanými písmeny, jež je nabízena postiženým osobám v období školní zralosti, se vzápětí, souběžně s tím, jak byla u studenta T. objevována suspektní vývojová dysfázie ve vztahu k psané formě českého jazyka, ukázala jako nefunkční. Student T. si obtížně vybavoval pořadí písmen ve slovech, zaměňoval jednotlivé grafémy, nedodržoval hranice slov, při pokusech o větu zapsal maximálně dvě jednoduchá substantiva s otevřenými slabikami, nebyl schopen širšího jazykového plánu. Jeho výpovědi se tak stávaly komunikačnímu partnerovi značně nesrozumitelné. Student měl v té době silně negativní postoj k užívání tabulky, způsobený vleklými komunikačními nedorozuměními.

S postupem dospívání student T. nabyt většího psychického klidu, neboť osvojovaný ČZJ mu přinesl adekvátní komunikační komfort. Je si vědom toho, že ne každý v jeho okolí ovládá ČZJ na takové úrovni jako on. Přijal tedy komunikační tabulku jako alternativní pomůcku, částečně doplňující vyjadřování se v ČZJ. Coby dospělý je již více vnitřně motivován k alespoň globálnímu osvojení některých psaných slov, jež skrze komunikační tabulku více či méně ochotně nabízí komunikačním partnerům k usnadnění interpretace svého sdělení v ČZJ.

⁸ Zdroj obrázku: <http://www.pomozte-davidovi.hys.cz/david-janecek/komunikacni-tabulka>

2.1.4. Alternativní výuka čtení s využitím globální metody

Autorem metody globálního čtení je belgický lékař Ovide Decroly (1871 – 1932). Tuto metodu zavedl pro děti mentálně handicapované a děti předškolního věku. Metodou globálního čtení rozumíme metodický postup, využívaný při rozvoji čtenářských dovedností, při kterém postupujeme od celkového vjemu grafického obrazu slova k interpretaci jeho lexikálního významu, tedy opačný postup než u metody analyticko-syntetické, při níž se postupuje od jednotlivých grafémů a jejich koreference s fonémem k celkovému obrazu slova. U metody globálního čtení není kladen primární důraz na artikulaci.

„Hlavním cílem je stimulace zrakového vnímání, verbálního myšlení, záměrné pozornosti a rozvoj komunikativních dovedností...“ (Janovcová, 2004, str. 30).

Dle Janovcové (2004) je globální metoda využitelná u dětí se sluchovým postižením, mentálním handicapem, dysfázií a se specifickými vývojovými poruchami učení. Obvykle je výuka čtení pomocí globální metody zahájena tehdy, je-li slovní zásoba dítěte alespoň 50 slov, přičemž se *„nemusí jednat o aktivní slovní zásobu v expresivní složce řeči, ale např. u nemluvicích dětí (s anartrií) s intelektem v normě, tudíž s kvalitní pasivní slovní zásobou, ...“* (Janovcová, 2004, str. 31).

Zhodnocení alternativní výuky čtení s využitím globální metody u studenta T.:

Vedle alternativní výuky globálního čtení by měl dát terapeut vždy prostor pro vyzkoušení možné výuky čtení s porozuměním. Výuka čtení s porozuměním, byť byla dlouhodobá (viz níže), se u studenta T. nesetkala s efektem. Student ovládl grafickou formu řeči jen do té míry, že rozpozná a dovede napsat jednotlivá písmena, jež však není schopen syntetizovat do slov. Soustředí se pouze na rozpoznání grafického obrazu celého slova. K alternativnímu globálnímu čtení tedy bylo včas přistoupeno, probíhalo paralelně s výukou čtení s porozuměním, narůstající slovník grafických obrazů slov však vytvářel věkově nepřiměřené nároky na studentovu paměť, student metodu odmítal. Kapacita osvojených grafických obrazů slov zůstává trvale malá, je závislá na aktuálnosti studentových témat, percepčně osvojené grafické obrazy slov student zapomíná, pokud je určitou dobu nepoužívá. Testování porozumění při tichém globálním čtení student odmítal.

V poslední době projevuje větší ochotu trénovat globální čtení díky možnosti vyjevovat porozumění čtenému pomocí ČZJ, který má rád. Absence hlasitého čtení u studenta T. je tak díky znalosti ČZJ alespoň částečně nahrazována a může být využita pro zpětnou

vazbu terapeutovi potřebnou pro ověření studentova porozumění. Student převádí tiše globálně čtené obrazy některých slov (zejm. substantiv) do znaků ČZJ, které však kvůli neschopnosti dekodovat ostatní slova ve větě a gramatiku čteného českého jazyka zůstávají znaky izolovanými.

3. Práce klinického lingvisty

V této kapitole chci ukázat postup práce klinického lingvisty s klienty s vývojovou anartrií a důvody, proč u studenta T. bylo přistoupeno k osvojování ČZJ.

U osob s diagnózou vývojová anartrie v důsledku špatné symptomatologické diagnostiky dlouho nebyla zohledňována možnost terapie jejich funkční psané řeči a čtení s porozuměním. Od pouhého zaměřování se na artikulační charakter poruchy, nezohledňování suspektně jazykového deficitu bylo při vyjevování se prvotních obtíží v oblasti psané řeči usuzováno na defekt intelektu, a proto nebyla dále volena adekvátní metodologie terapie psaní a terapie v tomto směru dále nepokračovala. Přitom při rozpoznání suspektně jazykových obtíží lze zvolit adekvátní metodologii osvojování psané formy českého jazyka, a to metodologii výuky českého jazyka jako jazyka cizího, která se u některých vývojových anatriků ukazuje jako úspěšná.

Ústřední zájem klinického lingvisty se tak při jazykové terapii osob s vývojovou anartrií zaměřuje zejména na osvojování systémových stránek jazyka, funkční psaní, čtení s porozuměním, výuku českého jazyka individuální formou, následné jazykové uchopení informací z ostatních předmětů.

3.1. Představa o jazyku jako o systému

Klinický lingvista v terapii funkčního psaní počítá s tím, že v produkčním smyslu není u vývojových anatriků český jazyk jako mateřský plnohodnotně osvojen, učí jej tedy jako jazyk cizí, včetně veškeré morfologie, paradigmatického skloňování a časování, slovoslovné tvorby, syntaxe a osvojování lexikonu. Studentům s vývojovou anartrií by mělo být umožněno navštěvovat individuální hodiny českého jazyka, protože *„mnohdy nezvládají klasickou výuku předmětu český jazyk spolu s ostatními spolužáky. Tito žáci si teprve osvojují český jazyk, zatímco jejich spolužáci se zpětně učí popisovat strukturu již dávno nabytého českého mateřského jazyka, učí se, co je 1. pád, co je příslovce, co je vedlejší věta přívlastková, co je souvětí souřadné - učí se tedy metajazyk, rovinu „nad“ jazykem.“* (Majerová, v tisku). Takto koncipované hodiny českého jazyka osobám s vývojovou anartrií nic nepřinášejí.

Co se týče osvojování systémové stránky jazyka, R. Majerová si ve vztahu k vývojovým anatrikům položila otázku: *Proč žák s vývojovou anartrií správně ukáže*

do mapy, když se ho zeptáme, kde jsou **lázně**, ale není schopen ukázat nic, když se ho zeptáme, kde je **lázeňské město**? Tato otázka může být ilustrativní pro nastolení správné metodologie výuky studentů s touto diagnózou.

„Jazykové operace provádíme tak automaticky, že si neuvědomujeme, z kolika složitých dílčích úkonů se skládají. Abychom například rozuměli slovu **volnost**, nestačí rozumět slovu **volný**, to znamená chápat lexikální význam, že obě slova v sobě nesou významovou podobnost, ale musíme vždy také bezpečně rozumět slovům jako **pozornost**, **hravost**, **soudnost** atd., tedy rozumět významu přípony **–ost**, která signalizuje substantivum (oproti příponě **–ý** u slova **volný**, která signalizuje adjektivum)“ (Majerová, v tisku). To je mimo jiné důvod, proč student, který se neučí číst s porozuměním, ale učí se číst pouze alternativní metodou globálního čtení, nerozumí slovu při změně slovního tvaru. „Při porozumění kontextu pak právě tyto gramatické významy hrají zásadní roli! Se slovy **lázně** → **lázeňské** je to ještě složitější. Než student s vývojovou anartrií vůbec může začít vyhodnocovat význam gramatické přípony **–ský**, musí rozumět tomu, že **lázně** a **lázeňský** jsou slova s příbuzným lexikálním významem (podobně jako **volný** a **volnost**). Významová motivovanost je však u těchto slov zastíněna hláskovou změnou **lážeň** → **lázeňské**, která v percepci studenta s vývojovou anartrií může vzbuzovat dojem, že mezi slovy není žádná významová příbuznost. /.../ A konečně abychom rozuměli slovu **lázeňský**, musíme bezpečně rozumět přídavným jménům, odkazujícím ke jménům míst, jako **městský**, **horský**, tedy gramatickému významu přípony **–ský**, resp. musíme rozumět tomu, že se jedná o adjektivum. Z pragmatického hlediska však zrovna spojení místních přídavných jmen se slovem **město** nejsou dost frekventovaná, student se může setkat se spojením **lázeňské město**, pak ještě např. **horské město** nebo **krajské město**. Vše toto, co je obsaženo v aktu porozumění zdravého uživatele jazyka, je potřeba také inteligentnímu studentovi s vývojovou anartrií věkově adekvátním a zábavným způsobem demonstrovat, ukázat mu lexikální příbuznost, slovotvornou a etymologickou motivovanost slov, gramatické významy morfémů a jejich funkce.“ (Majerová, v tisku).

3.2. Jazykové uchopení informací z ostatních předmětů

Aby byla výuka českého jazyka u osob s vývojovou anartrií co nejúčinnější, je důležité „neučit jazyk na modelových větách, ale naplnit ideální model výuky cizího jazyka, tj. spolu s jazykem předávat informace o světě - realie.“ (Majerová, v tisku). „Při práci se studentem s vývojovou anartrií je proto potřeba nepřetržitě rozkrývat "technické" stránky jazyka, jako

tomu bylo v příkladu slootovorných a gramatických náležitostí slov *lázně*“ → *lázeňské*, paralelně s učením odpovídajících témat z jednotlivých předmětů (např. v zeměpise při výuce *lázeň-ský-ch měst zároveň i hor-ský-ch či kraj-ský-ch měst na mapě ČR.*“ (Majerová, v tisku).

3.3. Čtení s porozuměním

Podobně analyticky je vyučováno čtení s porozuměním, při němž se rovněž využívá přístupu k mateřskému jazyku jako k cizímu (učí se např. tzv. audiovizuální metodou, při které je studentovi při jeho tichém čtení pouštěna do sluchátek zvuková nahrávka textu – metoda respektuje obtíže vývojových anartrií v oblasti vnitřní řeči). Čtení s porozuměním nespočívá „ve schopnosti rozpoznat písmena ani ve schopnosti globálně rozpoznat slovo od jiných, přičemž při změně slovního tvaru se tato schopnost vytrácí - žák globálně "přečte" např. slovo kočka, nepřečte však slovo kočkou atd.; nespočívá ani ve schopnosti chápat "o čem text je" - např. "lidé jsou u moře". Čtení s porozuměním je dosaženo teprve ve chvíli, kdy je žák schopen registrovat syntaktické vztahy, především kauzální, ale také např. komparativní - "Jan je mladší než Pavel, proto neumí plavat."“ (Majerová, v tisku).

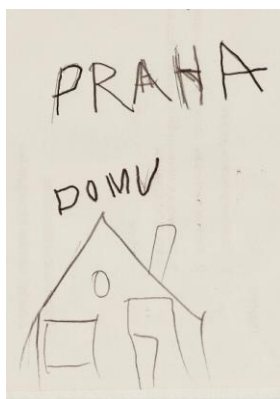
3.4. Funkční psaní

Psaná řeč je kromě nutnosti fonematických dovedností (schopnosti převádět grafém na foném) a nároků syntézy (spojování morfémů do slov – viz výše) náročnější v porovnání s řečí mluvenou v aplikaci pravidel. „Psaná řeč má oproti řeči mluvené komplikovanější pravidla explikace obsahu (nemůže využít gest, mimiky a posturologie, je náročná na volbu, výběr a explikaci veškerých informací, jež je nutno verbálně vyjádřit, aby adresát porozuměl), dále má komplikovanější syntaktická pravidla, striktnější pravidla slovosledu a pravidla explicitního vyjádření obsahu při komunikaci na dálku. S tím souvisí také pravidla odkazování uvnitř psaného projevu: **"Promiň mě, minulý dopis napsál, ten sešit špinavý ale a kupoval nový sešit. Byl ten sešit to káva."** Tato výpověď jednoho z vývojových anartrií znamená: **Promiň mi, že jsem při psaní minulého dopisu ušpinil ten sešit. Ušpinil jsem ho kávou. Ale už jsem si koupil nový.** V neposlední řadě má psaná řeč náročnější pravidla hierarchické výstavby textu, zvláště zpracování časového sledu dějů.“ (Majerová, v tisku).

Funkční psaní některých vývojových anartrií se může dařit rozvíjet podobně, jak je to uvedeno v příkladu bezprostředně výše. U těchto vývojových anartrií se výuka českého

jazyka pomocí metodologie výuky cizího jazyka, která zohledňuje rozkrývání systémové stránky jazyka (viz výše), ukazuje jako účinná. **V případě studenta T. však po identické metodologii nedošlo k žádnému rozvoji funkční psané řeči.**

Toto je příklad jeho výpovědi v období, kdy mu bylo 12 let, v níž kombinuje psanou formu a kresbu:



Obr. č. 8 Psaná výpověď studenta T.⁹

Výpověď znamená: *Už nebudeme bydlet tam, kde dosud. Máma se chce stěhovat do Prahy.* (K interpretaci došlo díky doprovodným pantomimickým projevům klienta a komentářům jeho matky.) Uvedeno dle Majerové (v tisku).

Následující příklad jeho psané výpovědi pochází z období, kdy mu bylo 16 let, jedná se o e-mail: „*Já Tomáš Ne škola*“. Výpověď se týká jeho návratu do JÚŠ po prázdninách. Znamená: *Přijedu v neděli na internát.* Ne zde neznamena zápor, nýbrž iniciální zkratku pro *neděli* (student si psanou formu dnů v týdnu pamatuje podle iniciálních grafémů), slovo *internát* nedokáže napsat. Výpovědi chce vlastně vyjádřit, že po prázdninách nastoupí do školy nikoli až v pondělí ráno, ale že se do JÚŠ dostaví už v neděli večer, a to na internát.

Psaní zůstává u studenta T. rozvinuto pouze na úrovni řekněme globálního psaní, dokáže napsat cca 20 slov, zejména substantiv, které se proměňují podle aktuálních témat, jejich grafický obraz má naučen z paměti. Podobně jako u globálního čtení jednotlivá slova zapomíná, pokud je dlouho nepoužívá. Omezený počet naučených slov nicméně hraje svou roli při jeho komunikaci s vnějším světem, a to zejména v současné době moderních

⁹ Zdroj obrázku: Majerová v tisku

technologií, jež mu umožňují alespoň elementární komunikaci na dálku skrze internet nebo mobilní telefon.

V rámci rozpoznání suspektně jazykových obtíží vývojových anatriků, tzn. i obtíží s funkční psanou řečí, je třeba navíc uvažovat o **defektu tzv. vnitřní řeči**. Vnitřní řečí rozumíme uchovávání jazykových znaků a operace s obrazy jazykových znaků, a to nejen v akustickém modu, ale také grafickém (písmo, čísla) a vizuálním (vizualizace obrazů znaků subjektů, objektů, dějů). Má složku motorickou a symbolickou (viz Šlapal, 1996). Práce klinického lingvisty s vývojovými anatriky spočívá zejména ve zprostředkování jazyka jako systému v modu psané řeči (funkční čtení a čtení s porozuměním) tak, „*aby se mohli postupně začít opírat o pravidelnost jazykových jevů a mohli alespoň částečně vyjádřit své myšlenky psanou formou.*“ (Majerová, v tisku). Předpokládá se však přitom, že operace s fonologickými reprezentacemi ve vnitřní řeči u vývojových anatriků zůstávají více či méně postiženy defektem a že se lidé s vývojovou anatrií při psaní orientují více na grafické, než akustické obrazy slov (Majerová, 2011). **U studenta T. je pravděpodobně defekt operací s fonologickými reprezentacemi velice hluboký.**

3.4.1. Český jazyk jako cizí jazyk

Osvojení jazyka jako mateřského je limitováno maturací (dozráváním) mozku dítěte. Jazyk si jako mateřský můžeme osvojit pouze v raném věku, za kritickou periodu je považováno období okolo 5 let věku dítěte (Pinker, 1990, str. 140-141). Jakékoli další osvojování jazyka probíhá jako učení se jazyku cizímu.

Pohled na výuku českého jazyka u vývojových anatriků jako výuku jazyka cizího je velmi shodný se situací studentů se sluchovým postižením, jejichž prvním jazykem může být, ale také nemusí, ČZJ, který mohou získat od svých neslyšících rodičů. Mnohem pravděpodobnější je však situace, v které se dítě se sluchovým postižením narodí do slyšící rodiny, jež nemá žádnou předchozí znalost znakového jazyka. Při nástupu školní docházky se děti se sluchovým postižením ocitají v odlišné situaci než jejich slyšící vrstevníci. Na rozdíl od nich nemají možnost využívat informace získané z bezděčného „odposlouchávání“ mluvené češtiny v průběhu životních situací, které jsou pro slyšící zcela běžnou součástí každodenního života. Je tedy zcela nelogické učit je ve školách metajazyk českého jazyka bez jakékoliv funkční znalosti češtiny. Podobně na tom jsou i osoby s vývojovou anatrií, u nichž „*často uplyne doba raného dětství, aniž by si český jazyk jako*

mateřský plnohodnotně osvojily. Je to dáno nemožností vlastní produkce mluvené řeči, přičemž učení se psané řeči bývá odkládáno. Nulová zkušenost s vlastní artikulací hlásek může vést také například k nefunkčnosti tzv. vnitřní řeči. Porozumění mluvené řeči se přitom může rozvinout - je potřeba žáky učit český jazyk tak, jako bychom vyučovali cizí jazyk.“ (Majerová, 2008).

Volba individuální výuky má přitom také výhodu možnosti zohlednění individuálních kompetencí/dyskompetencí studenta - jen těžko najdeme dvě osoby s poruchou fatické funkce, které by měly identické potíže a potřeby. Proto si myslím, že pro zachování kvality a úspěchu terapie je žádoucí nadále rozšiřovat speciálně pedagogické týmy o klinického lingvistu, který by individuálně uzpůsobenou jazykovou terapii zajišťoval.

Klinická lingvistka R. Majerová došla po aplikaci výše uvedených vzdělávacích metod k názoru, že **volba výuky českého jazyka jako cizího jazyka, vhodná u některých vývojových anartrií, je konkrétně u studenta. T. neefektivní. Zohlednila jeho individuální vzdělávací potřeby a klíčové kompetence (vysoký intelekt, relativně zachovaná motorika, tendence k vytváření pantomimického idiolektu) a nabídla studentovi vzdělávání se v ČZJ.**

4. Osvojování českého znakového jazyka jako jazyka cizího

Přestože je v přehledu AAK systémů od Laudové (2008, viz výše) zahrnut ČZJ do systémů alternativní komunikace, **osvojování ČZJ v případě studenta T. pojímáme jako osvojování L2.** ČZJ mu byl nabídnut jako plnohodnotné vzdělávání v druhém jazyce (dokonce jako náhrada povinného školního předmětu němčina, z kterého byl, vzhledem ke své diagnóze, osvobozen). V ČZJ je student T. navíc vzděláván rodilým neslyšícím mluvčím, kvalifikovaným didaktikem ČZJ (což je oproti didaktické metodologii znakového jazyka jako alternativní komunikace, jež spočívá v redukci kvantity znaků a gramatických jevů, v nabídce AAK neobvyklé). **Kvalifikovaný lektor ČZJ nabízí studentovi T. nejen osvojování lexikonu ČZJ, ale též kompletní gramatiky včetně např. tzv. specifických znaků, které jsou přirozeně používány v komunikaci neslyšících, neboť berou v potaz rysy intrakulturní komunikace.** Proto osvojování ČZJ u studenta T. vnímáme spíše jako osvojování L2. **To nám mimo jiné umožňuje studovat otázky dysfázie v tomto jazyce.** Rovněž prstovou abecedu pojednáváme v tomto případě jako součást osvojování ČZJ jakožto L2, nikoli tedy jako součást nabídky alternativní komunikace.

Jak již bylo řečeno na začátku této práce, ČZJ je dle novely zákona č. 155/1989 Sb. o znakové řeči plnohodnotný a přirozený jazyk. Macurová (2001b) definuje znakový jazyk jako *„systém jednotek a pravidel jejich spojování. Od mluveného jazyka, na nějž jsme jako slyšící lidé zvyklí, se ale znakový jazyk v několika důležitých ohledech odlišuje. Pro pochopení podstaty znakového jazyka a zákonitostí jeho fungování jsou důležité zejména dvě skutečnosti: Znakové jazyky jsou jazyky nevokální (neopírají se o zvuk) a od mluvených jazyků se tak liší způsobem své existence: jsou to jazyky vnímané zrakem (ne sluchem), jsou to jazyky založené na tvarech, pozicích a pohybu (ne na zvuku). Jinak: znakové jazyky jsou jazyky vizuálně-motorické. Uživatelé znakových jazyků bývají oproti uživatelům jazyků mluvených v menšině - všechny znakové jazyky jsou jazyky menšinové, obklopené většinovými jazyky mluvenými.“* (Macurová, 2001b, str. 69).

Všechny znakové jazyky, tedy nejen ČZJ, si v minulosti prošly velkými boji o uznání statusu přirozených a plnohodnotných jazyků, ale jak píše Okrouhlíková a Slánská Bímová (2008): *„Výsledky všech výzkumů v oblasti znakových jazyků hovořily naprosto jednoznačně: znakový jazyk je přirozený jazyk, strukturně i funkčně srovnatelný s jazykem mluveným.“* (Okrouhlíková, Slánská Bímová, 2008, str. 44).

Chceme-li se zabývat analýzou a popisem ČZJ užívaného studentem T., tedy člověkem od narození nemluvicím s diagnózou vývojová anartrie a suspektní vývojová dysfázie, který až do svých 13 let neměl žádný vlastní produkční jazyk, musíme akceptovat skutečnost, že ČZJ je pro něj jazykem L2 a jako L2 se jej také učil a stále učí. Měli bychom tedy dopředu počítat s možností výskytu takových chyb v jeho projevu, které budou mít charakter chyb typických pro proces učení se cizímu jazyku, jež můžeme označit také jako chyby selekční, vyplývající z jeho nedostatečné znalosti ČZJ. Přičemž chyba představuje odchylku od normy nebo požadovaného stavu a zároveň se jedná o přirozené stádium v učení se cizímu jazyku¹⁰.

Dále k osvojování ČZJ jako L2 studentem T. přistupujeme s výše stanovenou **silnou hypotézou. Pokládáme si otázku, zda se student T., jenž se jeví jako suspektně dysfatický vůči gramatice českého jazyka ve formě psané řeči, bude jevit též při osvojování gramatiky ČZJ jako dysfatický.** Potvrzení této hypotézy (respektive moje očekávání, že tomu tak bude) se od počátku výzkumu jeví jako velmi pravděpodobné, protože dle neurolingvisticky zaměřených studií, které se zabývaly projevem neslyšících uživatelů různých národních znakových jazyků, **se při používání znakového jazyka aktivují tytéž oblasti levé jazykově dominantní hemisféry, které se aktivují také při užívání jazyků mluvených, přestože znakový jazyk má na rozdíl od jazyků mluvených (tj. audio-orálních) prostorově-vizuální charakter (Sacks, 1989).** V české lingvistice však dosud nebyl proveden podobně zaměřený výzkum, klinická data získaná z výpovědí studenta T. se pro něj ukazují jako maximálně vhodná. V osvojování ČZJ jako L2 očekávám tedy také typy chyb dysfatického rázu, jejichž konkretizaci právě výzkum uvedený níže přináší.

V analýze osvojování ČZJ jako L2 studentem T. je nutné od počátku počítat také s chybami danými postižením jemné motoriky horních končetin. Student T. má vůči ČZJ zásadně postiženu jemnou motoriku levé ruky. Levá ruka (v případě praváků) vyjadřuje ve znakovém jazyce i u zdravých uživatelů pasivní nepříznakové tvary ruky, které se tak při artikulaci nesymetrických dvouručních znaků stávají místem artikulace pravé dominantní ruky. Student T. nevyužívá levou ruku pro tyto funkce plně. Občas pozvedne levou ruku do prostoru jako signál toho, že se jedná o dvouruční znak. Nepříznakové tvary jako jsou

¹⁰ Zpracováno dle poznámek ze semináře „Psaná čeština českých neslyšících“ v rámci oboru Čeština v komunikaci neslyšících, FF UK Praha, 2010.

např. sA,¹¹ B₀¹², charakteristické pro levou ruku, však není kvůli míře ochrnutí levé končetiny schopen tvořit. Jemnou motoriku pravé ruky má student postiženu pouze lehce, u některých znaků se postižení pravé končetiny manifestuje jako chyba motorického rázu.

Pro každou lidskou bytost je nepostradatelným článkem života osvojení prvního (mateřského) jazyka, skrze který si strukturuje myšlení potřebné pro uchopení světa kolem sebe. Zvládnutí ČZJ neslyšícími v mateřské fázi osvojování jazyka je také dobrým předpokladem k následnému úspěšnějšímu osvojení psané češtiny, neboť jak uvádí Macurová (2002) na příkladech osvojování znakového jazyka neslyšícími dětmi: „*Předpoklad, že zvládnutí znakového jazyka (gramotnost ve znakovém jazyce) pozitivně ovlivňuje výsledky v zvládnutí jazyka psaného, potvrzuje většina příspěvků, a potvrzuje ho na základě různě rozsáhlých a různě orientovaných výzkumů.*“ (Macurová, 2002, str. 314). **V případě studenta T. v mateřské fázi osvojování jazyka nebyl český jazyk osvojen v produkčním směru plnohodnotně, to také může mít vliv na gramatické dysfunkce v oblasti pozdějšího osvojování ČZJ jako L2.**

Zhodnocení užívání ČZJ u studenta T.:

Dle slov Macurové (2002) je prokazatelné, „*že přínosná je už sama existence (nějaké) rané komunikace, samo zvládnutí (nějakého) strukturovaného jazyka, že první jazyk umožňuje získávat metajazykové dovednosti (které mohou být "přesouvány" z jednoho jazyka do druhého). Ne nepodstatná je samozřejmě také určitá průprava sociokulturní, kterou člověku dává užívání každého jazyka.*“ (Macurová, 2002, str. 314).



¹¹ sA

Obr. č. 9 Tvar ruky sA (Zdroj obrázku: OKROUHLÍKOVÁ, 2008)



¹² B₀

Obr. č. 10 Tvar ruky B₀ (Zdroj obrázku: OKROUHLÍKOVÁ, 2008)

Již víme, že student T. neměl až do svých 13 let žádný vlastní produkční jazyk, kterým by mohl plnohodnotně komunikovat s rodinou a svým okolím. Rozdíl mezi již zmíněnými AAK systémy, které mu byly zvláště v raných fázích integrované školní docházky v místě bydliště nabízeny, je velmi zásadní. Na rozdíl např. od piktogramů a symbolů komunikačního systému Makaton **není ČZJ uměle vytvořený systém, ale jedná se o plnohodnotný a přirozený jazyk, jež záhy začal mnohonásobně lépe suplovat absenci mluvené češtiny jako produkčního jazyka.** Teprve tento jazyk (byť nebyl osvojovaný v mateřské fázi) mu **nabídl možnost strukturovaného vyjadřování a také získání metajazykových dovedností, orientaci v jazykových funkcích.** Přestože totiž student T. vykazuje dílčí obtíže v osvojování gramaticky ČZJ, z velké míry gramatiku ČZJ osvojil a aktivně nadále užívá a přijal také sociokulturní aspekty, odrážející se nejen v gramatice, ale i v pragmatice ČZJ (např. v podobě specifických znaků), což zřejmě odpovídalo jeho přirozené tendenci k vizuálně-motorické (původně pantomimické) substituci mluveného jazyka. Díky tomu má v současné době alespoň elementární metajazykové povědomí a aktivní povědomí o gramatice ČZJ, díky kterému je možné mu vysvětlovat i další jazykové jevy.

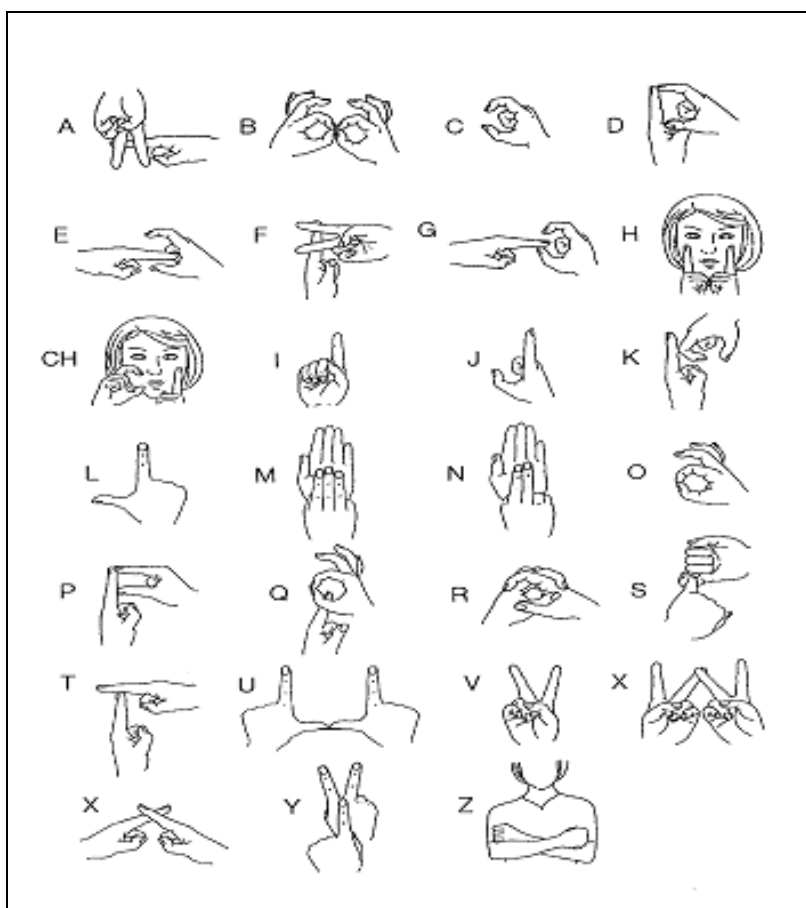
4.1. Prstová abeceda

Prstová abeceda vychází dle zákona č. 384/2008 Sb. komunikační systém neslyšících a hluchoslepých osob z českého jazyka. *„Prstová abeceda využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy. Prstová abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů.“* (Zákon č. 384/2008 Sb.).

Tak, jako odlišujeme národní znakové jazyky, ani prstová abeceda neexistuje jen jedna jediná. Můžeme rozlišovat prstové abecedy podle států, případně oblastí. *„Tak známe např. prstovou abecedu americkou, britskou, skotskou, australskou či novozélandskou, přestože se ve všech těchto státech mluví a píše jedním jazykem: anglicky.“* (Hudáková, A., 2008, str. 8). Prstové abecedy dále rozlišujeme na dvouruční a jednoruční, tedy abecedy artikulované jednou nebo oběma rukama. Ukázka mezinárodní jednoruční a české dvouruční prstové abecedy viz obr. č. 11 a 12.



Obr. č. 11 Mezinárodní jednoruční prstová abeceda¹³



Obr. č. 12 Česká dvouruční abeceda¹⁴

¹³ Zdroj obrázku: <http://ruka.wz.cz>

¹⁴ Zdroj obrázku: <http://www.lorm.cz/download/HMN/obsahCD/brozura/brozura.html#kapitola-4>

Zhodnocení užívání prstové abecedy u studenta T.:

Prstová abeceda je nedílnou součástí znakových jazyků. Jedná se o jazykový prostředek, který promítá kontakt mezi znakovým jazykem (tj. jazykem menšiny) a daným mluveným jazykem (tj. jazykem většiny). Z lingvistického hlediska tedy na prstovou abecedu (ať už jednoruční nebo dvouruční) nahlížíme jako na součást znakových jazyků, která manuálně zobrazuje grafémy psané formy daného mluveného jazyka.

Prstové abecedy ve svém projevu student T. využívá zejména při užívání inicializovaných znaků pro podstatná jména vlastní (např. u jména *Vítek* znakuje prstovou abecedou inicializovaný znak ve tvaru písmene V) a u vyjádření konceptů, pro které doposud nezná znak nebo si jej nemůže vybavit. Celá jména nebo celou slovní formu k danému konceptu není schopen prstovou abecedou artikulovat, a to právě proto, že se jedná o transkripční systém, který předpokládá, že uživatel je schopen funkčního psaní daného mluveného národního jazyka. Užívání prstové abecedy se ukázalo jako efektivní pomůcka při dílčím a omezeném nácviku psaní a čtení. I přes zásadní ochrnutí levé ruky a narušení jemné motoriky pravé ruky užívá student T. převážně prstovou abecedu dvouruční, která je obecně názornější než jednoruční. Přitom si prsty pravé ruky pomáhá k napřimování prstů ochrnuté levé ruky do alespoň přibližných tvarů.

4.2. Výuka ČZJ v JÚŠ v Praze

Od roku 2006 probíhají v JÚŠ v Praze kurzy ČZJ vedené neslyšícími lektory organizace Pevnost – Českého centra znakového jazyka, o. s., kteří jsou zároveň rodilými mluvčí tohoto jazyka a jsou tak pro své studenty těmi nejlepšími jazykovými vzory. Celý kurz probíhá tzv. přímou metodou. To v praxi znamená, že studenti jsou po celou dobu výuky zasazeni do autentického jazykového a kulturního prostředí ČZJ bez zásahu psané a mluvené češtiny. V rámci kurzu lektor studenty neseznamuje pouze s lexikální rovinou ČZJ, ale předává jim komplexní informace o gramatických pravidlech a jazykových prostředcích, které jsou pro ČZJ typické a specifické (např. klasifikátory¹⁵, specifické znaky¹⁶ a nemanuální komponenty znaků, jako jsou mimika a orální komponenty¹⁷).

¹⁵ „Klasifikátory jsou specifickou skupinou prostředků, /.../, které slouží k řazení předmětů do určité skupiny předmětů s nějakými společnými anebo podobnými vlastnostmi, jako je např. tvar, materiál, velikost, tloušťka, uspořádání, obvod či objem. /.../ Všechny klasifikátory jsou reprezentovány určitým tvarem ruky, mluvíme o tzv. klasifikátorových tvarech ruky.“ (Tichovská, Kuchařová, In: Jazyk Neslyšících, 2005, str. 69,71).

¹⁶ „Specifické znaky tvoří v rámci znakového jazyka zvláštní skupinu znaků, které se vyznačují tím, že v sobě velmi často nesou nějakou emoci, pozitivní či negativní, vyjadřují různé stavy lidské psychiky nebo osobní postoj

Kurzy organizované v JÚŠ navštěvují jednou týdně (v časové dotaci 2 x 45 minut) kromě studenta T. také zaměstnanci, přicházející s ním do kontaktu během své pedagogické a terapeutické praxe.

Znalost ČZJ ze strany zaměstnanců JÚŠ, i když třeba u některých jen na pasivní úrovni, pozitivně ovlivňuje pedagogickou i terapeutickou činnost vůči studentovi T., který tak má možnost, stejně jako ostatní studenti JÚŠ, absolvovat např. psychologickou terapii beze strachu z komunikačních bariér, které by mohly vést až k neřešitelným nedorozuměním. Konkrétně psycholog patří k zaměstnancům, kteří se v kurzech v JÚŠ naučili ČZJ i aktivně, a terapie tak probíhá plnohodnotným způsobem.

Ve školním roce 2010/2011 rozšířil JÚŠ běžné skupinové kurzy ČZJ o nabídku kurzů ČZJ pro osoby se specifickými potřebami komunikace (jednou týdně 2 x 45 minut), které navštěvuje student T. společně se svojí mluvčí slyšící spolužačkou a také neslyšící studentkou praktické školy při JÚŠ. Kurzy jsou vedle samotné výuky ČZJ zaměřeny také na jeho praktické využití v běžných komunikačních situacích, jako je např. nakupování nebo cestování městskou hromadnou dopravou. Účast slyšící spolužačky studenta T. na kurzech se zdá být velmi pozitivním krokem, zejména s ohledem na zlepšení komunikace a tím pádem i vztahů v kolektivu jejich třídy. Mluvčí slyšící spolužačka spolu se studentem T. učí ostatní spolužáky a někdy i pedagogy nové znaky, aby vzájemné porozumění v rámci třídy probíhalo co možná nejvíce bez komplikací. Pedagogům, kteří nenavštěvují kurzy ČZJ (jedná se o rozsáhlou oblast pedagogů vyučujících dílčí předměty), nadto tlumočí výpovědi studenta T. do mluvené češtiny v situacích, kdy není přítomen znakuující asistent pedagoga.

mluvčího k někomu anebo něčemu a jejich hodnocení. Odtud také pramení nesnadná uchopitelnost významů jednotlivých znaků. Rodilí mluvčí je používají stejně často jako jiné znaky.“ (Motejzíkova, 2003, str. 218).

¹⁷ Orální komponenty jsou na rozdíl od mluvních komponentů „*pohyby úst z mluveného jazyka neodvozené.*“ (Macurová, 2001a, str. 98).

5. Praktická část

Abych mohla zodpovědět otázky, které jsem si stanovila jako pracovní hypotézy své bakalářské práce (**pracovní hypotéza č. 1: *Je klient s vývojovou anartrií, kterému se nikdy nepodařilo naučit se funkčně psát, dysfatický i v ČZJ?***; **pracovní hypotéza č. 2: *Můžeme v tomto případě odlišit dysfatické projevy osvojování ČZJ od chyb typu osvojování jazyka cizího?***), rozhodla jsem se stanovit si **analytická kritéria** formou čtyř následujících podotázek:

- Dochází u studenta k nedodržení slovosledu v ČZJ?
- Vyskytuje se v projevu studenta v ČZJ odchylka ve frekvenci výskytu některých slovních druhů?
- Je studentova znaková zásoba v ČZJ omezená?
- Jsou studentovy výpovědi v ČZJ redukovány na výpovědi o dvou- nebo i o jednom znaku?

Analýzu jsem prováděla na základě **videozáznamů tří typů klientových výpovědí v ČZJ:**

- reprodukce výpovědi v ČZJ primárně znakovaných slyšicím figurantem
- spontánní výpovědi v ČZJ
- reprodukce figurantem primárně předčítaného textu do ČZJ

Použitá metoda sběru jazykového materiálu:

Při sběru zkoumaného jazykového materiálu ČZJ bylo využito převážně elicitací metody a částečně také metody observační, tedy pozorovací, při níž byly pořízeny videonahrávky volného rozhovoru mezi studentem T. a mnou. Díky elicitací metodě vznikl videomateriál pro reprodukci výpovědí v ČZJ, reprodukci předčítaného textu a částečně také spontánního vyprávění, při němž student T. měl za úkol vyprávět na zadané téma.

Abych předešla negativnímu efektu pozorovatelovy přítomnosti, což může vést ke zkreslení získaného jazykového materiálu, účastnila jsem se pořizování nahrávek pouze já, popřípadě klinická lingvistka. R. Majerová. Obě dvě patříme v pedagogickém týmu JÚŠ k těm, se kterými je student T. zvyklý běžně komunikovat v ČZJ, aniž by svůj jazykový projev musel modifikovat/zjednodušovat.

5.1. Reprodukce vyprávění v ČZJ

Pro reprodukci vyprávění v ČZJ jsem studentovi T. představila celkem 14 výchozích vět v ČZJ, zaznamenaných na videonahrávkách. Věty obsahovaly po dvou až osmi znacích. Jeho úkolem bylo po prvním, maximálně po druhém zhlédnutí výpovědi v ČZJ reprodukovat. Jednotlivé reprodukce zaznamenané na videozáznamech a opatřené titulkem¹⁸ nám umožňují porovnat studentovu reprodukci zhlédnuté výchozí výpovědi v ČZJ. Výchozí věty byly přeloženy z českého jazyka do ČZJ slyšícím figurantem po konzultaci s rodilým neslyšícím mluvčím.

Při vytváření modelových vět jsem **po lexikální stránce vycházela ze studentovy aktivní znakové zásoby v ČZJ**, aby při reprodukci výpovědí nedošlo k nadbytečným chybám, které by vyplývaly z nedokonalé znalosti ČZJ jako L2 a mohly by tak způsobit zkreslení výsledků této práce. Natáčení se kromě mě zúčastnila také R. Majerová.

Výchozí věta č. 1:

1. Výchozí věta v českém jazyce:

Dnes je úterý.

2. Překlad do ČZJ figurantem:

viz video č. 1

Titulek pod překládanou výpovědí figuranta do ČZJ:

DNES + ÚTERÝ

3. Reprodukce studentem T. v ČZJ:

viz video č. 2

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

DNES + ÚTERÝ

Zhodnocení:

U reprodukce výchozí věty č. 1 v ČZJ o dvou znacích nedošlo k žádné chybě. Oproti českému jazyku není ve výpovědi v ČZJ potřeba konkretizovat tvar pro pomocné sloveso *být*, proto nemůžeme považovat nulovou pozici u slovesa BÝT v ČZJ za dysfatickou chybu (vynechávání některých slovních druhů).

¹⁸ Titulkem se zde myslí transkript znaků ČZJ do psané češtiny.

Výchozí věta č. 2:

1. Výchozí věta v českém jazyce:

Mám hlad.

2. Překlad do ČZJ figurantem:

viz video č. 3

Titulek pod překládanou výpovědí figuranta do ČZJ:

JÁ + HLAD

3. Reprodukce studentem T. v ČZJ:

viz video č. 4

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

JÁ + HLAD

Zhodnocení:

U reprodukce výchozí věty č. 2 v ČZJ o dvou znacích nedošlo k žádné chybě. Oproti českému jazyku není ve výpovědi v ČZJ potřeba konkretizovat tvar pro sloveso *mít*, proto nemůžeme považovat nulovou pozici u slovesa MÍT ve výpovědi v ČZJ za dysfatickou chybu (vynechávání některých slovních druhů).

Výchozí věta č. 3:

1. Výchozí věta v českém jazyce:

Koupil jsem si tričko.

2. Překlad do ČZJ figurantem:

viz video č. 5

Titulek pod překládanou výpovědí figuranta do ČZJ:

JÁ + KOUPIT + TRIČKO

3. Reprodukce studentem T. v ČZJ:

viz video č. 6

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

JÁ + PRODAT + TRIČKO

Zhodnocení:

U reprodukce výchozí věty č. 3 v ČZJ došlo k záměně sloves PRODAT a KOUPIT¹⁹. R. Majerová ve své práci (2009), jež se týká vývojových anartrií, kteří osvojovali psanou formu českého jazyka pomocí metodologie výuky cizího jazyka, uvádí, že se právě v tomto případě může jednat o chybu vzniklou v důsledku učení se ČZJ jako L2. *„/.../ problémy vývojových anartrií v osvojování rozdílů antonym typu „prodal – koupil“ (anartrici významově zaměňují /v psané řeči/ tato a jiná antonyma) a podobné problémy při osvojování druhého jazyka zdravými uživateli (u podobně antonymických výrazů jako „lend – borrow“) ukazují na důležitost širokého situačního kontextu jazykového inputu nebo i důležitost plně motorické aktivity při poznávání vztahu mezi označujícím jazykovým prostředkem a označovanou realitou. (Osvojování nemohlo u těžce postižených vývojových anartrií motoricky adekvátně probíhat, v dětství se nepohybovali, mnohdy ani neotáčeli hlavičku po zvucích mateřského jazyka, v dospívání bývají mnohdy upoutáni na vozík a sami nechodí „nakupovat“, nemohli tedy bezpečně fixovat vztah výrazu a významu. Antonyma typu „prodal-koupil“ mnohdy pozdně osvojí memorativním způsobem jako slovíčka cizího jazyka.) Jakožto čeští uživatelé druhého jazyka angličtiny máme tendenci např. antonyma „lend“ a „borrow“ zaměňovat, zvláště nemáme-li pro jejich významy v případě češtiny koreláty zvukově diferencovaných výrazů. O to více nejsme schopni je bez situační zakotvenosti správně fixovat. Neprošli jsme aktivní mateřskou fází osvojování angličtiny a situacemi typu „If you lend your bike to John, you can borrow his scooter.“ ani dalšími situacemi, v nichž se „tělesně“, tzn. manipulací s předměty, ukotvuje vztah výrazu a významu ve správných gramatických strukturách („lend somebody“, „borrow myself“). Tak se problémy osvojování jazyka vývojových anartrií podobají v mnoha ohledech osvojování „jazyka cizího.“* (R. Majerová, 2009, str. 28). Přestože Majerová pojednává v popisu této situace o vývojových anartriích, kteří osvojovali psanou formu českého jazyka metodologií osvojování cizího jazyka, domnívám se, že stejné vysvětlení lze vztáhnout na záměny znaků PRODAT a KOUPIT u studenta T., který osvojuje ČZJ jako jazyk cizí. Znaky PRODAT a KOUPIT se v ČZJ odlišují pouze směrem pohybu ruky (pohyb ruky od sebe při znaku PRODAT a pohyb ruky k sobě při znaku KOUPIT), jinak znaky nejsou více diferencovány. Bez situační zakotvenosti a také „tělesné“ zkušenosti s manipulováním s předměty v situaci nakupování (člověk s postiženými končetinami si zcela sám jen minimálně ukládá věci do tašky a naopak

¹⁹ Slovesa PRODAT a KOUPIT spadají v ČZJ do kategorie shodových sloves, která využívají gramatikalizovaného prostoru a podmět s přísudkem vyjadřují tato slovesa změnou svého tvaru (J. Servusová, 2008).

jen minimálně sám něco nabízí) není možné bezpečně ukotvit vztah výrazu a významu ve správných gramatických strukturách.

Výchozí věta č. 4:

1. Výchozí věta v českém jazyce:

Jaké bude zítra počasí?

2. Překlad do ČZJ figurantem:

viz video č. 7

Titulek pod překládanou výpovědí figuranta do ČZJ:

ZÍTRA + POČASÍ + CO?

3. Reprodukce studentem T. v ČZJ:

viz video č. 8

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

ZÍTRA + POČASÍ + CO?

Zhodnocení:

U reprodukce výchozí věty č. 4 v ČZJ o třech znacích nedošlo k žádné chybě. Oproti gramatické kategorii času v češtině hovoříme v ČZJ o lexikálním vyjádření přítomného, budoucího a minulého času, při němž se výrazy, specifikující časový rámec výpovědi, artikuluji na tzv. časových osách. Znak ZÍTRA patří do typu časové osy, v kterém se znak artikuluje na linii zepředu a zpět, nejčastěji nad ramenem. Jedná se o základní osu vyjadřující minulost a budoucnost (J. Servusová, 2008). Z toho důvodu nemůžeme absenci konkrétního tvaru slovesa BÝT považovat za chybu dysfatického rázu, přestože student je obecně necitlivý k užívání tvarů slovesa *být* i v takových konstrukcích ČZJ, v kterých je užití tvaru obligatorní. V tomto případě můžeme pouze absenci znaku BÝT považovat za nevnášení gramatiky českého jazyka do ČZJ. (To by v případě, že by tak student T. učinil, bylo klasifikováno jako chyba typu L2. Zdraví uživatelé českého jazyka totiž při osvojování ČZJ vykazují časté nekorektní vkládání znaků právě pro sloveso *být* či modální slovesa. Na tom, že tak student nečiní, se mimo jiné potvrzuje jeho dysfatická necitlivost vůči gramatice českého jazyka.)

Výchozí věta č. 5:

1. Výchozí věta v českém jazyce:

Moje kočka je černá.

2. Překlad do ČZJ figurantem:

viz video č. 9

Titulek pod překládanou výpovědí figuranta do ČZJ:

KOČKA + MŮJ + BARVA + ČERNÝ

3. Reprodukce studentem T. v ČZJ:

viz video č. 10

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

KOČKA + JÁ + BARVA

Zhodnocení:

U reprodukce výchozí věty č. 5 v ČZJ o čtyřech znacích došlo k záměně přivlastňovacího zájmena MŮJ se zájmenem osobním JÁ a k elizi znaku ČERNÝ. Tato záměna zájmen je typická i pro zdravé jedince, kteří se ČZJ učí, a proto můžeme předpokládat, že tato chyba vznikla v důsledku osvojování ČZJ jako L2 a nemá tedy přímou souvislost se studentovou suspektní dysfázií. Elize znaku ČERNÝ může mít více příčin. Buď se jednalo o nedůslednost, danou neochotou dále znakovat, nebo o neschopnost podržet v pracovní paměti jazykový plán, jež by mohla být hodnocena jako dysfatická chyba, avšak frekvenčně se tento typ ukazuje častý až ve výpovědích, obsahujících více než 4 znaky (viz níže).

Výchozí věta č. 6:

1. Výchozí věta v českém jazyce:

Anna čte ráda knihy.

2. Překlad do ČZJ figurantem:

viz video č. 11

Titulek pod překládanou výpovědí figuranta do ČZJ:

ANNA + KNIHA + ČÍST + RÁD

3. Reprodukce studentem T. v ČZJ:

viz video č. 12

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

ANNA + KNIHA + ČÍST + RÁD

Zhodnocení:

U reprodukce výchozí věty č. 6 v ČZJ o čtyřech znacích nedošlo k žádné chybě.

Výchozí věta č. 7:

1. Výchozí věta v českém jazyce:

Škola začíná v 8 hodin ráno.

2. Překlad do ČZJ figurantem:

viz video č. 13

Titulek pod překládanou výpovědí figuranta do ČZJ:

ŠKOLA + ZAČÁTEK + specifický znak č. 1²⁰ + RÁNO + 8 HODIN

3. Reprodukce studentem T. v ČZJ:

viz video č. 14

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

- ŠKOLA + RÁNO
- ŠKOLA + JÁ + RÁNO + 8 HODIN + ZAČÁTEK + 8 HODIN + specifický znak č. 1

Zhodnocení:

Studen T. u výchozí věty č. 7 vykazuje známky problému s vybavením informací pro přesnou reprodukci výpovědi v ČZJ, ačkoliv zná veškeré použité znaky a popisovanou situaci zažívá skoro každý den. Po výzvě, aby zkusil znovu vyjádřit obsah výpovědi, a to již bez nutnosti dodržení přesné reprodukce jazykové konstrukce, přestal udržovat oční kontakt, pravděpodobně si danou činnost ve své představě vizualizoval a nadále bez navázání očního kontaktu začal znakovat výpověď, která jako by zahrnovala dvě idey, a to *já chodím ráno v 8 hodin* a *škola začíná pravidelně v 8 hodin*. Podmětem jeho vlastní výpovědi, nikoli reprodukce výchozí věty č. 7, se tak stal on sám, přestože se původně jednalo o popis obecné situace. Ve vizualizaci zřejmě student T. dosadil do jejího obsahu sebe jako aktéra. To je postup při volné parafrázi běžný, ale logicky by se měl projevit i v rozšíření obsahu predikace o sloveso *chodit*, případně o rozvoj výpovědi na dvě klauze JÁ + CHODIT... a ŠKOLA + ZAČÁTEK. Tvary pro: CHODIT a ŠKOLA však vynechal. To je známkou dysfatické necitlivosti k predikaci a dysfatického problému s užíváním sloves (v málo rozvinutém zejm. globálním psaní v českém jazyce užívá student T. zejména substantiva,

²⁰ Obecný význam specifického znaku č. 1 je vyjádření pravidelnosti nebo opakování nějaké činnosti. Často se objevuje v souvislosti s místem a časem (P. Vysuček, 2008).

slovesa neužívá) a dysfatických obtíží s jazykovým plánem. Tento typ parafráze považuji za studentův dysfatický projev v ČZJ.

Ve výpovědi také došlo k duplicitě časového údaje 8 HODIN., což se studentovi T. stává často, pokud nedostane od účastníka komunikace sluchovou zpětnou vazbu o tom, co již znakoval, resp. pokud mluvící účastník komunikace bezprostředně po studentově artikulaci jednotlivých znaků nebo sledu několika znaků nereprodukuje jeho výpověď do mluveného jazyka, který student vzápětí slyší. Bez této zpětné vazby student zapomíná, co ze zamýšleného konceptu již znakoval, nebo zda již danou informaci znakoval, a vrací se v plánované gramatické struktuře na začátek a informaci opakuje. Domnívám se, že se jedná o důkaz defektu fatické funkce, projevujícího se mj. v asociační oblasti jako přeskoky v plánování výpovědi v ČZJ, což může být dáno studentovým defektem vnitřní řeči a verbální pracovní paměti.

Výchozí věta č. 8:

1. Výchozí věta v českém jazyce:

Tvůj bratr se jmenuje Martin.

2. Překlad do ČZJ figurantem:

viz video č. 15

Titulek pod překládanou výpovědí figuranta do ČZJ:

BRATR + TVŮJ + JMÉNO + JEHO + MARTIN

3. Reprodukce studentem T. v ČZJ:

viz video č. 16

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

JÁ + BRATR + JÁ + JMÉNO + JEHO + MARTIN

Zhodnocení:

U reprodukce výchozí věty č. 8 v ČZJ o pěti znacích došlo k záměně přivlastňovacího zájmena TVŮJ s osobním zájmenem JÁ a k jeho duplicitě. Student T. mnohdy nedokáže během reprodukce výpovědi v ČZJ dodržet přivlastnění k osobám, což činí výpověď obsahově nesrozumitelnou. V případě výchozí věty č. 5 se domnívám, že záměna zájmen MŮJ a JÁ je chybou typu učení se L2, ale jak se nyní ukazuje u reprodukce výchozí věty č. 8, student T. má problémy i v jiných případech se správným užitím zájmen a proto se obtížně

rozhoduje, v kterých případech se jedná o chybu učení se L2 nebo chybu vzniklou v důsledku dysfázie.

Výchozí věta č. 9:

1. Výchozí věta v českém jazyce:

Do kina chodím pravidelně dvakrát měsíčně.

2. Překlad do ČZJ figurantem:

viz video č. 17

Titulek pod překládanou výpovědí figuranta do ČZJ:

JÁ + KINO + DOCHÁZET + specifický znak č. 1²¹ + MĚSÍC + DVAKRÁT

3. Reprodukce studentem T. v ČZJ:

viz video č. 18

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

-

Zhodnocení:

U reprodukce výchozí věty č. 9 v ČZJ o šesti znacích nebyl student T. schopen žádné reprodukce.

Výchozí věta č. 10:

1. Výchozí věta v českém jazyce:

Minulý týden jsem potkal učitele matematiky ze základní školy.

2. Překlad do ČZJ figurantem:

viz video č. 19

Titulek pod překládanou výpovědí figuranta do ČZJ:

MINULÝ TÝDEN + JÁ + POTKAT + UČITEL + MATEMATIKA + ZÁKLADNÍ + ŠKOLA

3. Reprodukce studentem T. v ČZJ:

viz video č. 20

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

MINULÝ TÝDEN + JÁ + UČIT + ŠKOLA + MATEMATIKA + ZÁKLADNÍ

²¹ Obecný význam specifického znaku č. 1 je vyjádření pravidelnosti nebo opakování nějaké činnosti. Často se objevuje v souvislosti s místem a časem (P. Vysuček, 2008).

Zhodnocení:

U reprodukce výchozí věty č. 10 v ČZJ o sedmi znacích došlo k motorické chybě u znaku MINULÝ TÝDEN a to z důvodu částečného ochrnutí rukou, které studentovi T. nedovoluje artikulovat např. znaky s tvarem ruky: D_0^{22} , V_0^{23} , viz obrázek č. 13 a 14. Dále pak došlo k elizi slovesa POTKAT a klasifikátoru pro osobu, důsledkem čehož se znak UČITEL (UČIT + klasifikátor pro osobu) zredukoval na znak UČIT. Třetí chybou je nedodržení správného slovosledu neboli znakového řádu ČZJ²⁴.

Na druhou stranu bylo v jeho výpovědi správně použito procesu inkorporace²⁵ u znaku MINULÝ TÝDEN, student do znaku TÝDEN inkorporoval pohyb vyjadřující minulost, a to na linii zepředu dozadu nad ramenem, která je základní osou pro minulost (J. Servusová, 2008).

Student T. je od začátku učen neslyšícím lektorem ČZJ, což se pozitivně odráží v jeho vlastním projevu v ČZJ. Lektor studenta T. nikdy neučil znak pro *minulý týden* jako dva samostatné znaky MINULÝ + TÝDEN, jak by to odpovídalo gramatice češtiny, ale jako jeden inkorporovaný lexém, jak to odpovídá gramatice ČZJ. **To může také odpovídat hypotetickému charakteru konceptualizace vývojového anartrika, u kterého předpokládáme typ myšlení, v němž není v běžné míře využíván verbální jazyk jako**



²² D_0 Obr. č. 13 Tvar ruky D_0 (OKROUHLÍKOVÁ, 2008)



²³ V_0 Obr. č. 14 Tvar ruky V_0 (OKROUHLÍKOVÁ, 2008)

²⁴ Znakosledem ČZJ se stejně jako u mluvených jazyků myslí pořadí slov/znaků ve větě, který se řídí určitými pravidly daného jazyka.

²⁵ „...proces inkorporace /.../ různým způsobem proměňuje (modifikuje, moduluje) citátovou podobu znaku. Psaným slovem lze inkorporaci nejsnadněji ilustrovat na rovině sublexikální: Do výchozího lexému bývá inkorporován (a) jiný tvar ruky (např. pro kvantifikaci) a/nebo (b) jiné místo artikulace (např. pro subjekt - objektové vztahy nebo pro časová určení) a/nebo (c) jiný pohyb (např. pro průběh slovesného děje)“ (Macurová, 2001a, str. 96).

nástroj vnitřní řeči. Můžeme tedy předpokládat, že znakové jazyky, co se týká kódování konceptů do jazyka, se zdají být pro vývojové anartriaky s funkční motorikou rukou velmi vhodnými.

Výchozí věta č. 11:

1. Výchozí věta v českém jazyce:

Budeš příští rok studovat na střední pedagogické škole?

2. Překlad do ČZJ figurantem:

viz video č. 21

Titulek pod překládanou výpovědí figuranta do ČZJ:

PŘÍŠTÍ ROK + BUDE + TY + STUDOVAT + STŘEDNÍ + ŠKOLA + PEDAGOGICKÝ

3. Reprodukce studentem T. v ČZJ:

viz video č. 22

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

PŘÍŠTÍ ROK + ŠKOLA + STŘEDNÍ + STUDOVAT

Zhodnocení:

U reprodukce výchozí věty č. 11 v ČZJ o sedmi znacích došlo kromě nedodržení znakového řádu ČZJ k elizi tvaru pro sloveso BUDE, elizi zájmena TY a elizi přídavného jména PEDAGOGICKÝ. Elize tvaru pro zájmeno TY zde může být způsobena tím, že student nepojal výpověď jako reprodukci výpovědi figuranta, ale vztáhl obsah výpovědi k sobě (student měl skutečně příští rok začít studovat na střední škole) a vypovídal o sobě. Neznakoval však ani tvar pro zájmeno JÁ. Elize znaku PEDAGOGICKÝ může vypovídat o neschopnosti udržet narůstající počet adjektiv ve spojení *střední pedagogické školy*, resp. neschopnosti udržet jazykový plán i velký počet lexémů v pracovní paměti, tedy o chybě dysfatického rázu.

Výchozí věta č. 12:

1. Výchozí věta v českém jazyce:

Můj kamarád bydlí ve vesnici blízko Českých Budějovic.

2. Překlad do ČZJ figurantem:

viz video č. 23

Titulek pod překládanou výpovědí figuranta do ČZJ:

KAMARÁD + MŮJ + BYDLET + VESNICE + BLÍZKO + MĚSTO + ČESKÉ
BUDĚJOVICE

3. Reprodukce studentem T. v ČZJ:

viz video č. 24

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

- KAMARÁD + JEHO

- KAMARÁD + BYDLET + VESNICE + ČESKÉ BUDĚJOVICE

Zhodnocení:

U reprodukce výchozí věty č. 12 v ČZJ o sedmi znacích došlo opět k problému s vybavením informací pro přesnou reprodukci výpovědi v ČZJ, ačkoliv student T. zná veškeré použité znaky a výpovědi rozumí. Po výzvě zkusil znovu vyjádřit obsah výpovědi, která by v překladu do českého jazyka mohla znamenat *jeho/její²⁶ kamarád bydlí ve vesnici u Českých Budějovic*. Nejedná se tedy o přímou reprodukci výpovědi z výchozí věty č. 12, ale pouze o vyjádření jejího elementárního obsahu. Větu reprodukoval ve smyslu, že se jedná o kamaráda figuranta.

Výchozí věta č. 13:

1. Výchozí věta v českém jazyce:

V srpnu pojedu s mámou a s bratrem na dovolenou do Německa.

2. Překlad do ČZJ figurantem:

viz video č. 25

Titulek pod překládanou výpovědí figuranta do ČZJ:

SRPEN + JÁ + MÁMA + BRATR + MY TŘI + DOVOLENÁ + NĚMECKO + JET

3. Reprodukce studentem T. v ČZJ:

viz video č. 26

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

PŘEMÝŠLET

Zhodnocení:

U výchozí věty č. 13 v ČZJ o osmi znacích nebyl student T. schopen žádné reprodukce, pouze dal svou výpovědi, která obsahovala jediný znak PŘEMÝŠLET, který do českého jazyka můžeme přeložit „*Počkejte chvíli. Musím přemýšlet.*“ signál k potřebě

²⁶ „Český znakový jazyk nerozlišuje u zájmen třetí osoby rod.“ (J. Servusová, 2008, str. 26).

pauzy. Domnívám se, že tato situace byla způsobena náročností jazykového plánu a specifik gramatiky ČZJ. Takto náročný jazykový plán a gramatická specifika ČZJ je pravděpodobně pro studenta T. již obtížné udržet v pracovní paměti. Z lexikálního hlediska však mohl považovat výpověď za nanejvýš snadnou, vypovídala o členech jeho rodiny a velice typické činnosti rodiny (dovolené v Německu), o níž student T. často spontánně vypráví. Proto ho možná zarazila gramatická náročnost reprodukce a potřeboval *přemýšlet*. Zároveň se jednalo o jednu z posledních reprodukcí modelových vět a svou roli mohlo hrát také to, že student byl již příliš unaven. (Unavitelnost je pro osoby s DMO velmi častým jevem.)

Výchozí věta č. 14:

1. Výchozí věta v českém jazyce:

Moje nejoblíbenější předměty na základní škole byly český jazyk a výtvarná výchova.

2. Překlad do ČZJ figurantem:

viz video č. 27

Titulek pod překládanou výpovědí figuranta do ČZJ:

PŘEDMĚT + ZÁKLADNÍ + ŠKOLA + OBLÍBENÝ + CO? + ČESKÝ + JAZYK + ZEMĚPIS

3. Reprodukce studentem T. v ČZJ:

viz video č. 28

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

-

Zhodnocení:

U reprodukce výchozí věty č. 14 v ČZJ o osmi znacích nebyl student T. schopen žádné reprodukce. Pravděpodobně by byl schopen zopakovat izolované lexikální jednotky, protože větě rozumí a pamatuje si její obsah, ale větná struktura už je natolik dlouhá a složitá, že její reprodukci předem vzdává.

5.1.1. Závěr praktické části č. 1. – Reprodukce vyprávění v ČZJ

Při reprodukci výpovědí v ČZJ znakovaných primárně slyšícím figurantem neměl student T. v případě kratších výpovědí výraznější potíže. **Potíže se začaly projevovat až u výpovědí v ČZJ, obsahujících 5 a více znaků.** Vedle toho je důležité konstatovat, že **potíže mu nečinila reprodukce specifických znaků**, které jsou typické pro intrakulturní komunikaci členů komunity Neslyšících. To je velice zajímavé, protože pro zdravé slyšící osoby, které si osvojují ČZJ jako L2, představují specifické znaky veliké obtíže. Opět

se v tomto případě nabízí vysvětlení, že gramatika ČZJ více odpovídá charakteru konceptualizace nemluvícího studenta.

Ve výpovědích se vyskytovaly následující odchylky od gramatiky ČZJ:

1. **Záměna zájmen** – Při reprodukci dochází často k záměně znaků pro zájmena ČZJ. Záměna se týká zejména osobních a přivlastňovacích a zájmen pro 1. a 2. osobu.
2. **Elize sloves** – Ve výpovědích studenta T. často nedochází k reprodukci sloves z výchozí výpovědi.
3. **Obtíže s motorikou rukou** – Kvůli narušené jemné motorice dochází při artikulaci některých znaků k motorickým chybám, ztěžujícím porozumění.
4. **Užití sloves opačného významu** – U reprodukce výchozí věty č. 3 došlo k zajímavé záměně znaků antonymních sloves, tj. PRODAT a KOUPIT.
5. **Nedodržení znakového řádu ČZJ** – Studentovi činní značné obtíže při reprodukci výchozí věty dodržet znakový řád ČZJ.
6. **Problém s vybavováním** – Nejčastější a zřejmě nejdůležitější problém při reprodukci výchozích vět nastal s vybavováním plného počtu lexikálních jednotek zhlédnutých výpovědí, ačkoliv jim obsahově plně rozuměl.

5.2. Spontánní výpovědi v ČZJ

Pro zodpovězení stanovených hypotéz jsem se rozhodla ve druhém bodě praktické části práce podrobit lingvistické analýze zaprvé spontánní výpověď studenta T. v ČZJ, ve které vypráví o zážitcích ze školy v přírodě (video bylo natočeno mnou bez účasti třetí osoby), zadruhé se budu věnovat krátkým pasážím z videonahrávky zachycující volnou komunikaci mezi studentem T. (tj. slyšící nemluvící osobou) a mnou (tj. osobou slyšící), viz videa č. 30, 31, 32.

1) Vyprávění v ČZJ na zadané téma

V první části výzkumu zkonfrontuji transkript znaků ČZJ do psané češtiny, získaných ze spontánní výpovědi studenta T., s návrhem transkriptu gramaticky správné výpovědi

v ČZJ²⁷, která koresponduje s významem navrženého překladu výpovědi studenta T. do českého jazyka, jenž jsem si u něj, po pořízení nahrávky, ověřila formou volného rozhovoru. Viz video č. 29.

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

AHOJ + JÁ + JMÉNO + T-O-M-A-Š

Návrh transkriptu do ČZJ:

AHOJ + JMÉNO + MOJE + T-O-M-Á-Š

Návrh překladu do českého jazyka:

Ahoj, jmenuji se Tomáš.

Zhodnocení:

Návrh transkriptu do ČZJ ukazuje, že není zapotřebí užití slovesa pro vyjádření dané jazykové skutečnosti. Spojení znaků JMÉNO + MOJE daný význam v ČZJ plně vystihuje a student T. si je toho vědom. K chybě dochází díky záměně přivlastňovacího zájmena MOJE s osobním zájmenem JÁ a nedodržení znakového řádu ČZJ.

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

JÁ + DŮM + MĚSTO + NERATOVICE + DŮM + 11 + 6 + 7

Návrh transkriptu do ČZJ:

JÁ + BYDLET + MĚSTO + NERATOVICE + DŮM + ČÍSLO + 1 + 1 + 6 + 7

Návrh překladu do českého jazyka:

Bydlím v domě č. 1167 ve městě Neratovice.

Zhodnocení:

Chyba v užití znaku pro substantivum DŮM, namísto znaku pro verbum BYDLET, vykazuje známky chyb osvojování L2, při nichž dochází k záměně slovních druhů, jež mohou ve vizualizaci dané skutečnosti odpovídat shodnému konceptu, tedy představě domu, která jednak zastupuje objekt a zároveň zastupuje danou činnost, tedy bydlení. Do návrhu transkriptu do ČZJ byl také přidán znak ČÍSLO, který student T. zřejmě vynechal pro jeho abstraktnost, a zaměřil se rovnou na výčet konkrétních číslic. Tato chyba nebrání porozumění výpovědi.

²⁷ Návrh transkriptu gramaticky správných výpovědí v ČZJ byl konzultován s rodilým neslyšícím mluvčím z druhé generace neslyšících.

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

JÁ + ŠKOLA + PŘÍRODA

Návrh transkriptu do ČZJ:

JÁ + ŠKOLA + PŘÍRODA + BYLO

Návrh překladu do českého jazyka:

Byl jsem na škole v přírodě.

Zhodnocení:

V této výpovědi došlo k elizi určitého tvaru pomocného slovesa BÝT, bez kterého si není komunikační partner schopen tuto událost správně časově zařadit.

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

ŠKOLA + ZAČÁTEK + PRAHA + AUTOBUS + 2 + 30 + KVĚTEN + AŽ + 30 + ČERVEN

Návrh transkriptu do ČZJ:

ŠKOLA + PŘÍRODA + ZAČÁTEK + KVĚTEN + 30. + AŽ + ČERVEN + 3.

PRAHA + AŽ + ŠKOLA + PŘÍRODA + AUTOBUS + JET

Návrh překladu do českého jazyka:

Škola v přírodě trvala od 30. května do 3. června. Jeli jsme autobusem z Prahy.

Zhodnocení:

U studenta T. dochází často k záměně číslovek v ČZJ, ale také v psaném projevu, k čemuž částečně může docházet také v důsledku studentovy dyskalkulie. Ve výpovědi je opět elidováno sloveso, konkrétně sloveso pohybu JET.

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

ČESKÝ + PRAHA + ČESKÉ BUDĚJOVICE + ČAS 3/8

Návrh transkriptu do ČZJ:

PRAHA + AŽ + ČESKÉ BUDĚJOVICE + ČAS + 3 HODINY

Návrh překladu do českého jazyka:

Cesta z Prahy do Českých Budějovic trvala 3 hodiny.

Zhodnocení:

Studentova výpověď začíná mylným užitím znaku ČESKÝ, což v této situaci považuji za chybu konstrukční, tedy přeroknutí, díky selfmonitoringu se student následně opravil, užil správný znak pro výchozí místo cesty, tj. PRAHA. K chybě motorického rázu řadím špatnou

artikulaci časového údaje pro dobu trvání cesty, student s největší pravděpodobností chtěl ukázat číslo 3, ale vlivem ochrnutí levé ruky se informace zkreslila na číslo 8, jež je však vzhledem k obsahu výpovědi nepravděpodobné.

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

5 + TŘÍDA + 6 + TŘÍDA + 9 + TŘÍDA

Návrh transkriptu do ČZJ:

ŠKOLA + PŘÍRODA + BYLO + TAM + 5. + 6. + 9. + TŘÍDA

Návrh překladu do českého jazyka:

Na škole v přírodě byla 5., 6. a 9. třída.

Zhodnocení:

Ve výpovědi chybí odkázání ke konkrétnímu místu a času a výpověď získává jakýsi telegrafický ráz. Student nedošel predikace a navíc lexikálně vůbec neobsadil určení místa.

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

HOLKA + ASISTENT + L(ÁĎA) + ASISTENT + M(ICHAL) + ASISTENT + UČITEL + M(ÍŠA) + UČITEL + R(ADKA) + V(ÍTEK) + R(OBERT) + JÁ + D(ÁDA)

Návrh transkriptu do ČZJ:

ŠKOLA + PŘÍRODA + BYLO + ASISTENT + ŽENA + ASISTENT + MUŽ + L(ÁĎA) + M(ICHAL) + UČITEL + ŽENA + M(ÍŠA) + R(ADKA) + POTOM + V(ÍTEK) + R(OBERT) + JÁ + D(ÁDA)

Návrh překladu do českého jazyka:

Byla s námi jedna asistentka, asistent Láďa a Michal a učitelka Míša a Radka. Byli jsme tam Vítek, Robert, já a Dáda.

Zhodnocení:

Velmi obsáhlá výpověď popisuje konkrétní obraz/představu osob, které skutečně na škole v přírodě se studentem byly, ale i zde je pravděpodobně narušeno jazykové plánování (nezvládá používat strukturovaně dané koncepty a převádět je do ČZJ). Student T. začne okamžitě produkovat znaky, které korelují s obrazy, jež si právě představuje (pravděpodobně si představuje tváře lidí jako běžící film a vyjmenovává je), aniž by uvedl komunikačního partnera do tématu např. odkázáním k místu (TAM; ŠKOLA + PŘÍRODA + TAM) a dal produkové znaky pro osoby do predikačního vztahu. Jeho výpověď se stává

až telegrafickou, klade v ní za sebe pouze jednotlivé znaky ČZJ bez konkrétního jazykového plánu.

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

JÁ + HOTOVO

Návrh transkriptu do ČZJ:

JÁ + HOTOVO

Návrh překladu do českého jazyka:

To je vše.

Zhodnocení:

Zakončení vyprávění užitím znaků JÁ + HOTOVO je po gramatické stránce ČZJ korektní, jednak poukazuje na studentovu znalost norem komunikační koherence, tj. student ví, že správné vyprávění má svůj úvod a závěr, a jednak zohledňuje pragmaticko-kulturní rovinu ČZJ, v němž se význam pro *to je vše* může korektně vyjádřit pomocí znaků JÁ + HOTOVO.

2) Volné rozhovory

Druhá část, věnovaná spontánním výpovědím studenta T. v ČZJ, se zaměřuje na komunikační situaci běžného rozhovoru mezi studentem T. a jeho asistentem. Na zajímavých příkladech bude demonstrován běžný postup konverzace, které bývá student T. vystaven při komunikaci se slyšící osobou ovládající ČZJ.

Rozhovor č. 1 (viz video č. 30)

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

PŘED ROKEM + PŘED ROKEM + PŘED ROKEM + PŘED ROKEM + PŘED ROKEM +
PŘED ROKEM + PŘED ROKEM

Titulek pod výpovědí slyšícího komunikačního partnera:

„Loni?“

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

ANO (nemanuálně)

VAŘIT + VAŘIT

Titulek pod výpovědí slyšícího komunikačního partnera:

„Kuchyně?“

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

NEMOCNÝ

Titulek pod výpovědí slyšícího komunikačního partnera:

„Loni jsi byl nemocný z jídla?“

Komentář rozhovoru č. 1:

Velmi častým jevem při komunikaci se studentem T. je studentovo zapomínání, kam až ve výpovědi došel, přičemž potřebuje od komunikačního partnera zpětnou sluchovou vazbu. (V jiných spontánních rozhovorech student T. spontánně a někdy i velmi rychle znakuje větší počet znaků najednou – např. 5 znaků, pro úplné dokončení výpovědi a zařazení dalších znaků bezpodmínečně nutných pro interpretaci, však většinou potřebuje zpětnou sluchovou vazbu pomocí reprodukce komunikačního partnera. Poté je schopen obsadit další lexikální jednotky, příp. gramatické funkce, a výpověď dokončit.) **V těchto jevech se s největší pravděpodobností manifestuje narušení fatické funkce, konkrétně narušení plánování struktur ČZJ a sémantické a asociační oblasti, což je zřejmě dáno defektem vnitřní řeči.** Dalším možným vysvětlením studentovy závislosti na zpětné sluchové vazbě je skutečnost, že se student T. po celý svůj život pohybuje v prostředí, kde je jen malá hrstka lidí schopna s ním komunikovat prostřednictvím ČZJ, a je tedy zvyklý na časté neporozumění. Proto se raději průběžně ujišťuje, že mu komunikační partner rozumí, teprve po ujištění pokračuje ve výpovědi. K tomu však dochází u osob, o kterých ví, že jejich kompetence v ČZJ nejsou dostačující, a proto se v tomto případě přiklání spíše k vysvětlení prostřednictvím narušení fatické funkce.

Rozhovor č. 2 (viz video č. 31)

Titulek pod výpovědí slyšícího komunikačního partnera:

„Kdo všechno jel?“

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

TÁTA + BRATR + KAMARÁD + JMÉNO + STEJNÝ + JMÉNO + JÁ + STEJNÝ
T-E ...

Titulek pod výpovědí slyšícího komunikačního partnera:

„T? Ukazuješ T?“

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

T + ANO (nemanuálně)

Titulek pod výpovědí slyšícího komunikačního partnera:

„Tomáš?“

„Tetu? Teta! TETA“

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

4

Titulek pod výpovědí slyšícího komunikačního partnera:

„Čtyři tety jedou.“

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

KLUK

Titulek pod výpovědí slyšícího komunikačního partnera:

„Kluci?“

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

5

Titulek pod výpovědí slyšícího komunikačního partnera:

„5 kluků? Jako strejdové? STRÝC“

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

STRÝC + ANO (nemanuálně)

Komentář rozhovoru č. 2:

V projevu studenta T. se také často vyskytuje užití opisných obrazů skutečnosti, ačkoliv pro daný význam zná konkrétní znak z ČZJ, který si buď nemůže v danou situaci vybavit, nebo je pro něj vhodnější díky vizuální existenci znakového jazyka zakódovat své koncepty pomocí popisu atributů (např. koncept strýce jako kluka-muže), které si vlivem předpokládaného defektu myšlení v obrazech znaků verbální povahy zřejmě představuje.

V rozhovoru č. 2 vyprávěl o tom, kdo všechno byl s jeho rodinou v loňském roce na horách. Snažil se vyjádřit skutečnost, že tam byly tety a strýcové, ale namísto znaku STRÝC použil znak KLUK, který lépe a přesněji vyhovoval jeho vizuální představě strýce, tedy muže.

Rozhovor č. 3 (viz video č. 32)

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

J + ASI

Titulek pod výpovědí slyšícího komunikačního partnera:

„Jakub?“

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

NE + HORY + JMÉNO

Titulek pod výpovědí slyšícího komunikačního partnera:

„Jméno těch hor?“

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

JMÉNO + J

Titulek pod výpovědí slyšícího komunikačního partnera:

„Jméno hor na J.“

„Javor? Ne.“

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

NE + KRKONOŠE + NE

Titulek pod výpovědí slyšícího komunikačního partnera:

„Nejsou to Krkonoše.“

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

NĚMECKO + HRANICE + NE

Titulek pod výpovědí slyšícího komunikačního partnera:

„Není to u německých hranic.“

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

ŠUMAVA + ...

Titulek pod výpovědí slyšícího komunikačního partnera:

„Jeseníky?“

Titulek pod výpovědí studenta T. v ČZJ:

ANO

Komentář rozhovoru č. 3:

U třetího rozhovoru bych ráda upozornila na **rozumové schopnosti studenta T.**, které bohužel kvůli neschopnosti komunikovat formou, přijatelnou pro většinové okolí, tj. mluvenou nebo psanou češtinou, zůstávají mnohdy skryty.

V tomto případě se student T. snažil říci jméno pohoří, které s rodinou loni navštívil. Z důvodu narušení fonemické diferenciacce, nebyl schopen celé jméno hor vyhláskovat pomocí prstové abecedy, pouze naznačil počáteční písmeno J, kterým si, vzhledem k následné

artikulaci znaku ASI, nebyl sám úplně jist. Nemohl artikulovat ani znak pro název hor z ČZJ, protože jej neznal. Použil tedy velmi dobré komunikační strategie, aby dosáhl svého cíle - tedy porozumění komunikačního partnera. Začal vyjmenovávat jména pohoří, pro které znal znaky ČZJ, nebo se snažil alespoň geograficky popsat jejich polohu. **Velmi důmyslně tedy využil znalosti jazykových jednotek ze stejné sémantické oblasti, aby mohl svoji myšlenku sdělit, a také znalosti zeměpisné.**

5.2.1. Závěr praktické části č. 2 – Spontánní výpovědi v ČZJ

Ve spontánních výpovědích, tj. vyprávění na zadané téma a volných rozhovorech, se vyskytují následující jazykové jevy:

1. **Elize sloves** – Ve dvou případech došlo ve výpovědi k elizi znaku pro sloveso BÝT.
2. **Záměna zájmen** – Ve výpovědích se vyskytuje záměna znaku pro osobní zájmeno JÁ za přivlastňovací zájmeno MOJE se současnou artikulací slova „já“.
3. **Nadbytečné opakování** – Ve výpovědích dochází často k nadbytečnému opakování znaků, a to bez potřeby nějakou informaci zdůraznit. Nejvýraznější výskyt viz rozhovor č. 1.
4. **Záměna podstatného jména za sloveso** – Došlo k záměně slovesa BYDLET za podstatné jméno DŮM.
5. **Číslovky** – Časté chyby se projevují při artikulaci znaků pro různé druhy číslovek ČZJ.

5.3. Reprodukce předčítaného textu do ČZJ

V poslední části výzkumu podrobuji analýze videonahrávku (viz video č. 33), zaznamenávající studentovu reprodukci primárně slyšícím figurantem předčítaného textu do ČZJ. Student nejprve znakoval vyprávění o škole v přírodě, asistentka pedagoga poté převedla vyprávění do psané formy, čímž pomohla splnit studentovi domácí úkol, který si vyžádal učitel. Poté v zájmu lingvistické analýzy studentova osvojování ČZJ asistentka znovu předčítala studentovi připravený dopis a vyzvala ho k jeho zpětné reprodukci do ČZJ, při které byl tedy již obsah dopisu studentovi znám. Tuto metodu lingvistické analýzy považuji za velmi důležitou. Na primárně spontánně vytvářených, obsahově tedy následně

bezpečně známých výpovědích a jejich následné reprodukci můžeme dobře hodnotit neschopnost podržet v pracovní paměti reprodukováný jazykový plán.

Reprodukováný text:

Vážený pane učiteli,

byl jsem na škole v přírodě od pondělí 30. května do pátku 3. června. Na škole v přírodě jsem si odpočinul. Na škole v přírodě byla 5., 6. a 9. třída. V pondělí jsme vyjeli v 8 hodin z Prahy do Českých Budějovic. Cesta nám trvala 3,5 hodiny. Na Bukovou jsme přijeli přesně na oběd. Do 14 hodin jsme mohli spát. Potom jsme šli všichni na procházku a viděli jsme koně. Prošli jsme se okolo Bukové. Od úterý do čtvrtka jsme se vždy učili do 12 hodin. Chodili jsme na procházky do lesa a pracovali v keramické dílně. Škola v přírodě se mi líbila.

Ahoj,

Tomáš Hons

Výchozí text:

Vážený pane učiteli,

Transkript studentovy reprodukce předčítaného textu do ČZJ:

VÁŽENÝ + PÁN + UČITEL

Návrh transkriptu do ČZJ:

VÁŽENÝ + PÁN + UČITEL

Návrh překladu do českého jazyka:

Vážený pane učiteli,

Zhodnocení:

V úvodní větě nedošlo k žádné chybě.

Výchozí text:

byl jsem na škole v přírodě

Transkript studentovy reprodukce předčítaného textu do ČZJ:

ŠKOLA + JÁ + ŠKOLA + PŘÍRODA

Návrh transkriptu do ČZJ:

ŠKOLA + PŘÍRODA + JÁ + BYLO

Překlad do českého jazyka:

byl jsem na škole v přírodě

Zhodnocení:

Při reprodukci této věty došlo k chybě v důsledku nadbytečného zopakování znaku ŠKOLA a k elizi konkrétního tvaru slovesa BÝT pro minulost.

Výchozí text:

od pondělí 30. května do pátku 3. června.

Transkript studentovy reprodukce předčítaného textu do ČZJ:

3 + PONDĚLÍ + 30 + KVĚTEN + AŽ + 30 + PÁTEK + ČERVEN

Návrh transkriptu do ČZJ:

PONDĚLÍ + KVĚTEN + 30. + AŽ + PÁTEK + ČERVEN + 3.

Překlad do českého jazyka:

od pondělí 3. května až do pátku 30. června.

Zhodnocení:

Za chybu na syntaktické rovině můžeme považovat nedodržení znakového typického pro ČZJ při vyjadřování dat (první se v ČZJ znakuje znak pro určitý měsíc a pak pro konkrétní číslovky např. ZÁŘÍ + 1.), která je pravděpodobně způsobena negativním transferem ze studentova prvního percepčního jazyka, tj. mluvené češtiny (např. 1. září), které je od narození vystaven a jejíž gramatické struktury může pochopitelně přenášet i do ČZJ.

Výchozí text:

Na škole v přírodě jsem si odpočinul.

Transkript studentovy reprodukce předčítaného textu do ČZJ:

JÁ + ŠKOLA + PŘÍRODA + KLID

Návrh transkriptu do ČZJ:

JÁ + ŠKOLA + PŘÍRODA + KLID

Překlad do českého jazyka:

Na škole v přírodě jsem si odpočinul.

Zhodnocení:

Tato výpověď je lexikálně i gramaticky zcela správná.

Výchozí text:

Na škole v přírodě byla 5., 6. a 9. třída.

Transkript studentovy reprodukce předčítaného textu do ČZJ:

JÁ + TAM + DOHROMADY + 5 + TŘÍDA + 6 + TŘÍDA + 9 + TŘÍDA

Návrh transkriptu do ČZJ:

TAM + DOHROMADY + 5. + 6. + 9. + TŘÍDA

Překlad do českého jazyka:

Na škole v přírodě jsme byli dohromady 5., 6. a 9. třída.

Zhodnocení:

Při reprodukci se student T. nedržel přesně slyšeného textu, větu přesně nezopakoval, nicméně její význam zůstal zachován díky odkázání do prostoru, v němž měl zřejmě ve své představě umístěné zástupné místo pro školu v přírodě, a pouze na ni odkázal užitím znaku TAM. Při reprodukci bylo použito nadbytečného opakování znaku TŘÍDA, slovo *třída* v původním textu zaznělo pouze jednou.

Výchozí text:

V pondělí jsme vyjeli v 8 hodin z Prahy do Českých Budějovic.

Transkript studentovy reprodukce předčítaného textu do ČZJ:

PONDĚLÍ + PONDĚLÍ + RÁNO + 8 HODIN + AUTOBUS + PRAHA + AUTOBUS + ČESKÉ + BUDĚJOVICE

Návrh transkriptu do ČZJ:

PONDĚLÍ + RÁNO + 8 HODIN + AUTOBUS + PRAHA + AŽ + ČESKÉ BUDĚJOVICE

Překlad do českého jazyka:

V pondělí v 8 hodin ráno jsme vyjeli autobusem z Prahy do Českých Budějovic.

Zhodnocení:

Student T. opět použil nadbytečné opakování PONDĚLÍ a nadbytečného užití a opakování znaku AUTOBUS. V těchto případech se zřejmě projevuje defekt jazykového plánování, jak již bylo uvedeno, student si není schopen (bez sluchové zpětné vazby) zapamatovat, co již znakoval, a pro jistotu se tedy rozhodne znaky zopakovat.

Výchozí text:

Cesta nám trvala 3,5 hodiny.

Transkript studentovy reprodukce předčítaného textu do ČZJ:

DLOUHO + 3 HODINY + PŮL

Návrh transkriptu do ČZJ:

CESTA + DLOUHO + TRVAT + 3 HODINY + PŮL

Překlad do českého jazyka:

Cesta trvala dlouho 3,5 hodiny.

Zhodnocení:

Student znovu využil co nejjednodušší výpovědi pro vyjádření své myšlenky, a sice že cesta trvala moc dlouho. Rozhodl se vyjádřit pouze adverbium a určení časového údaje, což je pro pochopení dostačující, nicméně se tím projevuje jeho neschopnost přesné reprodukce i takto krátké slyšené výpovědi.

Výchozí text:

Na Bukovou jsme přijeli přesně na oběd.

Transkript studentovy reprodukce předčítaného textu do ČZJ:

POLEDNE (gesto - au)

Návrh transkriptu do ČZJ:

POLEDNE + TAM + PŘIJET

Překlad do českého jazyka:

Přijeli jsme v poledne.

Zhodnocení:

Student využil nejjednoduššího způsobu, a sice vyjádřil pouze klíčové slovo výpovědi, tj. POLEDNE, které však v ČZJ může mít význam *v poledne*. Využil tedy pouze kontextového napojení informace na předchozí výpověď. Tato jednoslovná výpověď (v ČZJ výpověď o jednom znaku) manifestuje jeho vizuální koncepci významu *oběd*, které má spojené s obrazem časového určení 12 hodin. V užití znaku POLEDNE může hrát roli také skutečnost, že znak pro výraz *oběd* se v ČZJ artikuluje jako složenina znaků POLEDNE + JÍST.

Výchozí text:

Do 14 hodin jsme mohli spát.

Transkript studentovy reprodukce předčítaného textu do ČZJ:

12 + AŽ + 2 + SPÁT

Návrh transkriptu do ČZJ:

12 + AŽ + 2 HODINY + SPÁT

Překlad do českého jazyka:

Od 12 do 14 hodin jsme spali.

Zhodnocení:

Výpověď obsahovala časové údaje, se kterými má student T. problém i ve spontánní komunikaci. Číslovky v ČZJ jsou velmi obsáhlou jazykovou kategorií (viz Šebková a Nováková, 2008). Číslovky mají více druhů než číslovky českého jazyka, v ČZJ existují např. speciální číslovky pro pořadí umístění ve sportu nebo pro školní klasifikaci, číslovky označující časové údaje jsou také v mnohém odlišné od češtiny. Osvojování číslovek ČZJ činní problémy i zdravým studentům ČZJ, tzn. studentům bez jazykové patologie.

Výchozí text:

Potom jsme šli všichni na procházku a viděli jsme koně.

Transkript studentovy reprodukce předčítaného textu do ČZJ:

JÁ + JÍT + VŠICHNI + KŮŇ + SEX

Návrh transkriptu do ČZJ:

VŠICHNI + PROCHÁZKA + JÍT + TAM + VIDĚT + KŮŇ + 2 + SEX + SPOLU

Překlad do českého jazyka:

Všichni jsme šli na procházku a viděli jsme koně, jak se páří.

Zhodnocení:

Při reprodukci věty, která se týkala společné procházky, při níž studenti viděli koně, se student T. nedržel výchozí výpovědi, ale produkoval další informace spojené s událostmi, které na procházce ve skutečnosti zažil. Do reprodukce zahrnul informaci o momentu, v němž studenti viděli dva pářící se koně. Tato informace nebyla v předčítaném textu zahrnuta, ale studentova mentální představa slyšené věty „*Potom jsme šli všichni na procházku a viděli jsme koně.*“ ji v sobě obsahovala. Ve výpovědi opět dochází k elizi slovesa VIDĚT.

Výchozí text:

Prošli jsme se okolo Bukové.

Transkript studentovy reprodukce předčítaného textu do ČZJ:

JÍT + OKOLO + VŠICHNI + B(UKOVÁ)

Návrh transkriptu do ČZJ:

MY + PROCHÁZKA + B(UKOVÁ) + OKOLO

Překlad do českého jazyka:

Prošli jsme se okolo Bukové.

Zhodnocení:

Student T. si při reprodukci pomohl nahrazením arbitrárního výrazu *procházka/projít* se, pro který zná znak, spojením znaků JÍT + OKOLO, které pravděpodobně lépe a konkrétněji korespondují s jeho neverbálním uchopením dané skutečnosti. V situaci, kdy slyší slovo *procházka*, můžeme předpokládat, že si skutečně představí sebe nebo skupinu lidí, jak jde lesem okolo Bukové, a je také velmi pravděpodobné, že si představuje konkrétní situaci, kterou sám zažil.

Výchozí text:

Od úterý do čtvrtka jsme se vždy učili do 12 hodin.

Transkript studentovy reprodukce předčítaného textu do ČZJ:

ČTVRTEK + ÚTERÝ + AŽ + ČTVRTEK + ŠKOLA + UČIT + 12

Návrh transkriptu do ČZJ:

ÚTERÝ + AŽ + ČTVRTEK + ŠKOLA + UČIT SE + KONEC + 12 HODIN

Překlad do českého jazyka:

Od úterý do čtvrtka jsme se učili do 12 hodin.

Zhodnocení:

Kromě problému s nadbytečným přidáním znaku ČTVRTEK na začátku výpovědi, nedošlo ve výpovědi k žádné jiné chybě.

Výchozí text:

Chodili jsme na procházky do lesa.

Transkript studentovy reprodukce předčítaného textu do ČZJ:

JÍT + VŠICHNI + LES

Návrh transkriptu do ČZJ:

MY + JÍT + LES

Překlad do českého jazyka:

Chodili jsme do lesa.

Zhodnocení:

Znovu se opakuje situace s převedením slyšeného slova *procházka* na spojení znaků JÍT + LES (viz výše příklad JÍT + OKOLO).

Výchozí text:

a pracovali v keramické dílně.

Transkript studentovy reprodukce předčítaného textu do ČZJ:

KERAMIKA + PRACOVAT + JÁ + VŠICHNI + KERAMIKA + PRACOVAT

Návrh transkriptu do ČZJ:

MY + DÍLNA + TYP + KERAMIKA + PRACOVAT

Překlad do českého jazyka:

Pracovali jsme v keramické dílně.

Zhodnocení:

Zopakování znaků KERAMIKA a PRACOVAT na konci výpovědi nemá roli zdůrazňující, pro expresi zde není důvod. Spíše se domnívám, že je projevem narušení fatické funkce, obtíží s jazykovým plánem. Student má tendence konstrukce začínat výrazy, které v předčítaných výpovědích nestojí na začátku (podobně v případě předčítané výpovědi *Od úterý do čtvrtka jsme se vždy učili do 12 hodin* - začíná konstrukci znakem ČTVRTEK, následně se opravuje na ÚTERÝ). Problémy mohou být dány obtížemi s udržení slovosledu českého jazyka v pracovní paměti, student bezprostředně znakuje nejprve znaky pro výrazy, které slyšel blíže konci výpovědi, k opakování výrazů pak může docházet někdy vlivem selfmonitoringu – potřebou umístit výraz do adekvátnějšího místa konstrukce, nebo jindy již zmíněnou neschopností studenta si zapamatovat, kam až ve své reprodukci slyšeného textu došel, co již znakoval a jak dál pokračovat.

I v tomto případě student volí opisnou artikulaci, pravděpodobně korelující s jeho koncepty. Ačkoliv student T. zná znak DÍLNA, konkretizoval tento výraz spojením znaků KERAMIKA + PRACOVAT, obsahově vyjadřující činnost, kterou z práce v keramické dílně zná.

Výchozí text:

Škola v přírodě se mi líbila.

Transkript studentovy reprodukce předčítaného textu do ČZJ:

ŠKOLA + JÁ + ŠKOLA + PŘÍRODA + RÁD

Návrh transkriptu do ČZJ:

ŠKOLA + PŘÍRODA + JÁ + RÁD

Překlad do českého jazyka:

Škola v přírodě se mi líbila.

Zhodnocení:

I zde dochází při reprodukci slyšeného slova k nadbytečnému zopakování znaku ŠKOLA.

Výchozí text:

Ahoj Tomáš Hons

Transkript studentovy reprodukce předčítaného textu do ČZJ:

AHOJ + JÁ + JMÉNO + T – O – M – A – S + KONEC

Návrh transkriptu do ČZJ:

AHOJ + T – O – M – Á – Š

Překlad do českého jazyka:

Zdraví Tomáš.

Zhodnocení:

K častým motorickým problémům dochází u studenta T. při používání dvouruční prstové abecedy, což může vést v některých případech k nepochopení. Při artikulaci svého jména nedbá student na používání háček a čárek u artikulovaných písmen.

5.3.1. Závěr praktické části č. 3 – Reprodukce předčítaného textu do ČZJ

Při komplexním zhodnocení studentovy reprodukce primárně slyšícím figurantem předčítaného textu do ČZJ, upozorňuji na nejvýraznější typy chyb, které se v jeho projevu vyskytují:

1. **Nadbytečné opakování znaků** – Nejfrekventovanějším jazykovým jevem bylo nadbytečné opakování znaků, vyskytující se ve většině případů na začátku a na konci výpovědi.
2. **Převádění abstraktních výrazů** – Ve výpovědích studenta T. se často vyskytují situace, při kterých arbitrární výrazy (např. *procházka, dílna*) převádí na konkrétnější popis skutečnosti, lépe vyhovující jeho neverbální představě, ačkoliv pro daný výraz zná znak z ČZJ a v jiných situacích jej používá.
3. **Elize sloves** – Student T. pravidelně vypouští ve výpovědích slovesa, zejména se jedná o konkrétní tvary slovesa BÝT. Ty nesou informace o časovém zařazení děje. Oproti českému jazyku, který využívá gramatického vyjádření pro konkrétní tvary slovesa *být*, je ČZJ vyjadřuje lexikálně.
4. **Nedodržení znakového řádu ČZJ** – Ve výpovědích často dochází k nedodržení pořadí znaků, které je pro ČZJ typické.
5. **Obtíže s motorikou rukou** – Při používání dvouruční prstové abecedy se u studenta T. setkáváme s nepřesnou artikulací, která vzniká v důsledku narušení jemné motoriky horních končetin.

Závěr

Abych vyzdvihla ČZJ jako vhodný komunikační prostředek, nejplnohodnotněji nahrazující nulovou produkci mluvené řeči u té části slyšících lidí s vývojovou anartrií, kteří mají zachovaný vysoký intelekt a relativně zachovanou motoriku rukou, a jejichž suspektní vývojová dysfázie v modu psané češtiny je fatální, přestože byli od narození vystaveni mluvené češtině, které též rozumí, orientovala jsem svoji pozornost v kapitole č. 2 také na AAK systémy a v kapitole č. 3 na osvojování systémových stránek českého jazyka, resp. terapii funkčního psaní. Zaměřila jsem se zejména na otázku úspěšnosti jejich aplikace do vzdělávání a komunikačního procesu studenta T. Ukázala jsem, že se vyjevily jako neefektivní. Oproti tomu osvojování ČZJ, včetně osvojování gramatiky ČZJ, se ukázalo efektivní. To vyvolalo potřebu výzkumu otázky projevů suspektní vývojové dysfázie v osvojování ČZJ, jež z lingvistického hlediska pojmáme v případě studenta T. spíše jako osvojování L2, než jako nabídku alternativní komunikace.

Zde předkládám závěr svého výzkumu.

Na základě těchto výše provedených lingvistických analýz rozčleňuji zjištěné chyby v osvojování ČZJ studentem T. do čtyř kategorií, a to **na chyby motorické, chyby obtížně zařaditelné, chyby typu osvojování L2 a chyby dysfatické**. Tím také odpovídám na pracovní hypotézy, stanovené na začátku výzkumu (pracovní hypotéza č. 1: *Je klient s vývojovou anartrií, kterému se nikdy nepodařilo naučit se funkčně psát, dysfatický i v ČZJ?*; pracovní hypotéza č. 2: *Můžeme v tomto případě odlišit dysfatické projevy osvojování ČZJ od chyb typu osvojování jazyka cizího?*).

1) Chyby motorické

Vlivem DMO došlo u studenta T. k částečnému ochrnutí horních končetin a tím pádem k narušení jemné motoriky rukou. Tento defekt způsobuje u studenta T. při artikulaci některých jednoručních, častěji pak dvouručních znaků motorické chyby. Tyto chyby zapříčiňují nemožnost správně artikulovat některé parametry znaků ČZJ. Jedná se např. o tvary rukou, které jsou pro něj díky nárokům na jemnější motoriku hůře artikulovatelné. Stejně důvody se také podílejí na nepřesné artikulaci prstové abecedy, která je tak pro komunikačního partnera obtížněji interpretovatelná.

2) Chyby obtížně zařaditelné

Nezařaditelnými chybami zůstávají záměny jednotlivých druhů zájmen ČZJ a nedodržení znakového řádu ČZJ. **Tyto chyby stojí dle mého názoru na pomezí chyb vzniklých důsledkem učení se ČZJ jako L2 a chyb dysfatických.** V případě chybného užití zájmen ČZJ se u některých záměn přikláním k jejich vnímání jako chyb, které jsou způsobeny vlivem osvojování ČZJ jako L2. Je tomu tak zejména v případě, kdy dochází k simultánní artikulaci slova „já“ – studentovi z hrtanu vychází špatně artikulovaný zvuk, jež je však zvukově konstantní ve všech situacích, kdy jej artikuluje, tzn. významově vždy označuje 1. os. j. č. tak, jak to odpovídá mluvené češtině, již slyší a rozumí, a paralelní artikulaci manuální části znaku MOJE). V jiných případech záměn zájmen se spíše přikláním k jejich klasifikaci jako chyb dysfatických. Tak je tomu např. u výpovědi typu rozhovor, u příkladu č. 2. Student nejprve vyjmenovává osoby, které s ním pojedou na hory, poté chce sdělit, že jedna z osob - kamarád - se jmenuje stejně jako on. Znakuje TÁTA + BRATR + KAMARÁD + JMÉNO + STEJNÝ + JMÉNO + JÁ + STEJNÝ. Není schopen užít přivlastňovací zájmeno JEHO pro 3. osobu (korektně v ČZJ: JMÉNO + JEHO + STEJNÝ...) ani přivlastňovací zájmeno MŮJ pro 1. osobu (korektně v ČZJ i v českém jazyce: STEJNÝ + /jako; znak pro jako se v případě této struktury v ČZJ neužívá/ + MOJE). Neschopnost užít zájmena ho vede k potřebě duplikace znaku STEJNÝ a následně užití znaku JÁ pro 1. os. j. č., který v tomto případě užije korektně co do manuální části znaku (neznakuje tvar pro MŮJ, jako je tomu v případě výše). **Přikláním se tedy spíše k názoru, že student je dysfatický vůči užívání zájmen jak v českém jazyce, tak v ČZJ.**

U nedodržení znakového řádu můžeme rovněž na jedné straně uvažovat o negativním transferu z českého jazyka do výpovědí v ČZJ. Vliv tohoto transferu se mi jeví jako nejvíce patrný při reprodukci předčítaného textu do ČZJ. Jedná se o srovnatelně obtížnou situaci jako při konsektivním typu tlumočení z mluvené češtiny do ČZJ.

Na druhé straně, **zvláště v případě dlouhých výpovědí, uvažuji spíše o vlivu dysfázie na studentovu produkci.** Udržování znakového řádu ČZJ je totiž lexikálně vázáno na sémantickou rovinu a asociační oblast a spadá také do problematiky pracovní paměti, již zmiňuji níže v souvislosti s dysfatickými chybami studenta T. Domnívám se, že obtíže studenta T. s udržováním znakového řádu se manifestují mimo jiné jako rezignace na reprodukci výpovědi figuranta. Vzhledem k tomu, že však student v případech rezignace neznakuje nic, ponechávám otázku užívání znakového řádu v ČZJ ve vztahu k dysfázii jako otevřenou.

Nicméně z důvodu, že chyby, týkající se užití správných druhů zájmen a nedodržení znakového řádu ČZJ, nelze buď za chyby typu osvojování L2, nebo za chyby dysfatické označit jednoznačně, ponechávám je v kategorii obtížně zařaditelných. Otázku těchto jevů nechávám otevřenou do budoucna, čímž zohledňuji fakt, že student T. zatím nedosáhl úrovně, která je v pracích o akvizici L2 často označována jako *ultimate attainment*, to znamená úroveň nejvyššího možného zvládnutí L2, jenž se vždy odehrává v čase. Student T. kvůli obtížím daným diagnózou této úrovně pravděpodobně nikdy nedosáhne, nicméně si myslím, že sledování studentových výpovědí v časovém posunu do budoucna by pomohlo v současné době obtížně zařaditelné chyby specifikovat.

3) Chyby typu osvojování L2

Stejně jako u zdravých studentů cizích jazyků, je osvojování ČZJ studentem T. zasaženo typem chyb osvojování L2. Při analýze videonahrávek jsem v tomto směru narazila nejčastěji na potíže při užití správných druhů číslovek ČZJ (v tomto případě je potřeba rozlišovat typy chyb L2 od studentovy dyskalkulie). Dále byla patrná záměna některých slovních druhů, jež však vychází z typu převodu konceptů do ČZJ tak, jak to ČZJ ve svém vizuálně-motorickém kódu umožňuje. Např. místo znaku BYDLET používá student znak DŮM. Znak DŮM v prostoru ikonicky znázorňuje tvar domu, což může korelovat s konceptem bydlet. Vzhledem k tomu, že se u studenta T. v případě ČZJ jedná o cizí jazyk, jehož užívání je také vázáno na komunikační zkušenost, může u něj snadno dojít k záměně substantiva *dům* za korektní verbum *bydlet* (arbitrární znak BYDLET se v ČZJ odlišuje od ikonického znaku pro DŮM). Jedná se o situaci srovnatelnou např. s osvojováním angličtiny jako L2 zdravými českými mluvčími, kteří zaměňují substantivum *house* za adverbium *home*. Rovněž v případě záměny znaků pro slovesa opačného významu (viz výpovědi se znaky PRODAT a KOUPIT) můžeme uvažovat o chybě typu osvojování L2.

4) Chyby dysfatické

V osvojování ČZJ studentem T. jsem shledala chyby, které jsou typickými jevy, vyskytujícími se také v mluvených a psaných projevech klasických vývojových dysfatií (srovnání viz Dlouhá, 2003 a výše uvedené symptomy vývojové dysfázie).

Při pokusech o artikulaci slov prostřednictvím prstové abecedy se odrážel vliv poruchy fonemického sluchu a neschopnost analyzovat hlásky a následně je syntetizovat v převodu na prstovou abecedu do slova. Docházelo k přehazování, vynechávání nebo opakování některých písmen prstové abecedy.

Objevovaly se také odchylky ve frekvenci výskytu některých slovních druhů, přičemž jako nejvýraznější se jevíly elize sloves, typické pro projevy dysfatičků.

Student T. také často redukoval stavbu svých výpovědí na jeden nebo dva znaky. Čím byl obsahový záměr výpovědi delší, tím více docházelo k degradaci jazykového plánu, a to už v prvních částech výpovědi (viz rozhovor č. 1 a opakování vstupních znaků do výpovědi PŘED ROKEM + PŘED ROKEM + PŘED ROKEM...). **Za nejfrekventovanější dysfatickou chybu považuji to, že se zejm. ve spontánní výpovědi projeví problémy v sémantické a asociační oblasti, jež Dlouhá (2003) konstatuje také u vývojových dysfatičků. Jedná se o obtíže, manifestující se nejen v počtu užitých lexémů, ale i při dodržení dějové linie.** Student si nebyl schopen bez sluchové zpětné vazby vybavit, co již znakoval, a tak buď docházelo k nadbytečnému opakování znaků, přičemž jiné z lexikálního hlediska vynechával, nebo vyčkával na mluvenou reprodukci dosud znakovaného od komunikačního partnera, jak to dělá v každodenních komunikačních situacích. **Obtíže v sémantické a asociační oblasti se ukázaly jednoznačně projevovat jednak na rovině lexikální a nadále hypoteticky také na rovině slovní syntaxe (znakosled). Domnívám se, že mohou být způsobeny obtížemi s pracovní pamětí,** to znamená s neschopností podržet slova nebo znaky (respektive opakovat je coby slova ve fonologickém paměťovém skladu, pravděpodobně tak dochází k defektu operací s obrazy verbálních znaků ve vnitřní řeči, nebo opakovat je coby znaky ČZJ ve vizuálně-prostorovém náčrtníku). O pracovní paměti zde uvažuji podle modelu A. Baddeleye.²⁸

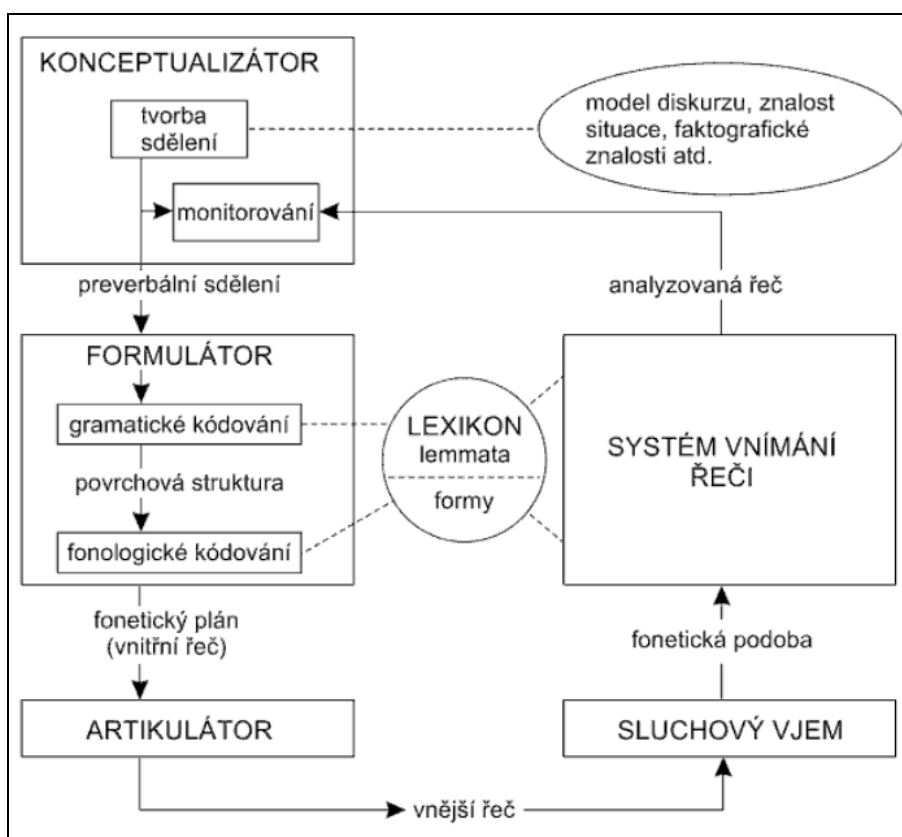
Tyto typy chyb (zejm. elizi sloves a obtíže v sémantické a asociační oblasti) si troufám označit za **agramatismus** v osvojování ČZJ studentem T.

Navzdory tomu, že se potvrdila hypotéza o přítomné suspektní dysfázii také v ČZJ u studenta T., si troufám tvrdit, že se ČZJ předloženým výzkumem ukázal jako **nejvhodnější prostředek kódování konceptů vědomí vývojových anartričků s funkční motorikou rukou do jazyka.** Tvrzení podporují analyzované situace, při kterých student. T.

²⁸Zpracováno dle: *Baddeleyho model pracovní paměti* [online].

(u něhož předpokládáme typ myšlení, v němž není v běžné míře využíván verbální jazyk jako nástroj vnitřní řeči) ikonicky opisoval děje, namísto vybavení arbitrárních slov z lexikonu (např. slova *procházka*). Skrze znakový jazyk se spontánně vyjádřil jako CHODIT + OKOLO (namísto artikulace znaku PROCHÁZKA, který bezpečně zná). **Tento způsob artikulace vizualizovaných konceptů ČZJ lépe než jakýkoli jiný komunikační kód umožňuje.**

V samém závěru práce bych se ještě ráda pokusila srovnat získaný jazykový materiál z videonahrávek výpovědí studenta T. v ČZJ s psycholingvistickým modelem řečové produkce J. M. Levelta (1989). Daný model je teoretickou koncepcí tří základních stupňů řečové produkce (tj. konceptualizace, formulace a artikulace – viz obr. č. 15), model je seriální, předpokládá, že jednotlivé procesy neprobíhají současně, ale postupně za sebou a neexistuje mezi nimi zpětná vazba (Lachout, 2009, str. 73).



Obr. č. 15 Leveltův model řečové produkce²⁹

Leveltův model řečové produkce u mluvených jazyků zdravých uživatelů předpokládá, že fáze konceptu je prvotně reprezentována jako nejazyková a neverbální výpověď (viz Janíková, 2011), což mohou potvrzovat i výsledky mého výzkumu, v němž se ukázalo, že fáze konceptualizace u studenta T., probíhající nezbytně mimoverbálně, nevykazuje žádné

²⁹ Zdroj obrázku: JANÍKOVÁ, V. (2011, s. 42)

abnormality. Abnormality se v podobě již zmíněných dysfatických potíží manifestují až během fáze formulace, tj. v průběhu gramatického a fonologického kódování konceptu do ČZJ, a v dalším stupni řečové produkce, tj. ve fázi artikulace. Ve fázi artikulace dle Lachouta dochází u mluvených jazyků „*k převodu abstraktní jazykové interpretace v konkrétní motorickou aktivitu, která je realizována pohyby rtů a jazyka, napětím hlasivek a v poslední řadě i patřičným způsobem dýchání*“ (Lachout, 2009, str. 72). V případě znakových jazyků mluvíme ve smyslu převodu abstraktní jazykové interpretace v konkrétní motorickou aktivitu o artikulaci manuálních jazykových prostředků ČZJ (tj. tvar, orientace a pohyb rukou) a nemanuálních (tj. mimika, pozice hlavy a pohyb horní části trupu).

Při výzkumu výpovědi studenta T. jsem si uvědomila, jak významnou roli hraje v produkci řeči také paměť, kterou však Leveltův model nezohledňuje. Role paměti si v komentáři k Leveltově modelu všímá též Lachout: „*Na produkci řeči se významnou měrou podílí též dlouhodobá pracovní paměť, která však není v Leveltově modelu zachycena.*“ (Lachout, 2009, str. 72). Dlouhodobou paměť ve vztahu k studentovi T. jsem podrobněji nezkoumala. **V zásadě se ukázalo, že student je schopen do značné míry osvojit gramatiku ČZJ i velkou část obsáhlého lexikonu ČZJ a dlouhodobě si osvojené znalosti pamatovat.** Podstatný se mi však jevil výzkum vztahu jazykových jevů studentových výpovědí ke krátkodobé pracovní paměti. Leveltův model sice uvažuje o tzv. determinantách linearity (serielnosti) na úrovni konceptualizace, které se vztahují k obsahu, tedy k pořadí, v kterém se jednotlivé prvky obsahu následně ve větě vyskytnou, ale jejich souvislost s pracovní pamětí je již modelem opomíjena, tudíž na něm nelze problém studenta T. s pracovní pamětí demonstrovat. I u krátkodobé pracovní paměti si Lachout všímá absence jejího zohlednění v Leveltově. „*Determinanty linearity vztahující se k procesu mají v zásadě co do činění s ekonomickým využíváním pracovní paměti.*“ (Lachout, 2009, str. 75). Pracovní paměť zdravého jedince je vybavena tzv. fonologickou smyčkou, která uchovává slova, jenž mají být v daný moment zpracovávána. Dle Lachouta (2009) má pracovní paměť průměrnou kapacitu přibližně 7 slov, přičemž za normu je považována odchylka o 2 slova jak v kladné, tak záporné hodnotě. **Ve srovnání s těmito údaji byl student T. při reprodukci výchozích vět v ČZJ schopen relativně obstojné reprodukce výchozích vět o 4 znacích. Výraznější potíže v reprodukci se začaly projevovat od výpovědí čítajících 5 a více znaků.** Nutné je přitom vzít v úvahu fakt, že Leveltův model počítá s produkcí mluveného (nikoli znakového) jazyka zdravým uživatelem. Student T. je stížen jazykovou patologií, ve srovnání s množstvím aktivně

užívaných slov (v modu psané češtiny) dokázal celkový aktivní slovník znaků ČZJ naplnit mnohonásobně větším počtem znaků ČZJ. Proto se tedy v jeho případě v tomto ohledu jeví ČZJ jako snazší jazykový modus. Nicméně pokusíme-li se i přes patologické parametry studenta a odlišný modus produkováného jazyka srovnat normu počtu znaků, udržitelných při aktuální produkci v krátkodobé pracovní paměti, s počtem znaků, udržitelných v krátkodobé pracovní paměti studentem T., lze konstatovat, že student se počtem max. 5 znaků pohybuje buď v dolním pásmu průměrné normální kapacity znaků (7 mínus 2), udržovaných v krátkodobé paměti, nebo spíše o jeden znak pod průměrem (většinou má problém reprodukovat výpovědi čítající od 4 znaků výše). **To dle mého názoru již můžeme považovat za potvrzení studentových suspektních dysfatických obtíží v osvojování ČZJ.** Osobně se domnívám, že je škoda, že Leveltův model pracovní paměť nezohledňuje, umožňovalo by to mj. promítat do něj i některé odchylky v produkci např. dysfatických osob.

Cílem této práce bylo jednak zjistit, zda je student T. suspektně dysfatický také v osvojování ČZJ, ale oproti tomu zároveň také vyzdvihnout důležitou roli ČZJ ve vzdělávání a vlastně celém životě slyšícího nemluvícího inteligentního chlapce, stíženého diagnózou vývojová anartrie a hlubokou suspektní vývojovou dysfázií v českém jazyce, s relativně zachovanou motorikou rukou. Až do svých 13 let přežíval ve světě, kterému díky 100% porozumění mluvené řeči rozuměl, ale neuměl na něj adekvátně reagovat. Svému okolí se jevil jako nevyrovnaný a agresivní jedinec, zatímco on celou dobu čekal na možnost prolomit pomyslnou zeď němoty, aby se do dění kolem sebe mohl naplno zapojit a nebýt již pouhým pasivním a nepochopeným pozorovatelem. **Vysvobození mu poskytl až ČZJ, díky kterému se stal plnohodnotným členem společnosti s vlastními myšlenkami a názory, které najednou dokázal formulovat (osvojil mnohonásobně větší počet znaků a gramatických jevů, než kolik si byl schopen osvojit slov a gramatických jevů pro produkci psané češtiny, dlouhodobě si je pamatuje a aktivně používá, na rozdíl od slov a gramatických jevů psané češtiny, dále vyjadřuje abstraktní informace, a to v takové míře, v jaké by mu to neumožnilo užívání AAK systémů atp.).** Ano, jeho výpovědi v ČZJ se nám mohou zdát mnohdy jako agramatické, ale v rámci pokusů o alespoň částečnou gramatiku jazyka, jak tyto pokusy studentovi umožňuje ČZJ, můžeme paradoxně i agramatismy v jeho životě považovat za obrovský úspěch! Produkuje totiž alespoň nějaký jazyk, v němž se mohou agramatismy manifestovat. Před tím neprodukoval žádný.

Použitá literatura a zdroje

DLOUHÁ, O. *Vývojové poruchy řeči. Vztah centrálních poruch řeči a sluchu*. Praha: Unitisk, 2003. ISBN 80-239-1832-X.

HUDÁKOVÁ, A. *Prstová abeceda pro tlumočníky*. 1. vyd., Praha: ČKTZJ, 2008. ISBN 978-80-87153-38-3.

JANÍKOVÁ, V. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3512-2.

JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. 1. vyd. Brno: PdF MU, 2004. ISNB 80-210-3204-9.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KUBOVÁ, L. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. Praha: TECH-MARKET, 1996. ISBN 80-902134-1-3.

KUCHAŘOVÁ, L. ed. *Jazyk Neslyšících: Co víme, co nevíme a co bychom měli vědět o českém znakovém jazyce*. Praha: ÚČJTK FF UK, 2005.

LACHOUT, M. *Modelování řečové produkce*. In: Usta ad Albim BOHEMICA, 2009, ročník IX, č. 2, s. 62-80.

LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.

LEVELT, W. *Speaking – From Intention To Articulation*. Cambridge: MIT Press, 1989.

MACUROVÁ, A. *Jazyk a hluchota*. In: Slovo a slovesnost 62, 2001, s. 92-104.

MACUROVÁ, A. *Poznáváme český znakový jazyk*. In: Speciální pedagogika 11, 2001, č. 2, s. 69-75.

MACUROVÁ, A. *Osvojování jazyka dítětem*. In: Speciální pedagogika 12, 2002, č. 4, s. 312-314.

MAJEROVÁ, R. *Jazyková kompetence a teorie akvizice – hledání vztahu k osvojování jazyka lidmi s jazykovou patologií*. Ročníková práce FF UK. Praha 2009.

- MAJEROVÁ, R. *Maturační teorie a suspektně jazyková porucha vývojová anartrie*. In: Studie z aplikované lingvistiky, č. 2, roč. 2010, s. 35-49.
- MAJEROVÁ, R. *Pojmová metafora v porozumění a produkci lidí s vývojovou anartrií*. In: Studie z aplikované lingvistiky, č. 2, roč. 2011, s. 23-35.
- MAJEROVÁ, R. *Lingvistika ve speciální pedagogice*. In: Speciální pedagogika. Grada, v tisku.
- MOTEJZÍKOVÁ, J. *Poznáváme český znakový jazyk V*. In: Speciální pedagogika, č. 3, roč. 2003, s. 218-226.
- NEUBAUER, K. a kol., *Neurogenní poruchy komunikace u dospělých*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-159-4.
- NOVÁK, A. *Foniatrie a pedaudiologie. Základy fyziologie a patofyziologie řeči, diagnostika a léčba poruch řeči*. Praha: Vlastní náklad, 1997. ISBN 80-238-1090-1.
- OKROUHLÍKOVÁ, L. *Notace – zápis českého znakového jazyka*. 1. vyd. Praha: ČKTZJ, 2008. ISBN 978-80-87153-25-3.
- OKROUHLÍKOVÁ, L., SLÁNSKÁ BÍMOVÁ, P. *Rysy přirozených jazyků. Český znakový jazyk jako přirozený jazyk. Lexikografie. Slovníky českého znakového jazyka*. Praha: ČKTZJ, 2008. ISBN 978-80-87153-47-5.
- PINKER, S. *Language acquisition*. In: An invitation to cognitive science. Language. Vol. 1. Ed. D. N. Osherson, L. Gleitman, M. Liberman. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1995, s. 135 – 182.
- SACKS, O. *Seeing Voices. A Journey Into the World of the Deaf*. Los Angeles: University of California Press, 1989.
- SERVUSOVÁ, J. *Kontrastivní lingvistika – český jazyk X český znakový jazyk*. Praha: ČKTZJ, 2008. ISBN 978-80-87153-07-9.
- ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

ŠLAPAL, R. *Dětská neurologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-17-6.

VYSUČEK, P. *Specifické znaky v českém znakovém jazyce*. Praha: ČKTZJ, 2008. ISBN 978-80-87153-54-3.

Internetové zdroje:

Baddeleyho model pracovní paměti [online]. Poslední aktualizace 23. 06. 2011 [cit. 2012-19-03]. Wikipedie. Dostupné z WWW:

http://cs.wikipedia.org/wiki/Baddeleyho_model_pracovni_pameti.

Boardmaker [online]. [cit. 2012-16-05]. Dostupné z WWW:

<http://technologyrockstars.pbworks.com/w/page/20294787/Boardmaker>.

Lorm.cz : Dvouruční prstová abeceda [online]. [cit. 2012-03-06]. Dostupné z WWW:

<http://www.lorm.cz/download/HMN/obsahCD/brozura/brozura.html#kapitola-4>.

MAJEROVÁ, R. *Význam práce lingvisty v péči o žáky s poruchami komunikace a řeči*.

[online]. Publikováno 19. 03. 2008 [cit. 2011-10-06] Dostupné z WWW:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/2124/VYZNAM-PRACE-LINGVISTY-V-PECI-O-ZAKY-S-PORUCHAMI-KOMUNIKACE-A-RECI.html>.

Mezinárodní prstová abeceda [online]. [cit. 2012-02-19]. Dostupné z WWW:

<http://ruka.wz.cz>.

Pomozte-davidovi.hys.cz: Komunikační tabulka [online]. 2009-2012 [cit. 2012-10-01].

Dostupné z WWW: <http://www.pomozte-davidovi.hys.cz/david-janecek/komunikacni-tabulka>.

Sbírka zákonů [online]. [cit. 2012-02-10]. Zákon o znakové řeči a o změně dalších zákonů ze dne 11. června 1998. Dostupné z WWW:

<http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?zdroj=sb98155&cd=76&typ=r>.

SymWriter – Anglická verze [online]. [cit. 2012-15-05]. Dostupné z WWW: http://www.petit-os.cz/progr_aak.php.

SymWriter – Česká verze [online]. [cit. 2012-15-05]. Dostupné z WWW:

[http://tat.clairvoy.com/tiki-](http://tat.clairvoy.com/tiki-index.php?page=Communicate%3ASymWriter+Software+Review)

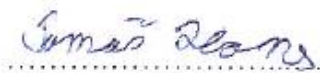
[index.php?page=Communicate%3ASymWriter+Software+Review](http://tat.clairvoy.com/tiki-index.php?page=Communicate%3ASymWriter+Software+Review).

Seznam příloh

Příloha č. 1

Souhlas s použitím pořízených videonahrávek:

Já, Tomáš Hons, dávám svým podpisem souhlas Anně Moudré s použitím pořízených videonahrávek pro výzkumné účely její bakalářské práce na téma: *Osvojování českého znakového jazyka slyšícím nemluvicím chlapcem v pubescentním a adolescentním věku.*

A handwritten signature in blue ink, reading "Tomáš Hons", followed by a dotted line for a signature line.

Tomáš Hons

V Praze dne 16. 09. 2011

Příloha č. 2 (viz přiložené DVD)

Video č. 1

Video č. 2

Video č. 3

Video č. 4

Video č. 5

Video č. 6

Video č. 7

Video č. 8

Video č. 9

Video č. 10

Video č. 11

Video č. 12

Video č. 13

Video č. 14

Video č. 15

Video č. 16

Video č. 17

Video č. 18

Video č. 19

Video č. 20

Video č. 21

Video č. 22

Video č. 23

Video č. 24

Video č. 25

Video č. 26

Video č. 27

Video č. 28

Video č. 29

Video č. 30

Video č. 31

Video č. 32

Video č. 33