Danuta Jastrzębska-Golonka
Agnieszka Rypel
(Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz)

Specyfika tworzenia tekstów przez uczniów z deficytami słuchu – wybrane zagadnienia

1. Nabywanie umiejętności językowych i tekstotwórczych przez dzieci z deficytami słuchu

Uważa się, że zdrowe dziecko opanowuje podstawy języka w wieku czterech lat. Używa wtedy podstawowych konstrukcji gramatycznych i ma stosunkowo bogate słownictwo. Pełną kompetencję językową osiąga w wieku szkolnym, kiedy opanowuje bardziej wyrafinowane sposoby wyrażania się, odmienne warianty językowe, różne zabiegi stylistyczne i retoryczne [Kurcz 1992: 68]. Teoria ta nie dotyczy jednak dzieci z wadami słuchu[1]. Mowa dziecka niesłyszącego rozwija się nieharmonijnie [Buryn i in. 2005: 46]. Jedną z najistotniejszych przyczyn tego stanu rzeczy jest fakt, że dźwięki mowy (co wykazały badania eksperymentalne z zakresu neurobiologii słuchu) odznaczają się największą złożonością i sprawiają najwięcej trudności w ich prawidłowym odbieraniu i przetwarzaniu [Gałkowski 1998: 34-35].

Wydawałoby się, że dla dzieci z deficytami słuchu najskuteczniejszym kanałem przekazywania informacji powinna być zatem droga wzrokowa. Przekonanie to jest słuszne w przypadku języka migowego, który posiada własne słownictwo i strukturę lingwistyczną: składnię, morfologię i swoistą „fonologię", a skonstruowany jest właśnie na bazie modalności wzrokowej [por. Szczepankowski 1999; Tomaszewski 2005]. W przypadku języka mówionego, który powstał na bazie modalności słuchowej, odwoływanie się do procesorów wzrokowych okazuje się nieskuteczne. Dzieje się tak dlatego, że struktura tego języka zależy od cech czasowo-sekwencyjnych. Ujawniają się one we wszystkich aspektach procesu głośnego porozumiewania się i warunkują poprawną interpretację suprasegmentalnych warstw języka, które są

[1] Za G. Gunią przyjmujemy, że termin „osoba z wadą słuchu" lub z „uszkodzonym narządem słuchu" jest pojęciem nadrzędnym na określenie tych osób, które mają zaburzona percepcję doznań akustycznych. Określenie „uszkodzenie słuchu" (a nie „głuchota") podkreśla różne stopnie utraty słuchu. Terminu „niesłyszący" używamy w odniesieniu do osób, u których występują resztki słuchowe umożliwiające praktyczne wykorzystanie ich do nauki mowy. Termin „głuchy" służy do określenia osób całkowicie pozbawionych resztek słuchowych [Gunia 1997: 298].

nośnikami emocjonalnych zabarwień i subtelnych modyfikacji znaczeniowych odgrywających bardzo istotną rolę w komunikacji [Gałkowski 1998: 19]. Osobom z uszkodzonym słuchem trudno jest odebrać i jednoznacznie zinterpretować wartości informacyjne, które tkwią w suprasegmentalnych cechach wypowiedzi, a więc zawartych w sposobie akcentowania, w barwie, natężeniu głosu, w rytmie i tempie wypowiadania poszczególnych słów [Gałkowski 1998: 36]. Dodatkową barierą w posługiwaniu się językiem mówionym stanowi zaburzona artykulacja, która osobom niesłyszącym utrudnia wypowiadanie się, a dla osób słyszących stanowi istotną przeszkodę w rozumieniu.

Aldona Skudrzyk i Jacek Warchala, podejmując tematykę tekstów mówionych i pisanych w szkole, stwierdzają, że „wobec zmieniającego się paradygmatu kultury, w której mówioności jest coraz więcej, ona głównie powinna być rozwijana jako konieczna sprawność językowa, warunkowana sytuacyjnie" [2005: 31]. Z podobnych, choć być może nie zawsze uświadomionych powodów rozwijania umiejętności mówienia oczekują rodzice dzieci niesłyszących. Niemniej jednak wymienione wcześniej względy sprawiają, że w edukacji osób z uszkodzonym słuchem niezmiernie ważne jest także kształcenie umiejętności tworzenia tekstów pisanych [por. Krakowiak 199: 141-143]. Może się wydawać, że ich redagowanie, wolne od trudności artykulacyjnych i kłopotów związanych z kodowaniem cech suprasegmentalnych, będzie dla niesłyszących łatwiejsze.

Ten i inne problemy związane z tworzeniem tekstów przez uczniów z wadami słuchu są jeszcze słabo rozpoznane. Większość badań dotyczy kształcenia mowy niesłyszących bądź rozumienia przez nich tekstów. Z tego też powodu podjęłyśmy próbę przeanalizowania 124 pisemnych wypowiedzi dzieci i młodzieży z bydgoskich szkół podstawowych, gimnazjów, liceów i szkół zawodowych. Teksty te zostały nam udostępnione przez współpracującą z Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną nr 2 w Bydgoszczy. Poradnia ta sprawuje opiekę nad zamieszkałymi w tym mieście i jego okolicach dziećmi i młodzieżą z deficytami słuchu.

Przekazany nam materiał potwierdza, że w przypadku dzieci niesłyszących proces nabywania umiejętności językowych, komunikacyjnych i tekstotwórczych jest bardzo złożony i trudny do przewidzenia czy zaprojektowania. Dotychczasowe badania nad rozwojem mowy wykazały, że obok dzieci z uszkodzeniem słuchu w stopniu umiarkowanym, mówiących i radzących sobie w codziennym życiu jak dzieci słyszące, są także dzieci z umiarkowanym niedosłuchem, które mówią bardzo słabo, popełniają wiele błędów artykulacyjnych i gramatycznych, mają ubogie słownictwo i z trudem wchodzą w relacje z rówieśnikami. Tę samą prawidłowość dostrzega się w przypadku dzieci z głębokim ubytkiem słuchu [por. Buryn i in. 2005: 43]. Nasze obserwacje potwierdzają, że w wypowiedziach pisemnych uczniów niesłyszących zauważyć można podobne tendencje. Obszerność tekstów, ich poprawność

językowa i ortograficzna, stosowanie i różnorodność mechanizmów spójnościowych czy też konsekwencja w modelowaniu wzorca gatunkowego nie pozostają w prostej zależności od rodzaju deficytu słuchu czy od wieku ucznia. Niejednokrotnie zdarza się, np., że wypowiedź ucznia szkoły podstawowej jest poprawniejsza i bogatsza od wypowiedzi gimnazjalisty lub licealisty z takim samym uszkodzeniem słuchu.

2. Wpływ specyficznych procesów poznawczych na utrwalanie języka sytuacyjnego

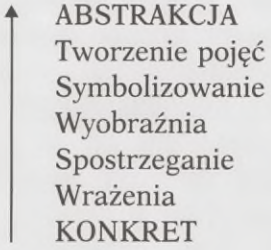
Analizowane przez nas teksty podzielić można ogólnie na dwie grupy. Pierwsza zawiera wypowiedzi charakteryzujące się urozmaiconą składnią oraz bogatym słownictwem, na ogół wolne od typowych dla niesłyszących błędów językowych i pozajęzykowych[2]. Druga, znacznie liczniejsza, grupa tekstów to wypowiedzi złożone najczęściej ze zdań pojedynczych. Jeśli pojawiały się w nich zdania złożone, to z reguły złożone współrzędnie. W wielu przypadkach wypowiedzi miały postać potoku składniowego. Ponieważ tekstów z drugiej grupy było więcej, uznałyśmy je za bardziej reprezentatywne dla uczniów z deficytami słuchu. Charakterystyczną cechą tych wypowiedzi jest, wskazująca na niską abstrakcyjność, dominacja rzeczowników. Na skutek tego analizowane teksty są informacyjne, sztywne i nie zawierają elementów, które różnicowałyby rzeczywistość. Bez względu na ogólną liczbę leksemów występujących w tekście, liczba przymiotników, przysłówków i wyrażeń oceniających pozostaje bardzo mała. Brakuje szczegółowych określeń dotyczących konkretnych cech, np. kolorów, kształtów. Piszący rzadko oceniają rzeczywistość, nie dystansują się wobec tego, o czym się mówi i nie ujawniają swoich opinii [Jastrzębska-Golonka, tekst w druku]. Wizja przedstawianego przez nich świata jest uogólniona i realnoznaczeniowa, co doskonale obrazuje jeden z badanych tekstów:

Moje wakacje
Byłam na wakacjach. Morze nazywa bałtyckie. Ja widziałam ratownik. Statek i żaglowiec płynie na morzu. Widziałam kamieni na morzu i plaży. Na plaży są duże muszelki.

[2] W pracach tych pojawiają się obok często używanych przymiotników i przysłówków, form stopniowanych, partykuł, spójników i przyimków, wyrazów egocentrycznych oraz form trybu przypuszczającego również frazeologizmy, metafory, a nawet cytaty. Piszący wykazują się umiejętnością myślenia abstrakcyjnego i wartościowania, dużą refleksyjnością, osobistym stosunkiem do tekstu oraz dużym stopniem kontroli nad formą i treścią własnej wypowiedzi. Teksty te przeczą przekonaniu, że dziecko z wadą słuchu nie może interpretować znaczeń symbolicznych oraz rozumieć słów kluczowych, znaczeń dalszych i pochodnych wyrazów, homonimów, związków frazeologicznych. Szerzej na ten temat pisze D. Jastrzębska-Golonka w: *Językowy obraz świata w wypowiedziach pisemnych dzieci i młodzieży z wadami słuchu* (tekst w druku).

Wymienione powyżej cechy wskazują na to, że zarówno dzieci, jak i młodzież posługują się kodem ograniczonym. To uporczywe trwanie w języku sytuacyjnym i trudności w przejściu na poziom języka abstrakcyjnego nie są uzależnione ani od przynależności dziecka do określonej klasy społecznej, ani od wykształcenia jego rodziców czy też preferowanego przez nich podejścia do życia. Spowodowane są przede wszystkim względami rozwojowymi.

Wielu surdopsychologów uważa, że proces nabywania doświadczeń poznawczych u dzieci z deficytami słuchu przebiega odmiennie niż u osób słyszących. W zrozumieniu tego zjawiska pomóc może hierarchiczny schemat H. R. Myklebusta, wskazujący kierunek rozwoju doświadczeń w kolejności od konkretu do abstrakcji:



Ze schematu tego wynika, że jeśli uszkodzony jest poziom wrażeń, wtedy wszystkie kategorie powyżej tego poziomu będą do pewnego stopnia zmienione. Oznacza to, że dziecko z wadą słuchu „odbiera wrażenia, spostrzega, rozwijając tym samym wyobraźnię, symbolizację i pojęcia, ale natura tego rodzaju spostrzeżeń, wyobrażeń, symboli i pojęć jest nieco inna niż u dziecka słyszącego" [Gałkowski, Kunicka-Kaiser i Smoleńska 1978: 121].

Obserwacje niesłyszących dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym wykazały, że występuje u nich niedostateczna swoboda myślowego operowania obrazami przestrzennymi. Na skutek tego pojawiają się trudności w przechodzeniu z niższych poziomów działania na wyższe, czyli trudności w przechodzeniu od konkretno-działaniowych do wyłącznie myślowych form operacji intelektualnych i na odwrót. Wielu surdopsychologów uważa, że myślenie abstrakcyjne nie może odbywać się bez udziału języka (a każdym razie jest w wysokim stopniu uzależnione od mowy werbalnej). Typowa dla niesłyszących deprywacja językowa sprawia, że w zakresie wyższych form abstrakcji głusi uzyskują wyraźnie gorsze wyniki od słyszących [Gałkowski, Kunicka-Kaiser i Smoleńska, 1978: 123]. Warto także podkreślić, że różnice w zakresie myślenia abstrakcyjnego między niesłyszącymi i słyszącymi okazały się większe wśród uczniów klas starszych, a największe opóźnienie uczniowie z wadami słuchu wykazali w zakresie umiejętności

wnioskowania przez analogię. Charakterystycznymi cechami ich myślenia okazały się brak inwencji i schematyzm[3] [Gałkowski, Kunicka-Kaiser i Smoleńska 1978: 141-142].

Innym powodem utrwalania języka sytuacyjnego jest także szczególny typ relacji, które łączą niesłyszących z ich najbliższym otoczeniem. Trudności w porozumiewaniu się sprawiają, że opiekunowie dzieci z deficytami słuchu traktują język zbyt redukcjonistycznie, sprowadzając go do roli instrumentu zawierającego „prosty zbiór znaków i reguł ich używania" [Gałkowski 1998: 42]. W kontakcie z dzieckiem ograniczają się do prostych poleceń, stwierdzeń, zakazów czy nakazów. Ich wypowiedzi mają charakter głównie informacyjno-bytowy, pozbawione są zaś argumentów. W rezultacie dziecko poznaje język uproszczony, mało wzbogacony leksykalnie [Buryn i in. 2005: 41]. Zdaniem A. Skudrzyk i J. Warchali język abstrakcyjny kształtuje naszą indywidualną wizję rzeczywistości, a język sytuacyjny jedynie rzeczywistość tę odtwarza. „Mamy tu do czynienia z procesem uświadamiania sobie istotności języka w trakcie działań komunikacyjnych (...) i procesem nieuświadamiania sobie języka w trakcie działań komunikacyjnych (...). W pierwszym przypadku uwaga użytkownika zogniskowana jest na języku, w drugim na rzeczywistości" [Skudrzyk, Warchala 2005: 24]. Specyficzna sytuacja osób niesłyszących sprawia, że ich wypowiedzi w pewnym sensie łączą te dwie cechy. Z jednej strony związane są silnie z konkretną sytuacją, z drugiej zaś wymagają od niesłyszących większego skoncentrowania się na języku. Dziecko z wadą słuchu poznaje język mówiony bardziej świadomie niż jego rówieśnik, mający bezpośredni i spontaniczny dostęp do tego języka. Pogłębiona refleksja metajęzykowa jest również efektem swoistej dwujęzyczności osób, które (tak, jak wielu autorów analizowanych przez nas tekstów) obok języka oralnego posługują się także językiem migowym i w związku z tym zmuszone są do stałego porównywania dwóch całkowicie odmiennych systemów gramatycznych [por. Tomaszewski 2004]. Proces przyswajania języka pisanego przez dziecko niesłyszące wymaga zatem od niego jeszcze większego wysiłku. Przechodzenie od mówionej do pisanej odmiany języka jest z różnych względów trudne także dla dzieci słyszących. Tym bardziej nie dziwi fakt, że w omawianej przez nas grupie tekstów redagowanych przez uczniów z wadami słuchu niezwykle rzadko znaleźć można językowe wyznaczniki pisanej odmiany języka. Język badanych przez nas tekstów na ogół wykazuje te same cechy, które charakteryzują wypowiedzi mówione niesłyszących [por. Buryn i in. 2005: 47].

[3] Złożoną problematykę procesów myślenia dzieci głuchych, hipotezy dotyczące wpływu języka werbalnego na myślenie abstrakcyjne oraz czynniki warunkujące możliwości konceptualizacji u dzieci z wadami słuchu szerzej omawiają: T. Gałkowski, I. Kunicka-Kaiser, J. Smoleńska, 1978, *Psychologia dziecka głuchego*, Warszawa, s. 120-142.

3. Realizacja wzorców gatunkowych w tekstach dzieci niesłyszących

Interesujące są także kwestie związane ze sposobem konstruowania przez dzieci niesłyszące gatunkowych wzorców wypowiedzi. Wzorzec gatunkowy zawiera kategorie formalnojęzykowe, kategorie kognitywne dotyczące poznania i obejmujące mniej lub bardziej uporządkowany obraz świata oraz pewną hierarchę wartości, a także kategorie pragmatyczne, czyli charakterystyki użytkowników języka wraz z zamiarami ich działań [Gajda 1994: 225]. Oznacza to, że zarówno najbliższa sytuacja komunikacyjna, jak i kontekst socjokulturowy oraz kontekst ogólnokulturowy determinują wybór modelu konkretnej wypowiedzi, nawet wtedy, kiedy nadawca dokonuje tego nieświadomie.

Wpływ kontekstu ogólnokulturowego na kształtowanie się świadomości gatunkowej dzieci z wadami słuchu wydaje się bardziej ograniczony niż w przypadku ich słyszących rówieśników. Utrudniona percepcja słuchowa oraz, wspomniane wcześniej, opóźnienia rozwojowe związane z myśleniem abstrakcyjnym znacznie utrudniają mimowolne wychwytywanie i porządkowanie wzorców gatunkowych. Świadome ich poznawanie następuje w szkole. Są to przede wszystkim gatunki właściwe dla dyskursu edukacyjnego. Badane przez nas teksty powstały jednak w ramach innego dyskursu, który nazwać by można terapeutycznym. Analizowanie pisemnych wypowiedzi jest dla pracowników Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej jednym ze sposobów diagnozowania zmian rozwojowych i służy prawidłowemu prowadzeniu terapii dzieci i młodzieży z wadami słuchu. Surdopsycholog nie narzuca badanym formy tekstu, określa jedynie jego temat. W przypadku omawianych przez nas wypowiedzi były to tematy: „Moje wakacje" i „Moje wymarzone wakacje". Rezultatem działań tekstotwórczych badanych uczniów są wypowiedzi swobodne. W potocznym rozumieniu wypowiedź swobodna to nieokreślony gatunkowo akt autoekspresji, będący rezultatem niezależnej twórczości ucznia powstałej dzięki nienarzucaniu norm, zasad i reguł. W rzeczywistości jednak każda swobodna wypowiedź stanowi realizację jednej z licznych form gatunkowych, wybranych przez nadawcę, zgodnie z jego intencją, choć ani ta intencja, ani gatunek nie muszą być przez niego uświadomione [Nagajowa 1998: 165].

Analizowane przez nas wypowiedzi niesłyszących uczniów wyraźnie wykazały wpływy gatunków poznawanych w szkole, a więc: opowiadania, sprawozdania, listu prywatnego i charakterystyki. Dla wielu badanych przez nas prac charakterystyczne jest przenikanie się wzorców tych wypowiedzi. Jako przykład posłużyć może praca niesłyszącej uczennicy III klasy gimnazjum:

Sobie o wakacjach

Bawiłam się z Mateuszem. Było wesoło. Pomagałam z moja rodzina. Byliśmy pływałam nad jeziorem. Było super. Często mi w domu, sprzątałam swoje dom. Dużo kupiłam nowy ubrania. Było

ciszam mi się. U mnie wszystko jest w porządku moja rodzina nas pogoda jest gorąco i świecie słońca. Odwiedziłam z kolega i koleżanka.

Często grałam na komputerze. Byliśmy rowery do lasu. Moja rodzina poszliśmy do sklepie po zakupy.

Moja rodzina byliśmy na wsi. Było wesoł i przyjemni. Grałam z kratkie.

Pozdrowienia dla cioci Eli i Justyny.

Inna z gimnazjalistek swojej wypowiedzi nadała tytuł *„Spęciłam swoje wakacje"*. Tekst ma charakter sprawozdawczy. Tok sprawozdania zakłóca jednak osobista konstatacja piszącej: *W domu nic nie wiem co ja mam robić, bo mama jest w pracy i tata też. Pomyślałam, żeby pojechać do wujka Adama która mieszka w Kołobrzegu.* Wypowiedź kończy pożegnanie *No zobaczenia.* Całość jest, w sposób typowy dla listu, podpisana imieniem nadawcy. Ciekawym przykładem na skontaminowanie różnych wzorców gatunkowych może być także wypowiedź siedemnastoletniego licealisty, którą tu cytujemy we fragmentach:

Wakacje dla przyjemności

Jestem (...) możemy nazywać mnie Mati. Mam atrakcyjna wyglądam jak przystonik. Mam oczy niebieskie, włosy blondynka, a wyglądać jak odpalać. Mój znajomości są wszędzie jak cała Polska.

Właśnie kończyłem w szkole z kl. II LO, ale byłem ciężko mi pracować, na razie jest urlopie na 2 miesięcy. Mam plan na wakacje, (plan różnie np. Na 18-stkę, opiekunie...) Zawsze chodzę nad jeziorem u moja narzeczona. Chciałbym wyjazd za zagranicy i też na świecie, ale b. dużo kosztuje za wyjazd i hotel. Też mój marzenia, że mieszkać we Francje lub w Hiszpanii i też w pracy, mam nadzieja, że w przyszłości będę mieszkać we Francji lub w Hiszpania i też znaleźć w pracy, mieć żona i dzieci. (...)

Byłem u kolega na 18-stkę w Koninie, tam było dużo osób, też właśnie to jest mój znajomościu wszystko, była zajebista. (...)

Przyczyną tego stanu rzeczy może być zarówno słabe opanowanie wzorców gatunkowych właściwych dla szkolnej odmiany języka pisanego, jak i trudności w określeniu intencji wypowiedzi, powstałych w dość skomplikowanej dla uczniów sytuacji komunikacyjnej. Zdają sobie oni bowiem sprawę z tego, że ich teksty nie będą oceniane według szkolnych kryteriów, co zwalnia z konieczności dostosowywania się do rygorów narzuconych w toku edukacji polonistycznej. Jednocześnie wiedzą, że realizowanie przez nich w tekstach intencji *chcę, abyś wiedział, jak spędziłem / jak chcę spędzić wakacje* nie jest dla czytającego istotne, a wypowiedzi pisemne są tylko pretekstem do przeprowadzenia różnorodnych badań. Odnalezienie się w tej sytuacji mogłoby sprawić kłopot także dziecku słyszącemu. Właściwą reakcją powinno być skonstruowanie odpowiedniego wzorca gatunkowego lub konsekwentne realizowanie wybranej formy szkolnej wypowiedzi. Dla uczniów gimnazjów i liceów zadanie takie nie wydaje się zbyt trudne. Analizowany przez nas materiał pozwala jednak wnioskować, że wielu niesłyszących gimnazjalistów i licealistów nie potrafi prawidłowo stosować wprowadzonych w szkole modeli wypowiedzi pisemnych, a podejmowane przez nich próby łączenia gatunków są niefunkcjonalne i nie ułatwiają komunikacji.

Na realizację wzorca gatunkowego wpływają także kategorie kognitywne. W przypadku osób niesłyszących na ich kształtowanie niewątpliwy wpływ ma specyfika ich dysfunkcji. Wspomniane trudności związane z rozwojem myślenia abstrakcyjnego sprawiają, że dzieci i młodzież przykładają dużą wagę do podawania nieistotnych dla narracji szczegółów, co zaburza realizację, nawet dość dobrze opanowanego przez większość z nich, wzorca opowiadania. Ewidentnym tego przykładem jest częste w analizowanych przez nas tekstach precyzyjne określanie dat dziennych i podawanie godziny, o której dane wydarzenie miało miejsce, a także zamieszczanie dokładnych adresów, np.:

(...) Na trzecim dniu byłam w Krąpiewie. Moja ciocia jest gospodarstwem i zostałam na 3 tygodnie, pomagałam Cioci karmić kury, krowy, świny, psy, poznałam kolege przez kuzyna ma na imię Mariusz ma 17 lat, chodzi do szkoły w Koronowie ul. Dworcowa 36, jest mechanicznenem. Potem jak zrobiło się ciemno o 19.00 poszłam się przejść z Mariuszem, gadaliśmy sobie i spędzałam z fajny wieczór wróciłam do domu o godz. 20.30. Na czwartym dniu muszałam wcześniej wstać o 7.00, zjadłam śniadanie i pomagałam Cioci w koszeni trawy, potem poszłam za zakupy. I przez cały tydzień pomagałam dalej, potem jak rodzice przyjechali do Cioci to muszałam jechać już do domu (...).

Prawidłową realizację wybieranych przez uczniów wzorców gatunkowych utrudnia także niska kompetencja narracyjna. Przyjmuje się, że proces jej nabywania kończy się w szkole podstawowej. Nasze badania pokazały, że w przypadku wielu osób niesłyszących proces ten trwa jeszcze w liceum. Autorzy analizowanych prac na ogół mają problem z chronologicznym uporządkowaniem wydarzeń. Świadczy o tym między innymi nieuzasadnione w opowiadaniu zróżnicowanie form kolejno następujących po sobie orzeczeń użytych we wszystkich trzech czasach. Jako przykład posłużyć mogą wymienione poniżej orzeczenia pochodzące z tekstu na temat „Moje wymarzone wakacje", napisanego przez ucznia IV klasy szkoły podstawowej:

są udane, spędzam, wyjadę, lubię, zginęli, zawaliła się, zwiedziłem, są rzeczy, jadę, jedziemy, chcę, byłem, chodziliśmy, spędziliśmy, mieliśmy, chodzą, jest wesoło, byłem zmęczony, chciałem zostać.

A oto fragment wspomnianego tekstu, w którym część z tych orzeczeń została zastosowana:

(...) Nad morzem w Gdyni zwiedziłem rużne statki „Błyskawice" tam są bardzo ciekawe żeczy w środku są armaty, Bąby, gazownia, kotłownia. Teraz za 4 tydzi jade znowu nad morze do Gdyni zwiedzić statek „Dar Pomorza" przypłynąć się Japońskim statkiem, i jedziemy jeszcze zwiedzić Rosję, bo tam tata chce kupić jakąś nową maszynę. Trzy dni temu byłem na wakacjach u mojego kuzyna Krystiana z jego mamą i siostrą chodziliśmy na Astorie i spędziliśmy w Koronowie w Leśnej Krówce (...).

Równie problematyczne bywa także przyczynowo-skutkowe uporządkowanie wydarzeń.

4. Umiejętności językowe a spójność tekstów redagowanych przez dzieci z deficytami słuchu

Oddzielnych badań wymagają zagadnienia związane ze spójnością tekstów redagowanych przez osoby niesłyszące. Najogólniej stwierdzić można, że mechanizmy spójnościowe stosowane przez osoby z uszkodzonym słuchem uwarunkowane są specyfiką ich języka. Im lepiej opanowują one system języka oralnego, tym łatwiej uzyskują poprawność kompozycyjną i semantyczną tekstu. Analiza badanych przez nas wypowiedzi pisemnych wykazuje jednak, że nawet osoby stosunkowo sprawnie władające językiem mówionym mają poważne problemy z utrzymaniem jedności struktury tematyczno-rematycznej wynikającej z aktualnego rozczłonkowania zdania. Typowe dla języka niesłyszących ograniczenia utrudniają stosowanie różnorodnych mechanizmów utrzymania spójności semantycznej, wiążącej takie obiekty tekstu, które powtarzają w jakiś sposób tę samą informację. Ze względu na ubogie słownictwo stosowanie mechanizmów spójności leksykalnej ogranicza się właściwie do homoleksji. Typowym zjawiskiem jest powtarzanie na przestrzeni całego tekstu tych samych wyrazów, a nawet ich sekwencji. Piszący nie znają synonimów i odpowiednich kohiponimów, np. uczeń szkoły podstawowej nazywa statkiem okręt, żaglowiec i poduszkowiec. Równie trudne jest uzyskanie spójności semicznej. Niesłyszący posiadają bowiem niewielki zasób spójników, którymi spójność ta jest wyrażona. W wielu badanych przez nas tekstach nie pojawił się ani jeden spójnik, służący do ustalania relacji między zdaniami. Spójność signifikacyjną, polegającą na stosowaniu zaimków, większość badanych uzyskiwała dzięki bardzo częstemu używaniu charakterystycznych dla mowy niesłyszących zaimków deiktycznych *tam* i *tu*. Niezmiernie rzadko pojawiały się zaimki osobowe, którymi posługiwano się w celu uniknięcia powtórzeń wyrazowych.

Słabe opanowanie języka mówionego (zwłaszcza fleksji) lub silne interferencje z językiem migowym sprawiają, że wiele wypowiedzi zgromadzonych w toku naszych badań tylko w niewielkim stopniu spełnia wymogi tekstowości. Jako przykład służyć mogą dwie prace niesłyszących dziewcząt, napisane na temat „Moje wakacje". Autorka pierwszego to uczennica masowej szkoły podstawowej, która posiada głęboki obustronny niedosłuch i nie zna języka migowego.

1. *Ja chcemy na wakacje pojedziemy do kajaki rzeka Brda moim koleżanka: Ala, Ada, Marta i Ola. Namiotem śpi razem koleżanka.*
2. *Obóż konny klub jeździecki chcemy do galopi szybko. Skacze. Moim koleżanka Wstkoria i Marycja Pani Kasia uczy konie dzieciom.*
3. *Nad Morzem z Pobierowo. Kierowca mama Sylwia. Moim koleżanka Nela i Sara. Chcemy pływa z Matera duży i mały.*
4. *Urodziny cały koleżanką i kolegów. 18.08. ja mam 12 lat.*

Autorka drugiej pracy to władająca językiem migowym uczennica I klasy gimnazjum, również z głębokim obustronnym niedosłuchem:

Patrycja i Angelika spacer pies koniec idzie dom było Patrycja i bawi się spacer idzie Pat. Ang. Daniel. Tata i mama. Patrycja do auto klep.

Przytoczone przykłady wskazują na konieczność bliższego zbadania tekstów tworzonych przez niesłyszących, a być może nawet przedefiniowania istoty ich tekstowości. Konieczna jest w tym względzie ścisła współpraca z osobami dwujęzycznymi, które posługując się równolegle językiem mówionym i językiem migowym, mogłyby wskazać na źródła trudności, jak i na sposoby zaradzenia im.

5. Odchylenia od norm składniowych i fleksyjnych

Całkowita odmienność systemów języka mówionego i migowego utrudnia, a według niektórych wręcz uniemożliwia, dosłowne tłumaczenie tekstów migowych na mówione (i odwrotnie) [por. Perier 1978, Tomaszewski 2005]. Odzwierciedleniem tych trudności są różnego rodzaju błędy składniowe i fleksyjne, które niekorzystnie wpływają na rozumienie wypowiedzi niesłyszących. Największa liczba błędów wynika z zakłóceń w zakresie związku rządu: zamiast konotowanych przez czasowniki rzeczowników w przypadkach zależnych (np. w miejscowniku czy celowniku) pojawiają się rzeczowniki w mianowniku, np.: *rozmawiałam z koleżanka i kolega, jeżdżała rower, pomagam babcia i dziadek*; rzeczowniki w innych przypadkach, np.: *bawiłam się z kota* (dopełniacz zamiast miejscownika), *pomagała rodziców* (dopełniacz zamiast celownika). Często też pojawiają się rzeczowniki o końcówkach, których nie ma w paradygmacie (a więc błędne formy fleksyjne), np.: *grała na komputero, przyjechaliśmy do Szczecinu u brata*.

Analiza tekstów wykazała również typowe (także dla języka mówionego niesłyszących) kłopoty z poprawnym stosowaniem przyimków. Najczęściej polegały one na:

- użyciu niewłaściwego przyimka, np. *pojechał w Niemcy*,
- podwojeniu przyimków, np. *pojade do nach jeziorach*,
- niepoprawnym szyku przyimka, np. *za miałam 3 za tygodnie w Szczecina*,
- braku przyimka, np. *a powrotem*.

6. Ortografia a zaburzenia słuchu fonematycznego

Mówiąc o specyfice trudności związanych z odbieraniem tekstów redagowanych przez osoby z wadami słuchu, nie sposób pominąć kwestii związanych z ortografią. Niektóre z wyrazów pojawiających się w analizowanych

przez nas pracach mają tak zmienioną pisownię, że niejednokrotnie trudno jest domyślić się ich znaczenia. Fakt ten uniemożliwia wiarygodne wnioskowanie dotyczące najczęściej występujących typów uchybień ortograficznych. Z tego powodu zdecydowałyśmy się na przeanalizowanie udostępnionych nam przez poradnię tekstów pisanych ze słuchu. Dawało nam to możliwość porównania dyktowanego przez terapeutę tekstu z zapisem sporządzonym przez niesłyszących uczniów. Zabieg ten pozwolił na wyekscerpowanie nie tylko typowych błędów ortograficznych, ale także motywowanych błędną pisownią swego rodzaju błędów „semantycznych", trudnych do wychwycenia bez materiału porównawczego. Oprócz, właściwych także dla słyszących, błędów wynikających z nieznajomości reguł ortograficznych (np.: *choryzont, zachaczył, chymn, charcerze, pszyszła, puźniej, karzdy*), pojawiły się także błędy nietypowe. To właśnie one utrudniają rozumienie tekstów tworzonych przez niesłyszących i to im chcemy poświęcić więcej uwagi.

Pierwsza, najliczniejsza, grupa błędnie zapisanych ortogramów ma swoje źródło w trudnościach z rozpoznawaniem procesów fonetycznych, przy czym nie chodzi tu tylko o różnice między mową a pismem, czyli brak praktycznej wiedzy na temat upodobnień fonetycznych i zapisywanie wyrazów zgodnie z ich wymową (np. *obus, pojade*), ale o zapisywanie leksemów w sposób niezgodny zarówno z ortografią, jak i wymową (ortofonią), np.: *jeżby* 'wierzby', *stawać* 'wstawać', *porana* 'poranna', *koja* 'konia', *żród* 'wśród', *rzli* 'szli', *rużyli* 'ruszyli', *zazieleliły* 'zazieleniły'.

Następna grupa to leksemy z błędnym zapisem nosówek, (np.: *dembem* 'dębem', *pendzą* 'pędzą', *nogom* 'nogą', *pienknom* 'piękną') oraz leksemy, w których zapisach brakuje znaków diakrytycznych, zwłaszcza przy głoskach zmiękczonych, np. *spiochy* 'śpiochy', *puzniej* 'później', *odspiewanie* 'odśpiewanie', *wstawac* 'wstawać', *zwawo* 'żwawo', *zdobył* 'zdążył', *dzwięczy* 'dźwięczy'.

Charakterystyczne okazały się także zmiany wyrazów, które doprowadziły do swego rodzaju upodobnień semantycznych. Uczniowie zamieniają wyraz (lub związek wyrazów) na taki, który jest im bliższy znaczeniowo i ma podobne brzmienie, np.: *kaczeta* zamiast *kaczeńce*; *koń zgubie na szatnią* zamiast *koń skubie siano*; *mogła* zamiast *zmokła*; *dłuższym* zamiast *dużym*; *Grzyś* zamiast *Krzyś*; *lisie* zamiast *gryzie*.

Inne zanotowane uchybienia, utrudniające rozumienie tekstów to:

- tworzenie neologizmów bądź struktur pustych (wyrazów nieistniejących), np. *Parola* 'Dorota'; *katek* 'kotek', *jeżdżała* 'jeździła', *atodrzy* 'głodny';
- przestawianie kolejności liter, np. *sparcowałam* 'spacerowałam';
- łączenie zaimków lub ich części z innymi leksemami, np. *mleka usmakuje* 'mleko mu smakuje';
- mieszanie liter, np. błędny kierunek ustawienia brzuszka przy literach *b – d*, np. *głobny* 'głodny';
- błędne przeniesienia wyrazów, np. *horyz – ontiu, drożdż – e*.

Z powyższego zestawienia wynika, że źródłem ujętych w nim problemów ortograficznych są zaburzenia słuchu. Podstawowym elementem czynności percepcji mowy, polegającej na identyfikowaniu zasłyszanych dźwięków i wiązaniu ich z określoną treścią jest bowiem słuch fonematyczny, określany jako umiejętność rozróżniania fonemów. Wyodrębnianie cech fonematycznych poszczególnych elementów dźwiękowych słowa umożliwia wychwycenie różnic między słowami podobnie brzmiącymi (np. *kura – góra, kosa – kos*), różniącymi się tylko jedną cechą dystynktywną. Oznacza to, że słuch fonematyczny warunkuje osiągnięcie prawidłowego rozwoju mowy i artykulacji oraz opanowanie umiejętności czytania i pisania. Jego zaburzenia utrudniają i zakłócają te procesy, powodując brak stabilizacji wzorców słuchowych, a tym samym także trudności w różnicowaniu wyrazów [Mickiewicz 1996: 9-10].

Konieczna w nauce czytania i pisania umiejętność analizy i syntezy wyrazów służy świadomemu różnicowaniu i wyodrębnianiu głosek z zachowaniem ich kolejności w wyrazie. W analizie słuchowej natomiast duże znaczenie ma pamięć słuchowa, która pozwala na przechowywanie wszystkich składowych części słowa, czyli głosek i sylab w odpowiednim następstwie czasowym. Jej rola polega także na odtwarzaniu serii wyrazów połączonych związkami logiczno-gramatycznymi, co z kolei służy rozumieniu tekstu.

Zaburzenia słuchu fonematycznego mogą pojawić się także u dzieci słyszących, ale w przypadku uczniów z wadami słuchu prawdopodobieństwo ich wystąpienia jest znacznie większe. W zakresie umiejętności pisania zaburzenia te charakteryzują następujące symptomy:

- zniekształcenia pisowni, niekiedy „zlepki" liter;
- mylenie liter odpowiadających głoskom o podobnym brzmieniu, np.: *b – p, d – t, g – k*;
- trudności w pisaniu wyrazów ze zmiękczeniami, dwuznakami, z głoskami tracącymi dźwięczność, różnicowaniu *i – j*, samogłosek *ą, ę* od *-om, -em, -en*;
- trudności w analizie zdań na wyrazy, wyrazów na sylaby i głoski;
- łączenie przyimków z rzeczownikami (np. *wklasie*);
- opuszczanie końcówek i cząstek wyrazów;
- przestawianie kolejności liter;
- przestawianie szyku dyktowanych wyrazów;
- specyficzne trudności w pisaniu ze słuchu [Mickiewicz 1996: 21].

Jak widać, wymienione objawy zaburzeń słuchu fonematycznego pokrywają się z błędami i usterkami, które zaobserwowałyśmy w badanych tekstach dzieci z deficytami słuchu.

Wnioski

1. Teksty redagowane przez uczniów niesłyszących wykazują cechy języka sytuacyjnego, co spowodowane jest odmiennością procesu nabywania doświadczeń przez dzieci z deficytami słuchu, opóźnieniami w rozwoju myślenia abstrakcyjnego oraz szczególnym typem relacji z najbliższym otoczeniem, w którym wypowiedzi ograniczone są głównie do treści informacyjno-bytowych.
2. Problemy w nabywaniu języka mówionego, mniejszy niż u osób słyszących, wpływ kontekstu ogólnokulturowego oraz ukształtowane pod wpływem dysfunkcji kategorie kognitywne sprawiają, że uczniowie z deficytami słuchu słabo opanowują wzorce gatunkowe wypowiedzi, a podejmowane przez nich próby łączenia gatunków są niefunkcjonalne.
3. Typowe dla języka niesłyszących ograniczenia (np. nieznajomość synonimów, niewielki zasób zaimków i spójników) oraz silne interferencje z językiem migowym utrudniają stosowanie różnorodnych mechanizmów spójnościowych, co znacząco osłabia spójność tekstów tworzonych przez uczniów z deficytami słuchu.
4. Spójność tekstu bardzo często zakłócana bywa także na skutek słabego opanowania fleksji i składni, co przejawia się między innymi w trudnościach w poprawnym stosowaniu przypadków zależnych (zwłaszcza w związku rządu i zgody) oraz kłopotach z poprawnym użyciem przyimka.
5. Występujące w pracach dzieci niesłyszących odchylenia nie powinny być traktowane przez nauczycieli jako błędy ortograficzne, gdyż nie wynikają one z nieznajomości reguł ortograficznych, lecz z posiadanej wady słuchu, której efektem jest brak lub poważne zaburzenie słuchu fonematycznego, prowadzące do powstawania błędów typu dysortograficznego.
6. Specyficzne problemy ortograficzne uczniów z wadami słuchu wymagają dalszych badań, których celem powinno być opracowanie kategoryzacji błędów typu ortograficznego u uczniów z deficytami słuchu. Kategoryzacja ta umożliwiłaby obiektywną ocenę uczniowskich prac (z uwzględnieniem fizjologicznych i komunikacyjnych problemów uczniów) oraz wspomagała pracę nauczyciela nad rozwijaniem ortograficznych umiejętności dzieci z deficytami słuchu.
7. Przedstawione w referacie zagadnienia zaledwie sygnalizują wielość problemów związanych z tworzeniem tekstów przez dzieci i młodzież z wadami słuchu. Kontynuowanie badań nad umiejętnościami tekstotwórczymi niesłyszących jest ważne nie tylko ze względów językoznawczych, ale także, a może przede wszystkim, z dydaktycznych i terapeutycznymch. Badania te mogą ułatwić niesłyszącym pełniejsze uczestniczenie w kulturze narodowej oraz integrację ze światem ludzi słyszących, ludziom słyszącym natomiast pomogą pozbyć się wielu stereotypów dotyczących osób z deficytami słuchu.

Bibliografia

Bernstein B., 1980, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji. Uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, [w:] „Badania nad rozwojem dziecka", red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa.

Buryn U., Hulboj T., Kowalska M., Podziemska T., Rychlicka B., 2005, *Uczeń z wadą słuchu chce zrozumieć świat*, Warszawa.

Gajda S., 1993, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] „Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. T. 2.: Współczesny język polski", red. J. Bartmiński, Wrocław.

Gałkowski T., 1998, *Przestrzenne i ruchowe komponenty komunikacji z dziećmi głuchymi*, Warszawa.

Gałkowski T., Kunicka-Kaiser I., Smoleńska J., 1978, *Psychologia dziecka głuchego*, Warszawa.

Gunia G., 1997, *Stymulacja i terapia mowy dzieci z wadą słuchu – wybrane aspekty*, [w:] t. 1.: „Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja", red. B. Kaja, Bydgoszcz.

Jastrzębska-Golonka D., *Językowy obraz świata w wypowiedziach pisemnych dzieci i młodzieży z wadami słuchu*, w druku.

Krakowiak K., 1999, *Rozważania o udostępnieniu języka narodowego dzieciom z uszkodzeniem słuchu*, [w:] „Moje dziecko nie słyszy. Zaburzenia słuchu" 5, red. J. Kobosko, Warszawa.

Mickiewicz J., 1996, *Jedynka z ortografii? Rozpoznawanie dysleksji, dysortografii i dysgrafii w starszym wieku szkolnym*, Toruń.

Nagajowa M., 1998, *O tak zwanej swobodnej wypowiedzi dziecka*, [w:] „Studia Pragmalingwistyczne 2: Tekst – Wypowiedź – Dyskurs w dydaktyce szkolnej", red. J. Porayski-Pomsta, J. Podracki, Warszawa.

Perier O., 1992, *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*, Warszawa.

Skudrzyk A., Warchala J., 2005, *Czy dwie kompetencje? Tekst mówiony i pisany w szkole*, [w:] „Studia Pragmalingwistyczne 4: Komunikacja i tekst w perspektywie rozwojowej i dydaktycznej", red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa.

Szczepankowski B., 1999, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa.

Tomaszewski P., 2005, *Polski język migowy w wychowaniu dwujęzykowym dzieci i głuchych*, [w:] „Studia Pragmalingwistyczne 4: Komunikacja i tekst w perspektywie rozwojowej i dydaktycznej", red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa.

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
BIBLIOTEKA GŁÓWNA