

*Alicja Rakowska*

## **Językowe określanie przestrzeni przez uczniów niesłyszących**

### **Wprowadzenie**

Przyjmuje się, że sposób kategoryzowania świata przez system poznawczy człowieka, mimo istnienia różnic historycznych, społecznych czy kulturowych, jest wspólny wszystkim ludziom; wspólne są też główne kategorie ontologiczne służące porządkowaniu i interpretowaniu obrazu świata, do których należą: przestrzeń i czas.

Pojęcia przestrzeni i czasu zdaniem jednych filozofów są podstawowymi formami istnienia materii, według innych: fundamentalnymi kategoriami umysłu, natomiast zdaniem psychologów – podstawą wszelkiego ludzkiego doświadczenia.

Ciało człowieka wyposażone biologicznie w zmysł równowagi zajmuje w przestrzeni zawsze jakąś pozycję; samo ma też pewne cechy i wymiary, które są przenoszone na świat i jemu przypisywane. Stąd przestrzeń wszechświata, nawet posiadająca stałe czy też względnie stałe elementy orientacyjne, jest odnoszona do człowieka.

Człowiek żyje i porusza się w postawie pionowej, która pozwala na doznanie jednego z wymiarów przestrzeni: pionu. Pojęcia określające oś wertykalną orientacji w przestrzeni: góra – dół odzwierciedlają maksymalnie fizyczny i biologiczny biegun doświadczenia człowieka i ze względu na budowę ciała ludzkiego należą do pojęć podstawowych. Nieco późniejsze i pod względem językowym sekundarne są pojęcia przodu i tyłu określające plan horyzontalny; wyznaczenie kolejnych kierunków: prawego i lewego wymaga uprzedniej świadomości, gdzie jest przód, a gdzie tył.

Człowiek przenosi na przestrzeń pozycje ciała: pion – poziom, góra – dół, przód – tył, prawo – lewo.

Przeźren, która otacza człowieka, a której doświadcza bezpośrednio jako coś, w czym się porusza, staje się zgodnie z jego pozycją i wymiarami zróżnico-

wana i zapełniona różnymi obiektami, które posiadają wymiary: długość, wysokość i szerokość. Cechami przestrzeni i świata stają się pojęcia opozycyjne określone parami:

- wewnętrzny : zewnętrzny,
- odległy : bliski,
- znajdowanie się (miejsce) : ruch (kierunek) (J. Okoniowa, 1994).

Badania etologów dowodzą, że zwierzęta swoim zachowaniem potwierdzają poczucie przestrzeni. Przestrzeń (miejsce, terytorium) jest znaczone i broniona przed intruzami; w określonych miejscach zwierzęta zaspokajają swoje biologiczne potrzeby.

Dziecko zaczyna poznawać swoje otoczenie przestrzenne bardzo wcześnie, a jak dowodzi wiele badań eksperymentalnych „baza doświadczeniowa” pojęć przestrzennych mieści się w przeżyciach okresu niemowlęstwa. Ujmowanie przestrzeni w słowa powstaje z takich doświadczeń, jak: wstawanie, leżenie, poruszanie się, chwytanie, podnoszenie i opuszczanie przedmiotów czy wykonywanie czynności fizjologicznych. Orientowanie się w przestrzeni oparte jest na doznaniach dodatkowych, słuchowych, wzrokowych i kinestetycznych. W miarę ogólnego rozwoju psychomotorycznego dziecko zdobywa poczucie stałości otaczających je obiektów oraz rozwija sprawności manipulacyjne; przełomowym okresem w rozwoju orientacji przestrzennej jest opanowanie ruchów lokomocyjnych (M. Przetacznik-Gierowska, 1993, S. Szuman, 1985).

Rozumienie przez dziecko wydarzeń i przestrzeni jest powiązane z jego własnym działaniem i ciałem. Działanie prowadzi do budowania elementarnych pojęć przedmiotów, przestrzeni, czasu i przyczynowości rozwijając inteligencję w sensie praktycznym i pojęciowym: poznawanie części własnego ciała czy przedmiotów wiąże się ściśle z przyswajaniem nazw części ciała, rzeczy i osób oraz określaniem ich położenia w trójwymiarowym układzie przestrzennym.

Badania nad słownikiem dziecka (S. Szuman, 1985; M. Zarębina, 1994) wykazały, że nazwy określające części własnego ciała należą do słów, które są najszybciej przyswajane; w słowniku dziecka dwuletniego pojawiają się nazwy określające takie kierunki przestrzenne, jak: góry i dołu, przodu i tyłu, boku; nazwy określające położenie przedmiotów pojawiają się dopiero w słowniku dzieci czteroletnich.

Zagadnienie kształtowania się orientacji w schemacie własnego ciała oraz orientacji przestrzennej dzieci doczekało się wielu opracowań nie tylko z zakresu psychologii rozwojowej, ale i patologii; zaburzeniami obrazu ciała i przestrzeni interesowali się psychiatrzy i neurologowie przy różnego rodzaju schorzeniach centralnego układu nerwowego; psychologowie i pedagodzy usiłowali wyjaśnić mechanizmy kształtowania się schematu ciała i orientację kierunkową w przestrzeni np. dzieci leworęcznych (M. Bogdanowicz, 1989), niewidomych (J. Kuczyńska-Kwapisz, 1994), niesłyszących (U. Eckert, 1994).

Szczególnie interesujące jest kształtowanie się pojęć przestrzennych oraz orientacji przestrzennej u dzieci niewidomych, które muszą wykorzystywać inne

niż wzrok zmysły oraz informacje werbalne, by orientować się w organizacji ludzkiej przestrzeni.

Wydaje się, że postrzeganie świata przez dzieci pozbawione słuchu jest o wiele łatwiejsze, bowiem przestrzeń (zwłaszcza z przodu) jest wizualna; jeżeli jednak przyjąć, iż przestrzeń można opisać przede wszystkim za pomocą języka, który posiada określoną strukturę gramatyczną niezbędną do wyrażenia spostrzeżeń i myśli, można oczekiwać, że rozumienie określanych językowo stosunków przestrzennych i przestrzeni będzie trudne.

Pierwszą osobą, która zbadała i wskazała źródła trudności w przyswajaniu języka polskiego przez dzieci głuche była L. Geppertowa (1986); jej badania udowadniają, iż niedostatki myślenia dzieci niesłyszących wynikają z nieznamomości i braku rozumienia określanych językowo stosunków zachodzących w rzeczywistości. Do ich wyrażenia potrzebne są m.in. przyimki miejsca, których zadanie polega na oznaczeniu obszarów czy wycinków przestrzeni (*nad, pod, przed, za*) bądź opozycji wewnętrzności : zewnętrzności (*na, w, od, do, po, z*).

## Charakterystyka materiału

Poddany analizie materiał empiryczny, którego fragment zostanie zaprezentowany, zebrali nauczyciele i wychowawcy dzieci niesłyszących (studenci zaocznego pedagogiki specjalnej WSP w Krakowie) na terenie Polski południowej w latach 1995-1996. W badaniach uczestniczyło 113 uczniów klas IV – VIII szkół dla niesłyszących w wieku od 10 do 17 lat. Do badań wykorzystano serie 10 sprawdzianów, z których każdy zawierał 10 poleceń, informacji lub pytań. Sprawdziany kontrolowały rozumienie przestrzeni:

- w obrębie własnego ciała,
- między dwoma osobami,
- między dwoma przedmiotami,
- przestrzeń otwartą – realną,
- przestrzeń symboliczną, na makiecie,
- wyrażoną symbolami ikonograficznymi,
- zawartą w informacji językowej (mówionej, pisanej, miganej).

Zakres doświadczenia i wiedzy językowej badanych zostanie przedstawiony w oparciu o dwie serie sprawdzianów, które stwarzają możliwość zaprezentowania autentycznych prac dzieci.

Pierwsza seria sprawdzała umiejętność nazywania symbolicznej sytuacji przestrzennej przedstawionej na rysunku. Uczniowie otrzymali 10 schematycznych rysunków z załączonym do nich jednym pytaniem: *Gdzie jest piłka?* Przedstawiono następujące ułożenie przestrzenne przedmiotów: *piłka – pod stołem, na stole, za szafą, przed szafą, między szafkami, w koszu (na śmieci), nad bramką, pod/przed tablicą, na książce, na stole obok/koło lampy.*

Seria druga sprawdzała umiejętności nazwania symbolicznych relacji przestrzennych w oparciu o własny rysunek.

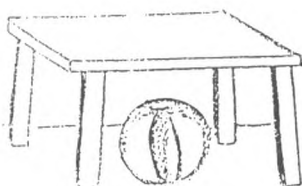
## Wyniki

Wyniki serii pierwszej zostaną ograniczone do oceny umiejętności określania miejsca, gdzie znajdował się znany badanym obiekt: właściwą odpowiedzią na pytanie: *Gdzie jest piłka?* był okolicznik miejsca zbudowany z przyimka i rzeczownika.

Ilustracją umiejętności wyrażania przez dziecko niesłyszące oczekiwanych kategorii językowych służących do opisu relacji przestrzennych mogą być wypowiedzi pisemne z różnych poziomów nauczania:

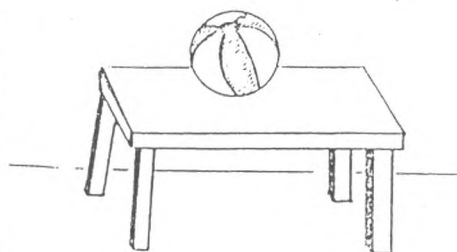
Kl. IV *Gdzie jest piłka?*

1



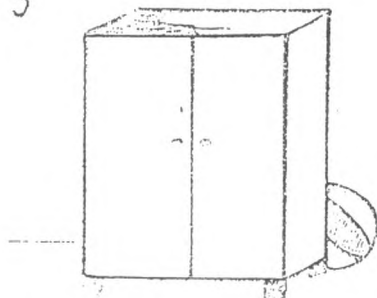
*Piłka jest w*

2



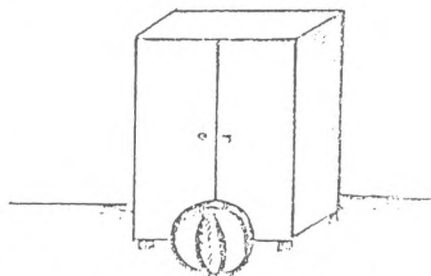
*Piłka <sup>na</sup> stol*

3



*Piłka leży jest szafa*

4



*Piłka jest w szafa -*

5.



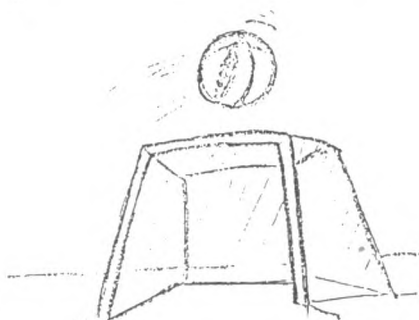
Szafa piłka szafa.

6.



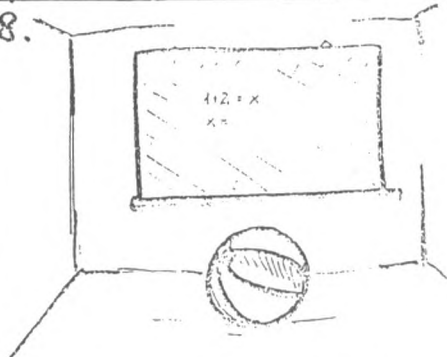
Piłka na kosze

7.



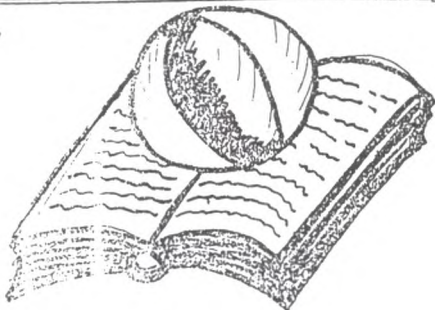
Piłka jest na bramka

8.



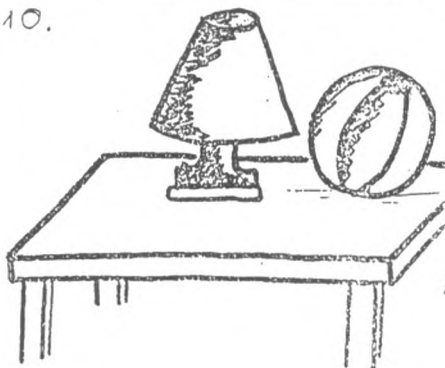
Piłka jest za tablicą

9.



Piłka <sup>na</sup> książka.

10.



Piłka lampa stół

Kl. V Gdzie jest piłka?

1. Piłka jest pod stołem, stolikiem.

2. Piłka jest na stole.

3. Piłka jest za szafką.

4. Piłka jest obok szafki.

5. Piłka jest na szafce.

6. Piłka jest w koszu.

7. Piłka jest pod ławką.

8. Piłka jest obok tablicy.

9. Piłka jest na książce.

10. Piłka jest w lampie.

Piłka jest pod stole.

---

Piłka jest na stole.

Piłka za szafą

Przed szafą.

Piłka jest między szafy.

Piłka jest w kosze,

---

Piłka jest nad.

Piłka pod tablicą

Piłka jest na książka.

---

Piłka jest na stole

Piłka jest obok lampy.

Kl. VII Gdzie jest piłka?

Piłka jest pod stołem

Piłka jest na stole

Piłka jest przed sofą

Piłka jest przez sofę

Piłka jest między szafki

Piłka jest ~~obok~~ <sup>do kosa</sup> ~~między~~

Piłka jest na

Piłka jest stoi tablicy

Piłka jest leży zeszyt

Piłka jest na stole obok ścianki



Kl. VIII Gdzie jest piłka?

1. Piłka stoi nad stolikiem.

2. Piłka stoi na stoliku.

3. Piłka stoi przed szafą.

4. Szafa stoi przed piłką.

5. Piłka stoi między szafami.

6. Piłka siedzi na koszyku.

7. Piłka stoi pod bramką.

8. Piłka stoi obok bramki.

9. Piłka leży na książce.

10. Piłka stoi obok lampki.

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego wskazuje, że znane są uczniom niesłyszającym określenia językowe służące do opisu relacji przestrzennych; formułowane zdania zawierały często oczekiwane przyimki, ale odpowiedzi były zazwyczaj gramatycznie niepoprawne.

Błędy polegały na:

- użyciu nieodpowiedniego przypadku rzeczownika (rzeczownik był nieodmienny)  
np. *Piłka jest pod stół* (M zamiast N),  
*Piłka jest na stół* (M zamiast Mc),  
*Piłka jest za szafa* (M zamiast N),  
*Piłka jest przed szafa* (M zamiast N),
  - użyciu właściwego przyimka i przypadku rzeczownika (rzeczownik traktowany nieodmiennie)  
np. *Piłka jest nad stół* (zamiast: na stole),  
*Piłka jest przed szafa* (zamiast: za szafa),  
*Piłka jest przez szafa* (zamiast: przed szafa),  
*Piłka jest do kosz* (zamiast: w koszu),
  - braku przyimka,  
np. *Szafa, piłka, szafa* (zamiast: między szafkami),  
*Piłka, lampa, stół* (zamiast: na stole obok lampy),  
*Piłka leżeć* (zamiast określenia miejsca),
  - naruszaniu związków gramatycznych między wyrazami określającymi i określanymi:
    - sytuując przyimek na pierwszym miejscu,  
np. *Za piłka, szafa* (zamiast: za szafa),  
*Przed piłka, szafa* (zamiast: przed szafa),  
*W piłka, kosz* (zamiast: w koszu),  
*Przed piłka, tablica* (zamiast: przed tablicą),
    - sytuując przyimek na końcu odpowiedzi,  
np. *Piłka jest szafa przed* (zamiast: przed szafa),  
*Piłka jest szafka między* (zamiast: między szafkami),  
*Piłka jest kosz w* (zamiast: w koszu),  
*Piłka jest bramka nad* (zamiast: nad bramką),
- Wystąpiło również równoczesne użycie dwóch przyimków,  
np. *Piłka jest obok między* (zamiast: między szafkami),  
*Piłka jest na obok stół* (zamiast: na stole obok lampy).
- W części sformułowanych określeń zauważalna jest nieporadność składniowa, o czym świadczą użyte niepoprawnie formy fleksyjne:
- np. *Piłka jest tablicą* (zamiast: Piłka jest przed tablicą),  
*Piłka stoi pod bramkę* (zamiast: Piłka jest nad bramką),  
*Piłka siedzi na koszyk* (zamiast: Piłka jest w koszu),  
*Piłka stoi między szafką* (zamiast: Piłka jest między szafkami),  
*Szafa stoi przed piłkę* (zamiast: Piłka jest przed szafa).

Stwierdzono, że znaczna część badanych zauważyła stosunek przestrzenny zachodzący między przedstawionymi na rysunkach przedmiotami, знаła językowe znaki stosunku określane przyimkami, ale nie rozumiała roli końcówki przypadkowej rzeczownika i nie umiała zbudować gramatycznie poprawnej odpowiedzi.

Część uczniów myliła przyimki przeciwstawne: *nad – pod, przed – za*, a także zbliżone graficznie: *przed – przez, na – nad*.

Największy stopień poprawności uzyskało pytanie 2 (*Pilka – na stole*), najtrudniej badanym było odpowiedzieć na pytanie 10 (*Pilka – na stole obok lampy*).

Znaczne trudności w określeniu miejsca związane były z użyciem odpowiedniego przypadku rzeczownika. Badani często używali rzeczowniki nieodmiennie; błędne lub zniekształcone formy przypadkowe świadczyły jednak o tym, iż zdawali sobie sprawę z faktu, że rzeczowniki mają różne końcówki deklinacyjne. Niezrozumiałe dla większości badanych, przyzwyczajonych do określonych schematów syntaktycznych, były sytuacje, że przyimek i końcówka przypadkowa rzeczownika muszą się zmienić, by odpowiedź była poprawna.

Ilustracją trudności mogą być następujące, zaobserwowane sytuacje:

Nauczyciel polecał: *Rzucić piłkę na szafę*.

Pytał: *Gdzie jest piłka?*

Uczeń odpowiadał: *Do szafy*.

Celem serii drugiej było sprawdzenie umiejętności określania dowolnie zróżnicowanych sytuacji przestrzennych przedstawionych na własnym rysunku.

Uczniowie otrzymywali dwa polecenia:

1. Narysuj to, co lubisz. (Nauczyciel wyjaśniał, że można przedstawić sceny związane ze szkołą, domem, wycieczką, zabawą); po wykonaniu przez uczniów pracy formułowane było kolejne polecenie:
2. Napisz, co narysowałeś?

Tematyka rysunków była różnorodna; rysowano klasę, bibliotekę, boisko szkolne, dom rodzinny, park, las, ulicę, morze, góry, zoo.

Zasób znaków językowych użytych do budowania wypowiedzi świadczył o tym, że badani znają nazwy wielu obiektów, nazywają stany bądź czynności, znają przyimki lokacyjne określające stosunki przestrzenne, dostrzegają elementy budowy wyrazów i ich form, ale nie potrafią tworzyć związków wyrazów według reguł składni.

Poziom umiejętności językowych uczniów w obrębie tej samej klasy był bardzo zróżnicowany. Uczniowie klasy IV opis własnego rysunku ograniczali do wylizowania narysowanych obiektów. Uczniowie klas starszych budowali wypowiedzi zazwyczaj niepoprawne gramatycznie, świadczące o dużej nieporadności składniowej. Tak w klasach piątych, szóstych, siódmych, jak i ósmym zdań poprawnie zbudowanych był niewielki procent.

Ilustracją poziomu umiejętności językowych mogą być następujące losowo wybrane prace:

## Co napiszecie?

dom, słońce, drzewa, kwiaty,  
drzewi, okno, auto, lampa, małe  
góry, płot, trawa, antena, ulka

Klasa V

To jest drzewa.

Dziurzymka jest obok ścieżki.

Pod ławka są kasztany.

Na dziurzymka jest obok pies.

Wypoko jest chmura.

Na drzewa są liście.

Na drzewa jest wiszczyka.

Przed ścieżki jest drzewa.

Drzewa są jest ławki.

Na trawa jest dziurzymka.

Klasa VI

Ja napiszłam o dom, kot, pies, bucla, płot.

Pies siedzi obok kot na płot.

Dom przez kotem.

Kot stoi na płot.

Pies stoi obok bucla.

Klasa VII

Przełęcz ma kaszka

drzewo przed pies

domu nad słońce

chocinka nad ptaki

drzewo przed huśtawka

most nad rzeka

To jest nad morzem.  
Chłopiec pije soki.  
~~Daleko~~ Driewczynka je lody.  
Daleko jest las.  
Stół na morzu.  
Na plaży są leży parasol i łódź.  
Wod morzem świeci słońce.  
Pomi na plaży dzień.  
Na plaży leży dzień.  
Na plaży leży driewczynka pod parasol.

W analizowanych wypowiedziach opisujących własną twórczość plastyczną pojawiło się kilkanaście przyimków: *na*, *w*, *obok* (o najwyższej frekwencji), *pod*, *przed*, *przy*, *nad*, *między*, *za*, *do*, *po*.

Popelniane przez uczniów błędy w budowaniu struktur syntaktycznych były podobne, niezależnie od tego, czy była to klasa młodsza czy starsza.

Zjawiskiem dość częstym były błędy w części składników wyrazowych w zdaniu; prawidłowo został np. zbudowany okolicznik miejsca (przyimek + przypadek zależny rzeczownika), ale naruszony był związek zgody podmiotu i orzeczenia i na odwrót: była zachowana zgodność form liczby podmiotu i orzeczenia, ale błędnie zbudowane wyrażenie przyimkowe.

Np. *Obraz wiszą na ścianie.*

*Kreda leży na tablica.*

*Na plaży leży dzieci.*

*Pod lawka są kasztany.*

Błędy w budowaniu w zdaniach okoliczników miejsca ujawniały się poprzez:

- użycie nieodpowiedniego przyimka i formy deklinacyjnej rzeczownika (np. *Szafa stoi w ściany.*      *Przed chłopiec jest drzewa.*)
- wykolejenia związane z operowaniem środkami językowymi, rozumianymi w sposób niewłaściwy (np. *Pod leży do domem.* *Rzeka na kaczką.*)

W zebranym materiale rzadko w funkcji okolicznika miejsca występowały przysłówki; były to hasła: *daleko, wysoko, blisko*.

Przykłady poprawnie zbudowanych określeń:

*Wysoko jest chmura.*

*Wysoko nad drzewem samolot.*

Przykłady zdań błędnych gramatycznie:

*Blisko dom jest buda.*

*Chłopiec rzucanie dalej do bramki.*

Zupełnie wyjątkowo, w jednej z prac, znalazło się określenie miejsca z użyciem zaimka (*przy nim*).

## Wnioski

Procesy zdobywania orientacji w przestrzeni przez dziecko niesłyszące i językowego jej wyrażania są determinowane wieloma różnymi czynnikami. Nie jest już tak oczywista zależność rozumienia pojęć przestrzennych od środowiska szkolnego, choć szkoły preferujące werbalną metodę nauczania można oceniać jako bardziej stymulujące rozwój mowy, a więc też większe umiejętności językowe, jakie mogły się ujawnić w stworzonej sytuacji zadaniowej.

Z badań L. Geppertowej (1968) wynika, że dziecko musi najpierw wielokrotnie słyszeć (rozumieć, odczytywać) skierowany do niego komunikat w różnych powtarzających się kontekstach i sytuacjach, aby wyrażenia przyimkowe mogło stosować w swoich wypowiedziach; posługiwanie się przyimkami nie jest zatem prostym rezultatem obserwowania przestrzeni przez dziecko.

Przedstawiony materiał pozwala na sformułowanie następujących stwierdzeń:

- uczniowie niesłyszący dostrzegając realny świat i jego przestrzeń mają trudności w rozumieniu i językowym określaniu relacji zachodzących między istotami żywymi i przedmiotami,
- znaczna ich część nie rozumie (lub rozumie mylnie) znaczenia przyimków lokacyjnych,
- w procesie nauczania języka polskiego najpierw utrwalany jest przyimek, a dopiero później zależne formy przypadkowe rzeczownika,
- przyimek dla dziecka głuchego jest wyrazem posiadającym funkcję leksykalno-semantyczną, tak jak każdy wyraz nazywający,
- istniejące w świadomości ucznia niesłyszącego różne formy rzeczownika nie tworzą systemu fleksyjnego.

Zaprezentowane analizy nie wyczerpują omawianego zagadnienia, sygnalizują jedynie problem wymagający dalszych empirycznych eksploracji, zmierzających do poszukiwania trafnych rozwiązań metodycznych w procesie kształcenia umiejętności językowych uczniów niesłyszących w zakresie posługiwania się przyimkami.

## BIBLIOGRAFIA

- Bogdanowicz M., *Leworęczność u dzieci*, Warszawa 1989.
- Eckert U., *Metody stymulacji dojrzałości szkolnej dziecka z wadą słuchu*, [w:] *Niektóre metody i techniki pracy pedagoga specjalnego*, WSPS, Warszawa 1994.
- Geppertowa L., *Rozwój rozumienia i posługiwania się przez dzieci pojęciami stosunków określonymi przez przyimki i spójniki*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa 1968.
- Geppertowa L., *Źródła trudności w przyswajaniu języka przez dzieci głuche*, Warszawa 1968.
- Kuczyńska-Kwapisz J., *Efektywność kształcenia młodzieży niewidomej i słabowidzącej w zakresie orientacji przestrzennej i poruszania się*, Warszawa 1994.
- Okoniowa J., *Przeciwstawienia kierunkowe w języku polskim*, Warszawa 1994.
- Przetacznik-Gierowska M., *Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko*, Kraków 1993.
- Szuman S., *Dzieła wybrane, t. I, Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, Warszawa 1985.
- Zarębina M., *Język polski w rozwoju jednostki*, GLOTTISPOL, Gdańsk 1994.