

Marta Korendo

Struktura i spójność tekstów tworzonych przez niesłyszących gimnazjalistów

Problem społeczny niesłyszących

Źródła podają sprzeczne informacje o liczbie osób z uszkodzonym słuchem, żyjących w Polsce i na świecie. Żadne placówki nie prowadzą systematycznej statystyki na ten temat. Osoby zrzeszone w Polskim Związku Głuchych stanowią jedynie część populacji dotkniętej tym problemem. Henryk Skarzyński (Skarzyński 1998) podaje, że problemy ze słuchem mogą dotyczyć w Polsce 4–4,5 miliona osób w różnym wieku. Nikt dokładnie nie wie, jaki procent tej liczby stanowią dzieci. Również szacunkowo przyjmuje się, że na 1000 porodów rodzi się jeden głuchy noworodek. Inne dane podaje Bogdan Szczepankowski. Opierając się na danych Polskiego Związku Głuchych, ocenia, że w Polsce żyje aktualnie około 50 tysięcy osób niesłyszących (uszkodzenie słuchu w stopniu znacznym i głębokim) oraz 800–900 tysięcy słabosłyszących (uszkodzenie słuchu w stopniu umiarkowanym) (Szczepankowski 2001).

Każdy stopień upośledzenia słuchu wpływa negatywnie na rozwój mowy dziecka, co z kolei niesie ze sobą zagrożenie rozwoju poznawczego. Liczne przeprowadzone badania (Cieszyńska 2000, Rakowska 2003, Stachyra 2001) dowodzą, że uszkodzenie słuchu, którego konsekwencją jest opóźnienie rozwoju języka, utrudnia także operacje myślowe abstrahowania, klasyfikacji, rozumowanie przez analogię, rozumienie relacji czasowych i przestrzennych. Utrudniony i znacznie opóźniony rozwój myślenia słownego u dzieci niesłyszących powoduje, że pozostaje ono na poziomie konkretno-obrazowym. Tak poważne zaburzenie sfery poznawczej musi wpłynąć na rozwój intelektualny dziecka oraz na jego rozwój emocjonalny. Można więc stwierdzić, że konsekwencją uszkodzenia słuchu są zaburzenia mające charakter zarówno psychologiczny, jak i społeczny. Jak pisze Jadwiga Cieszyńska, „u dziecka niesłyszącego nie tylko inne jest nabywanie języka, ale zaburzone pozostaje całe spostrzeganie, jeśli przyjmiemy tezę o powiązaniach intermodalnych. Zaburzenie słuchu wpływa na postrzeganie świata od pierwszych dni życia (a nawet wcześniej w przypadku głuchoty wrodzonej), a nie tylko od momentu kształtowania się mowy” (Cieszyńska 2000: 11).

Wiele czynników wewnętrznych (m.in. możliwości intelektualne, stopień ubytku słuchu, osobowość) oraz zewnętrznych (m.in. metody nauczania, przygotowanie nauczycieli, organizacja szkolnictwa specjalnego) wywołuje konsekwencje, które ponieść muszą sami niesłyszący. Niejednokrotnie omawiany był już w literaturze problem późnej diagnozy, czekania z rozpoczęciem terapii do momentu zakończenia długiego procesu diagnostycznego, czy wreszcie odwieczny problem sporu zwolenników języka migowego i werbalnego. Zamiarem autorki nie jest jego rozstrzygnięcie. Dla potrzeb niniejszego wywodu konieczne jest jednak sformułowanie następującej tezy: bez względu na to, za który język – pierwszy czy drugi – uznamy polszczyznę, niesłyszący muszą się nią posługiwać przynajmniej na takim poziomie, aby zapewnić sobie swobodne funkcjonowanie w świecie ludzi słyszących. Oznacza to, że osoby niesłyszące powinny dysponować językiem, który pozwoli im czynnie uczestniczyć w aktach komunikacyjnych, sprawnie pełnić rolę zarówno nadawcy, jak i odbiorcy. Tworzyć czytelne komunikaty i odbierać wypowiedzi innych osób. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji codziennych, decydujących o jakości życia społecznego.

Opinie społeczne dotyczące niesłyszących niezwykle często przekazują fałszywe informacje, powielają stereotypy. Dowodzi to silnego wyalienowania głuchych. Do najczęściej powtarzanych nieprawdziwych poglądów należy ten, który każe wierzyć słyszącym, że głuchy – jeśli nie potrafi czegoś powiedzieć – na pewno może to napisać. Częste powielanie przez słyszących tej opinii świadczy również o tym, że językowe problemy niesłyszących postrzegane są najczęściej w kategoriach „nie-wyraźnej mowy”.

Jaki więc jest poziom językowy niesłyszących gimnazjalistów – osób, których losy tak naprawdę ważą się właśnie w momencie wyboru szkoły ponadgimnazjalnej? Jakie są ich szanse na realizację zawodowych ambicji i życiowych planów? Odpowiedzi na tak postawione pytania szukałam w tekstach pisanych przez niesłyszących. Analizując konstrukcje i czytelność tych tekstów, starałam się ocenić, jakie możliwości edukacji i integracji mają badani przeze mnie młodzi ludzie.

Tekst – kilka uwag teoretycznych

Pojęcie tekstu jest ściśle związane z pojęciem zdania. Wielu badaczy zastanawiało się nad relacją tekst – zdanie. Wydaje się jednak, że istnieje również relacja zdanie \Leftrightarrow tekst w rozumieniu komunikatu samodzielnego, skończonego. Przyjęcie takiego poglądu oznacza również zgodę na założenie, że lingwistyka tekstu jest ściśle związana ze składnią. Najwięcej cech wspólnych mają ze składnią zdania złożonego współrzędnie.

Trzeba jednak zauważyć, że w przypadku określania jakiegoś zdania mianem tekstu nie chodzi o zwykłe zdania wyrwane z kontekstu. Chodzi o takie zdania, które stanowią pewne całości semantyczne, jak np. aforyzmy, maksymy czy dialogowe

wypowiedzenia z codziennego języka. Niektórzy badacze (m.in. J. Bańczerowski, J. Pogonowski, T. Zgółka) przyjęli założenie, że tekstem można nazwać „obiekt językowy składający się z co najmniej dwu aktualnych wypowiedzi i funkcjonujący jako pewna całość. Aktualne wypowiedzi nie przekraczają granic aktualnych zdań pojedynczych. Wobec tego, aktualne zdania złożone uważać należy już za teksty” (cyt. za: Wilkoń 2002: 17).

Wszystkie podane powyżej próby zdefiniowania relacji zdanie – tekst, choć czasami wydają się dużymi uproszczeniami tematu, wskazują jednak na ścisły związek tych dwóch elementów językowych. Jakkolwiek związek zdanie – tekst wydaje się ścisły i oczywisty, nie możemy utożsamiać reguł rządzących powstaniem zdania z regułami obowiązującymi w tekście. Można znaleźć wiele cech wspólnych i analogii, nie można jednak mówić o istnieniu regularnej gramatyki tekstu (raczej o regułach jego kompozycji). Niektóre – jak już wspomniano – reguły dotyczące łączliwości zdań w tekście przypominają zasady łączliwości zdań składowych w złożonym zdaniu parataktycznym. Jak zauważył Aleksander Wilkoń, parataksa umożliwia tworzenie tekstu spójnego, niezależnie od tego, czy łączy dwa, czy kilkaset zdań (Wilkoń 2002).

Dzięki parataktycznym zasadom łączliwości zdań powstają teksty płynne, rozwijające temat o kilku charakterystycznych cechach tej łączliwości, pozwalających na zaistnienie określonego typu spójności (np. spójność komitatywna – gdy zdania współlistnieją obok siebie, spójność przeciwstawna, spójność przyczynowo-skutkowa i chronologiczna, spójność wynikowa).

Z pojęciem tekstu ściśle wiążą się jeszcze dwa inne pojęcia – komunikatywności oraz poprawności gramatycznej i semantycznej. Wśród językoznawców zajmujących się problematyką tekstu zdarzają się nawet tak radykalne sformułowania jak to, że „teksty niekomunikatywne będą traktowane jako nieteksty” (de Beaugrande, Dressler 1990). Jest to być może sformułowanie zbyt kategoriyczne, wskazuje jednak na wagę wartości komunikatywnej tekstu, co jest niezwykle istotne z punktu widzenia dalszych rozważań i wniosków z nich wynikających.

Z pojęciem tekstu nierozzerwalnie związane jest pojęcie spójności, które można jednak rozumieć na dwa sposoby – jako spójność gramatyczno-formalną zdań oraz jako spójność semantyczną. Pierwszy typ spójności określa się mianem *kohezji*, drugi – *koherencji*.

Zarówno kohezja, jak i koherencja mają swoje wykładniki. W przypadku kohezji są one bardziej uchwytnie powierzchniowo i należą do nich (Wilkoń 2002):

- środki morfologiczne (np. jednorodność form czasownika);
- użycie zaimków osobowych lub deiktycznych w funkcji anaforycznej;
- użycie końcówek czasownika w funkcji anaforycznej;
- syntaktyczne wykładniki ciągłości – spójniki łączne, przeciwstawne, wynikowe itp.;
- paralelizmy syntaktyczne;
- środki parajęzykowe: prozodyjne i graficzne.

Wykładnikami koherencji są natomiast:

- środki leksykalno-syntaktyczne tworzące układy typu: ogólne – mniej ogólne – szczegółowe;
- powtórzenia leksykalno-semantyczne: dosłowne lub synonimiczne, parafrazy, parable;
- układy kontrastowo-semantyczne: zdania z negacją, przeciwstawienia, antonimy;
- struktury typu: pytanie – odpowiedź;
- wypowiedzenia metatekstowe o funkcji scalającej;
- wypowiedzenia rozwijające, np. powiązania metonimiczne, wypowiedzenia oparte na asocjacjach, tworzące kolekcje; jednorodne enumeracje;
- wypowiedzenia o funkcji hierarchicznej i gradacyjnej;
- podsumowania, pointy, logiczne wnioski.

Jolanta Panasiuk i Tomasz Woźniak zauważyli, że kohezja odnosi się do formalno-językowego linearnego uporządkowania jednostek językowych (Panaszuk, Woźniak 2001). Gramatyczne powiązania językowe spajają elementy w obrębie tekstu, a zanik tych powiązań wskazuje na granice tekstu.

W przypadku rozważań o tekście bardzo ważnym kryterium staje się intencjonalność rozpatrywana z dwóch perspektyw – intencji nadawcy oraz intencji przypisywanej tekstowi przez odbiorcę. Jeżeli kompetencja językowa nadawcy okazuje się zaburzona, kodowanie i dekodowanie intencji może również ulec silnemu zaburzeniu, nadawca nie posiada bowiem wystarczających możliwości, by swoim intencjom nadać właściwą formę językową. Źle odczytane intencje wpływają natomiast na stopień komunikatywności tekstu.

Panaszuk i Woźniak proponują podział zachowań językowych w przypadku patologii mowy na następujące typy (Panaszuk, Woźniak 2001: 123):

- **TEKSTY** – wyrażone substancjalnie zachowania językowe, spójne gramatycznie, semantycznie i pragmatycznie; mają określoną intencję;
- **NIE-TEKSTY** – obejmują zachowania o całkowitej dominacji komunikacji pozasłownej (występują w alalii, afazji, mutyzmie całkowitym, głuchocie); w przypadku języka pisanego są to również wypowiedzi, w których wzorzec graficzny uległ całkowitej dezintegracji. W przypadku tego typu zachowań językowych intencja nadawcy jest zupełnie nieczytelna;
- **TEKSTY PATOLOGICZNE** – językowo kodowana intencja (przy patologicznej lub szczątkowej realizacji) jest czytelna. Ten typ obejmuje wypowiedzi o zaburzonej formie graficznej i ortograficznej, ale również takie, w których zaburzona jest treść, spójność formalna i semantyczna.

Jak widać, dla autorów tej koncepcji priorytetowym kryterium stała się intencja, a ściślej mówiąc – możliwość odkodowania intencji nadawcy.

Jednym z zadań badanych dzieci było opisanie obrazka. Jak zauważyła Aneta Domagała (Domagała 2001: 135), obrazek jest dobrym narzędziem badawczym,

„ponieważ podsuwa on nadawcy gotowe, dostępne dzięki obserwacji, treści, domagające się werbalizacji”. Analiza językoznawcza opisu wymaga uwzględnienia kilku kategorii generujących opis rzeczywistości. Do najważniejszych kategorii według Domagały należy zaliczyć:

- **prezentatywność** – poinformowanie adresata, jaki wycinek rzeczywistości został przedstawiony na obrazku, jakie elementy składają się na tę rzeczywistość oraz scharakteryzowanie ich;
- **przestrzenność** – pokazanie usytuowania przestrzennego elementów budujących rzeczywistość względem siebie oraz względem obrazka;
- **atemporalność** – zatrzymanie czasu w ramie „teraz”, głównie poprzez użycie czasu teraźniejszego: jako formy neutralnej; nieuwzględnienie tej kategorii może spowodować zbliżenie opisu do opowiadania.

Przykłady tekstów, czyli jak teoria językoznawcza przystaje do rzeczywistości niesłyszących

Aby sprawdzić, jak niesłyszący gimnazjaliści radzą sobie z tworzeniem tekstów, poprosiłam ich o stworzenie wypowiedzi pisemnych na zadane tematy¹. Uczniowie klas pierwszych i drugich gimnazjum mieli za zadanie opisać obrazek, opowiedzieć historię obrazkową oraz zbudować wypowiedź zgodnie z poleceniem: *Jesteś w telewizji, pan dziennikarz rozmawia z tobą. Opowiedz o sobie.*

Zebrany materiał dostarczył ciekawych tekstów do interpretacji. Oto kilka przykładów (zachowana została oryginalna pisownia i układ tekstów):

Sławek W. – opis obrazka

Mama jedzie samochód.
Ona siedzi ma noga czerwona.
Kwiaty leży na...
Pan i pies idziesz do domu.
samochód stoi koło...
Chłopiec...
pogoda pada deszcz czub.
Drzewo wieje wiatr.
Dom stoi przed Domem.

Pierwsza charakterystyczna cecha tekstów, którą można zauważyć u wielu badanych osób, to nietypowy układ graficzny. Zdania, które powinny tworzyć płynną

¹ Przedstawiony w tym artykule materiał jest częścią napisanej przeze mnie pod kierunkiem prof. Jadwigi Cieszyńskiej pracy doktorskiej pt. *Badanie rozumienia tekstów i budowania wypowiedzi w języku pisanym przez niesłyszących uczniów szkoły specjalnej.*

całość, zapisywane są w osobnych liniijkach. Zapis jest odzwierciedleniem porządku logicznego – każde zdanie stanowi osobną jednostkę, niepowiązaną w żaden sposób ze zdaniem poprzednim. Sprawia to wrażenie, jakby opisywane były osobne obrazki, a nie jeden, pokazujący określoną sytuację. Na obrazku panuje pewien porządek przestrzenny i logiczny. Reakcje postaci uwarunkowane są tym samym zdarzeniem. Żadna z relacji przyczynowo-skutkowych, chronologicznych, wynikowych nie jest wyrażona językowo w wypowiedzi Sławka. Brak jest omówionej wcześniej spójności parataktycznej. Trudno również doszukiwać się wykładników kohezji lub koherencji. Brak wykładników morfologicznych takich jak jednorodność form czasowników spowodowana jest faktem, że każde zdanie dotyczy innego fragmentu obrazka jako osobnej całości. Formy czasownikowe nie odnoszą się więc do tego samego podmiotu, ich końcówki nie pełnią funkcji anaforycznej. Nie są używane również zaimki w funkcji anaforycznej – zaimek w drugim zdaniu nie odnosi się do podmiotu w zdaniu pierwszym („ona” to dziewczynka z rozbitym kolanem przedstawiona na obrazku, a nie mama). Ponieważ nie są wyrażane relacje parataktyczne lub hipotaktyczne, nie są używane również spójniki. O koherencji natomiast możemy mówić jedynie w takim znaczeniu, że cały tekst dotyczy tego samego obrazka. Wykładniki spójności typu koherentnego nie istnieją – nie ma układów semantycznych ogólne – szczegółowe, powtórzeń leksykalno-semantycznych, struktur pytanie – odpowiedź, point, logicznych wniosków. Powstaje pytanie – czy stworzony przez ucznia ciąg zdań jest tekstem, czy też każdorazowo całość logiczno-semantyczna zamknięta zostaje w obrębie zdania?

Również intencja nadawcy nie jest możliwa do odkodowania. Jeśli odbiorca nie widział opisywanego obrazka, zbudowana wypowiedź jest całkowicie nieczytelna.

Adrian G. – opis obrazka

1) Pan idzie pawali, na łące ma pies. Przy jeździe powali auto. Dziewczynki idzie powali ręce, na kwiaty. Na sklepu, kupły pani idzie pomaga dziewczynki. Za pogoda pada deszcz, brzuz, słońc, za drzewami bardzo dużo wiatr. pada deszcz: domu.

Graficznie w tym wypadku zdania tworzą całość, chociaż widać, że uczeń zamierzał również stosować numerowanie fragmentów wypowiedzi. Intencja nadawcy jest niemożliwa do odczytania. Wypowiedź zawiera zbyt wiele słów zniekształconych (wyrazów i form gramatycznych nieistniejących w języku polskim), by właściwie zrozumieć to, co starał się wyrazić jej autor. Tym samym nie można mówić o żadnej spójności tekstu, zwłaszcza że trudno byłoby omawianą wypowiedź nazwać tekstem.

Tomek C. – opis obrazka

Na obrazku jest ulica i sklep.
Ona złamała i przewróciła noga.
Dziadek pasaje psa.
Pan zobaczył dziewczynka.

Pani jedzie na aucie, pani patrzy do dziewczynce.
 Na pochmurno jest ciemno, i zaczyna burza.
 Pan nosi okulary.
 Pan dmucha balony.
 Kwiaty leży na podłogę.
 Sklep nazywa się „Muller”.
 W sklepie leży muzyka płyta CD.
 Sklep leży obok domu.
 Pies pomaga Pana, bo pan nie widzę.
 Liście opadają na drzewie.
 Kwiaty leży na oknie.
 Koło auta topi się.

Rzadko w opisie stworzonym przez osobę niesłyszącą można zauważyć próbę realizacji kategorii prezentatywności – pierwsze zdanie informuje odbiorcę o fragmencie rzeczywistości przedstawionym na obrazku. Jednak chaos dalszych informacji przekazanych w sposób analityczny utrudnia zrozumienie intencji nadawcy. Błędnie użyty został zaimek *ona* w drugim zdaniu – jego anaforyczna funkcja nie może zostać wykorzystana, ponieważ brak wcześniejszego rzeczownika, na który mogłaby wskazywać. W opisie przedstawiono wiele elementów występujących na obrazku, nie nazwano natomiast żadnych relacji między tymi elementami. Próba pokazania relacji przestrzennych jest nieudana, ponieważ zdanie: *Sklep leży obok domu*, mówi, co prawda, o położeniu sklepu, jednak w tekście nie ma żadnej informacji na temat domu. Brak jakichkolwiek wskaźników zespolenia zdań w strukturę nadrzędną. Odrębność każdego zdania podkreślona została formą zapisu – każde z nich umieszczone zostało w osobnej linijce.

Ciekawą obserwację można poczynić na podstawie zdania: *Koło auta topi się* – tak naprawdę na rysunku przedstawione zostało zepsute koło samochodu, z którego uszło powietrze. Dla ucznia jest to jednak obraz nieczytelny. Powstaje pytanie, skąd wzięła się interpretacja o topieniu się koła, chociaż jest ona tak daleka od możliwych doświadczeń życiowych. Należy przypuszczać, że ma to związek z poziomem języka – jest to fragment rzeczywistości, który nigdy nie został nazwany i dlatego nie funkcjonuje w świadomości Tomka. Dużo częściej (przede wszystkim w szkole) mówi się o topieniu (śniegu, lodu) niż o naprawianiu kół. Być może jest to dowód na to, iż rzeczywistość nienazwana nie może zostać zauważona.

Michał B. – opowiadanie historyjki obrazkowej

1. Chłopiec wchodzi na drzewie trzyma w ręce drabina. Na drzewie są jabłka. Chłopiec zrywa jabłko. Chłopiec próbuje jabłko.
2. Dziewczynka myje okno. Chłopiec wchodzi na drzewie zrywa jabłka. Dziewczynka mówi ładnie okno, bo jest czyste.
3. Dziewczynka zabiera drabina. Chłopiec zrywa jabłka bardzo dużo. Dziewczynka jest smutny, bo jest malowane dom.
4. Chłopiec wychodzi na drzewie. Dziewczynka pomalowała w dym.

5. Chłopiec upadł na drzewie. Owoce spadło na trawie. Dziewczynka patrzy chłopiec upadł na drzewie.
6. Dziewczynka mówi chłopiec zabiera w drabinu. Dziewczynka nie widział chłopiec jest w drzewie. W koszyku nie ma jabłko.

Kolejny przykład zapisu podkreślającego odrębność zdań odnoszących się do poszczególnych obrazków. Różnica w porównaniu z wcześniejszymi tekstami jest taka, że autor do poszczególnych obrazków napisał więcej niż jedno zdanie. Wydaje się więc, że dla Michała całość logiczna i semantyczna zamyka się w opowiadaniu sytuacji z jednego obrazka. Próbuje rozbudowywać swoją wypowiedź o fakty niewidoczne na obrazkach (np. to, że dziewczynka jest smutna, chłopiec zbiera dużo jabłek), nie widzi i nie wyraża natomiast związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy poszczególnymi obrazkami. W porównaniu z innymi wypowiedziami, u Michała można zauważyć elementy koherencji. Wydaje się jednak, że stworzona przez Michała wypowiedź to przedziej sześć odrębnych tekstów niż jeden stanowiący opowiadanie historyjki. Intencja autora czytelna jest na poziomie każdej grupy zdań.

Piotr P. – opowiadanie historyjki obrazkowej

1. Chłopiec idzie do drzewa jabłko.
2. Chłopiec wysiada na drzewie.
3. Dziewczynka myśla nie ma Chłopców, weż.
4. Dziewczynka wysiada na dachu.
5. Potem chłopiec upadła na drzewie, zgubił koszyk jabłka. Dziewczynka zobaczyła ogromny upadła.
6. Dziewczynka może nie ma chłopców, a zapomniałem przeproszam.

Poszczególne obrazki tworzące każdą historyjkę można ułożyć tylko po odkryciu związków przyczynowo-skutkowych przedstawionych na ilustracjach. Uczniowie musieli odkryć te zależności, bo w większości przypadków poprawnie ułożyli historyjkę. Tych relacji nie potrafią jednak wyrazić językowo. Ponownie każde zdanie stanowi odrębną całość. Dla zaznaczenia tego faktu zdania otrzymały numery zgodne z kolejnością obrazków. W jednym zdaniu wyrażone zostało następstwo czasowe poprzez użycie przysłówka „potem”. Nie występują natomiast inne wykładniki spójności kohezyjnej, np. zaimki w funkcji anaforycznej. Końcówki czasownika stosowane są w tej funkcji jedynie w obrębie zdań złożonych (w poszczególnych zdaniach składowych), nigdy natomiast w kolejnych występujących po sobie wypowiedzeniach. Zresztą ciągle powtarzanie podmiotu (najczęściej „chłopiec” lub „dziewczynka”) pokazuje, że badane osoby nie są świadome możliwości użycia końcówki fleksyjnej czasownika w omawianej funkcji. Dowodzi to wpływu języka migowego, gdzie każda informacja musi być wyrażona leksykalnie.

Przytoczone powyżej opowiadanie historyjki jest również w wysokim stopniu niekomunikatywne. Znając nawet obrazki (tzn. znając kontekst), trudno zrozumieć niektóre zdania. Oznacza to, że (gdyby przyjąć radykalne poglądy niektórych

językoznawców) również z tego powodu wypowiedź ta nie może zostać uznana za tekst.

Marcin P. – opowiadanie historyjki obrazkowej

Chłopiec idę na trawie.
 Dziewczynka myję okna, chłopiec idę na drzewo.
 Dziewczynka idę naprał (albo nabrał).
 Dziewczynka idę nagure dam.
 Dziewczynka idę stało spanłem jabłuko.
 Dziewczynka idę stało boli chłopiec.

Ilość wyrazów zniekształconych, nieistniejących w polszczyźnie, powoduje, że zdania są w większości niekomunikatywne. Intencja autora całkowicie nieczytelna. Nie można w tym wypadku mówić o żadnych cechach tekstu.

Co i jak niesłyszący potrafią napisać o sobie

Ważnym społecznym celem komunikacji jest umiejętność przedstawienia siebie, zaprezentowania siebie partnerowi rozmowy, która umożliwi nawiązanie znajomości, zrealizowanie ważnego (albo nawet najważniejszego) celu ludzkiej egzystencji – bycia z drugim człowiekiem. Prosząc badane dzieci o wypowiedzi na swój temat (o sobie), byłam niezmiernie ciekawa, czego zdołam się o nich dowiedzieć. Czy informacje te pozwolą mi na zburzenie wrażenia jednolitości grupy, którą wielokrotnie oznaczamy etykietką „niesłyszący”, istnieje bowiem – jak w przypadku innych upośledzeń – społeczne przekonanie, że jakkolwiek problem rozwojowy stanowi czynnik upodabniający². Chciałam znaleźć potwierdzenie słusznych – jak nadal uważam – przypuszczeń, że grupa z zewnątrz wyglądająca dość jednolicie, tak naprawdę składa się z jednostek posiadających odmienne marzenia, doświadczenia, ambicje i talenty.

Teksty dostarczyły mi takich oto dowodów (zachowana została oryginalna pisownia i układ tekstu):

Michał B.

Imię Michał
 Nazwisko Sz.
 adres (podany pełny adres)
 lat 13
 Mama, tata, Roman, Ania, Daniel, tomek. wujek, Piotr, Michał, Michał,
 Mama pracuje w biurze.

² Por.: w przypadku upośledzeń umysłowych pisała o tym M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*, Warszawa 1995.

Daniel pracuje w myjnia auto.
Roman pracuje w
Ania pracuje w zabawki
tata pracuje w Francji.
Tomek pracuje w fabryce.
Wujek pracuje w księgarni.
Piotr pracuje w rowerze.
Michał pracuje w rowerze.
Michał pracuje w komputerze.

Zbyszek M.

Brat Andrzej M.
Mama Zofia M.
Tata Władysław M.
Babcia Franiczka K.
Dziadek Stanisław K.
Ja Zbigniew M.
Na wakacje nie będzie na wycieczce a tylko w domu.

Daniel D.

Ja ma 15 lat.
Ja lubię informatyka, piłka nożna, matematyka.
Lubię oglądać film pt. „Termantor III i II”
Ja ma dwie siostrę.
Rodzina jest niesłyszących.
Ja będzie na wakację i poszedł do słupskie.

Posiadane przez dzieci kompetencje językowe (a właściwie ich brak) powodują, że nadawcy komunikatu nie są w stanie językowo zrealizować swojej intencji, czego oczywistą konsekwencją jest brak możliwości odczytania teźże intencji przez odbiorcę. Dzieci rzadko mówią o tym, co się łączy z emocjami. O ile są w stanie podać rozszerzone dane personalne, o tyle trudno im napisać, „co lubią”, a jeszcze trudniej, „czego nie lubią”. Popelniane błędy językowe uniemożliwiają dodatkowo zrozumienie tego, co uczniowie próbują wyrazić. Oprócz licznych błędów gramatycznych, częstym problemem są trudności kompozycyjne. Przejawiają się one między innymi rozpoczynaniem każdego zdania zaimkiem „ja”.

Nadużycie formy zaimka osobowego „ja”

Zaimek osobowy „ja” odnosi się bezpośrednio do osoby, która mówi. W zdaniach przytoczonych poniżej zaimek ten oznacza osobę mówiącą, która jednocześnie pełni funkcję podmiotu. W zebranych materiale zwraca uwagę nadużywanie formy

zaimka osobowego. Dowodzi to niezbitcie, że osoby budujące przytoczone zdania nie posiadają w pełni językowej sprawności systemowej i nie są świadome możliwości, jakie daje używanie języka fleksyjnego. Kolejny raz można obserwować, że osoby posługujące się głównie niefleksyjnym językiem migowym każdą informację starają się przekazać w sposób leksykalny. Nie zdają sobie sprawy z faktu, że tę samą informację co użyty zaimek w funkcji podmiotu niesie ze sobą końcówka fleksyjna czasownika. Dochodzi więc w zdaniu do nagromadzenia elementów mających to samo znaczenie. O ile w żadnym wypadku nie można zrezygnować z końcówki fleksyjnej, o tyle każdorazowe powtarzanie zaimka kłóci się z pojęciem ekonomii języka oraz prowadzi do powstawania wypowiedzi niezręcznych stylistycznie. Najczęściej po zaimku pojawia się właściwa forma fleksyjna czasownika (np. *ja lubię, ja mieszkam, ja nazywam się, ja mam*). W pozostałych przypadkach pojawia się zwykle forma trzeciej osoby liczby pojedynczej (*ja ma, ja będzie, ja nazywa się*). Niekiedy błędnie zastosowana została również kategoria czasu.

Przytoczone poniżej zdania dowodzą, że poruszany problem nie dotyczy jedynie powtórzeń zaimków w dwóch następujących po sobie zdaniach utworzonych przez tego samego użytkownika języka. Niektóre niesłyszące osoby tworzą kilkuzdaniowe wypowiedzi, gdzie przed każdym czasownikiem znajduje się redundantny w tych przypadkach zaimek.

Ja nazywam się... Ja mieszkam w Świniary. Ja mam 4 brata. Ja mam 15 lat. Ja będzie na wakacje. Ja pojedzie do cici. Ja lubic lekcja: języka polskiego, biologia, historia, Fizyka.

Ja nazywił się... Ja mieszałem w Oświęcim. Ja mam 15 lat. Ja ma 7 lat. Ja mam 4 batka. Ja będzie na wycielka. Ja pojechał do cici. Ja lubię klej. guma. długopiś, ołówek. Ja lubię sklepu: kura, kaczka. Ja kupi: mysz, papuga, żółw.

Ja nazywa się Marcin. Ja ma lat 14. Ja mieszkalem w Kluszkowce. Ja mieszkalem kupił Nowy Targ. Ja jedziłem na rowerze. Ja jedziłem na motor. Ja budowałem dom. Ja naprawić auto.

Ja nasywałem się Jacek... Ja mieszkalem Chyżówkach. Ja mam 16 lat. Ja pracuje samochód. Ja buduje dom. Ja jedzie samochód. Ja jedzie motoryckle. Ja pojechałem na wycieczka Limanowa.

Ja chodzę do klasy II gimnazjum. Ja nazywam się Natalia [...]. Ja mieszkam w Nowym Sączu. Ja mam 16 lat. Ja mam rodzinę Janina, Julian R. Ja mam rodeństwo trzej braci i jedną siostrą. Ja mieszkam na wsi [...] Ja lubię po lekcjach: rozmawiać z koleżankami i z kolegą, bawi się na polu, uczy się przedmiotów.

Podsumowanie

Zebrany materiał jednoznacznie dowodzi, że brak kompetencji językowych niesłyszących gimnazjalistów uczących się w szkole specjalnej przejawia się zarówno w odmianie mówionej, jak i pisanej języka polskiego. Tworzone przez dzieci teksty są zazwyczaj niespójne, z trudno odczytywalną i szczątkowo jedynie realizowaną intencją nadawcy. Taki poziom umiejętności językowych na pewno nie pozwala na samodzielne funkcjonowanie w świecie ludzi słyszących. Należy zdecydowanie podkreślić, że nie chodzi tutaj o zaawansowany poziom językowy (choć o takim, naturalnie, autorka marzy), ale o podstawowy repertuar, pozwalający bez obaw nawiązać kontakt z drugim człowiekiem: np. skorzystać z usług bankowych, podróżować w nieznanym mieście, odpowiedzieć lekarzowi na pytania.

Liczne błędy metodyczne i skupianie się na problemie, który język ważniejszy, powoduje klasyczny efekt „wylania dziecka z kąpielą”. Zamiast toczyć bezcelowe spory, naucmy niesłyszących języka polskiego na tyle, aby sami mogli dokonywać wyborów, jak chcą żyć. Cytowane powyżej teksty dowodzą, że takiej możliwości wyboru kolejne pokolenie mieć nie będzie.

Bibliografia

- Cieszyńska J., 1999, *Jak wyrażają w słowach swoje uczucia i emocje dzieci niesłyszące?*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków.
- Cieszyńska J., 2000, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego*, Kraków.
- Domagała A., 2001, *Kategorie generujące opis i ich realizacja w upośledzeniu umysłowym*, Mowa – Teoria – Praktyka, t. I: *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin.
- Grabias S., 1994, *Język w nauczaniu niesłyszących. Zasady programowania systemu komunikacyjnego*, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia, t. 7: *Głuchota a język*, red. S. Grabias, Lublin.
- Grabias S., 1997, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Kościelska M., 1995, *Oblicza upośledzenia*, Warszawa.
- Panasiuk J., Woźniak T., 2001, *Pojęcie tekstu a zaburzenia mowy*, Mowa – Teoria – Praktyka, t. I: *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin.
- Rakowska A., 2003, *Język – komunikacja – niepełnosprawność*, Kraków.
- Skarżyński H., 1998, *Wybrane zagadnienia dotyczące utraty słuchu i leczenia najczęstszych jego uszkodzeń*, „Kosmos”, t. 47, nr 3.
- Stachyra J., 2001, *Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym słuchem*, Lublin.
- Szczepankowski B., 2001, *Język migany w szkole*, Warszawa.
- Wilkoń A., 2002, *Spójność i struktura tekstu*, Kraków.

Structure and Cohesion of Texts Created by Deaf Pupils in Secondary School

Abstract

Linguistic material gathered by the author of the paper proves univocally that the lack of linguistic competence in deaf pupils in secondary school for children with special educational needs occurs both in spoken and written Polish language. Texts created by deaf children are usually not cohesive, hardly with possible to perceive and only rudimentarily fulfilled the sender's intention.