

KAROLINA RUTA-KORYTOWSKA

PROBLEMY UKSZTAŁTOWANIA SKŁADNIOWEGO TEKSTÓW
W JĘZYKU POLSKIM
PISANYCH PRZEZ OSOBY NIESŁYSZĄCE

I. STAN BADAŃ

Zakładając, że język polski jest dla osób głuchych językiem obcym lub – idąc za Anną Seretny i Ewą Lipińską – językiem ojczystym jako drugim, to niewątpliwie przyjąć należy, że w jego nauczaniu sięgać trzeba po metody glottodydaktyczne. Surdoglottodydaktyka języków obcych to gałąź wiedzy do tej pory niepoznana. Pierwszy raz termin ten użyty został w roku 2003 przez Ewę Domagałę-Zyśk w artykule *Czy istnieje już polska surdoglottodydaktyka?* (Domagała-Zyśk, 2003). Przedmiotem badań tej dyscypliny nauki są zjawiska uczenia się i nauczania języka obcego przez osoby z uszkodzeniami słuchu. Jest to nauka teoretyczno-empiryczna. Od niedawna zajmują się nią zarówno dydaktycy, jak i metodycy języków obcych czy językoznawcy.

Badania nad przyswajaniem języka polskiego przez osoby z dysfunkcją słuchu jeszcze do niedawna nie były w kręgu zainteresowań językoznawców. Problematyka głuchoty była głównie przedmiotem prac medycznych, psychologicznych, logopedycznych czy metodycznych.

Na wstępie należy zaznaczyć, że badacze nie są zgodni co do tego, czy procesy poznawcze u osób z dysfunkcją słuchu przebiegają tak samo czy ina-

czej w porównaniu z osobami słyszącymi. Ciągłe otwarte pozostaje pytanie, czy możliwości osiągnięcia kompetencji językowej są identyczne u słyszących i głuchych, czy nie. Niektórzy twierdzą, że te możliwości można do siebie porównać, inni zaś, że dzieci niesłyszące są często znacznie opóźnione w nabywaniu morfologicznej, syntaktycznej i semantycznej sprawności językowej¹.

Pierwsze badania, odnoszące się do przyswajania języka (głównie polskiego) przez niesłyszących, dotyczyły między innymi opanowania systemu leksykalnego języka polskiego przez dzieci głuche². Najczęściej grupą badawczą byli uczniowie szkół podstawowych. Wyniki tych badań pokazały, że w zasobie leksykalnym dzieci głuchych dominują rzeczowniki i czasowniki. Głusi zwracają głównie uwagę na rdzeń wyrazu, a prawie wcale na afiksy czy końcówki fleksyjne. Dlatego też przypisują takie samo znaczenie wyrazom typu: szedł, poszedł, wyszedł, wszedł, przeszedł itp. Fakt, że osoby te nie rozróżniają końcówek fleksyjnych, powoduje, że nadają również jednakowe znaczenie wyrazom z różnych części mowy: zima, zimny, zimno. Bardzo często popełniają błędy w użyciu zaimków, gdyż ich forma zmienia się wskutek odmiany, a także przyimków i spójników. Badania pokazały również, że – pomimo opanowania przez głuche dziecko poszczególnych elementów języka polskiego (fonicznych, słownikowych, syntaktycznych) – nie ma ono opanowanej w stopniu dostatecznym żadnej językowej sprawności, która umożliwia skuteczną komunikację.

Do niedawna dominowało podejście medyczne w sposobie traktowania głuchoty. Zgodnie z tym ujęciem najważniejsza stała się rehabilitacja mowy. Surdologopedia postulowała, że głuche dzieci mogą mówić tak, jak ich słyszający rówieśnicy, pod warunkiem, że będą uczyć się poprawnej artykulacji fonicznej. Nie dziwi więc fakt, że w literaturze przedmiotu znaleźć można sporo prac poświęconych zaburzeniom mowy wśród dzieci głuchych³. Traktowanie głuchoty w kategorii choroby, którą trzeba leczyć czy rehabilitować, pociąga za sobą jeszcze jeden ważny fakt, bowiem w podejściu tym język migowy uważany jest za środek komunikacji, który opóźnia rozwój dziecka. Nie traktuje się go jako pierwszego języka osoby niesłyszącej, co rodzi problem przyswajania i uczenia się języków przez osoby z dysfunkcją słuchu. Jednak kwestie te ze względu na ograniczenia objętościowe tekstu nie zostaną tutaj szczegółowo omówione.

¹ Za: Domagała-Zyśk, 2013: 24.

² Baran, 1981; Geppertowa, 1968; Kojzar, 1978.

³ Gałkowski, 1988; Tułodziecka, 1977; Kurkowski, 1996; Trochymiuk, 2008.

Badania nad rozwojem systemu gramatycznego wśród głuchych prowadziła A. Rakowska⁴. Na podstawie badań własnych (prowadzonych w ośrodkach w klasach III-V) opisała ona rodzaje błędów i trudności w przyswajaniu systemu gramatycznego języka polskiego. A. Rakowska w uwagach podsumowujących badania stwierdza:

Fakt, iż związki składni są całkowicie zależne od rozwoju fleksji zarówno nominalnej, jak werbalnej, a ta jest jeszcze przez dzieci niesłyszące nie opanowana, powoduje, iż rozwój systemu składniowego jest opóźniony. Niewielka znajomość norm systemu języka polskiego w zakresie fleksji, niezgodne z zasadami gramatycznymi używanie przyimków i końcówek fleksyjnych, które decydują o funkcji składniowej zdania, powodują występowanie licznych błędów gramatycznych i małą komunikatywność zdań. (Rakowska, 1995: 258).

Badaczka wykazała, że dzieci z dysfunkcją słuchu posługują się najczęściej strukturami składniowymi o schemacie: podmiot – orzeczenie; orzeczenie – okolicznik, podmiot – orzeczenie – dopełnienie.

Z nowszych prac z pogranicza glottodydaktyki i pedagogiki wymienić trzeba artykuły S. Grabiasa, U. Eckert, K. Krakowiak i A. Rakowskiej zawarte w tomie zbiorowym *Głuchota a język* pod red. S. Grabiasa, opublikowanym w Lublinie w 1994 r.⁵

Z zakresu glottodydaktyki, a ściślej mówiąc surdoglottodydaktyki, powstało kilka prac obejmujących analizy badań ankietowych głuchych, uczących się języka angielskiego. Należy tutaj wskazać artykuły Domagały-Zyśk, która jako lektor pracowała ze studentami z głębokim niedosłuchem⁶. Wyniki długoletnich badań zebrała ona również w najnowszej książce *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych* (Domagała-Zyśk, 2013). Celem, jaki przyświecał tej pracy, było określenie trudności w uczeniu się języka obcego doświadczanych przez osoby niesłyszące oraz strategii uczenia się i nauczania, pozwalających skutecznie radzić sobie z tymi trudnościami. Ponadto równie ważne dla procesu uczenia języków obcych było zbadanie przekonań osób niesłyszących i słabosłyszących, które dotyczą ucze-

⁴ Rakowska, 1995.

⁵ W tomie tym warto zwrócić uwagę m.in. na artykuły: S. Grabiasa, *Język w nauczaniu niesłyszących. Zasady programowania systemu komunikacyjnego* (s. 185-221); U. Eckert, *Znaczenie i warunki rozwoju języka słownego w kształceniu osób z wadami słuchu* (s. 63-70), K. Krakowiak, *Bariery kształcenia językowego dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem* (s. 131-175) oraz A. Rakowskiej, *Natywizm Chomsky'ego a uczenie się języka przez głuchych* (s. 115-129).

⁶ Domagała-Zyśk, 2011: 149-162; Domagała-Zyśk, 2001: 235-242; E. Domagała-Zyśk, 2012: 361-381.

nia się języka obcego. Co niezwykle istotne – praca Domagały-Zyśk jest jedną z pierwszych tego typu, w których grupę badawczą stanowią osoby dorosłe, studenci Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. W przytoczonych wcześniej pracach bowiem badania prowadzone były wśród dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych.

W pracy Domagały-Zyśk *Wielojęzyczni* znajduje potwierdzenie przekonanie studentów, że języka angielskiego można się szybciej nauczyć niż języka polskiego ze względu na łatwiejszą gramatykę. Jako potwierdzenie tej tezy autorka podaje przykład jednego ze studentów z prelingwalnym głębokim uszkodzeniem słuchu, który samodzielnie przygotował wypowiedź w języku angielskim i w języku polskim (tłumaczenie tekstu). W tym drugim znaleźć można znacznie więcej błędów, mimo że jest on pisany w języku, którym student posługuje się od lat.

Tekst A:

Cześć. Mam na imię Pierre i 17 lat. Mieszkam Paryż, Francja. Mam krótki proste ciemne włosy i zielony oczy. Jestem całkiem wysokość szczupły. Lubię grać komputer i umiem grać tenis bardzo dobrze.

Tekst B:

Hello, my name is S. and I'm twenty-one years old. I live in Lublin, Poland. I have short straight fair hair and blue eyes. I am quite tall and slim. I love playing computer games and I can play basketball very well. (Domagała-Zyśk, 2013: 190).

Jak zauważa Domagała-Zyśk, łatwość posługiwania się konstrukcjami w języku angielskim wynika z pozycyjnego charakteru tego języka i określonego, stałego szyku zdań oraz niewielkiej liczby końcówek fleksyjnych. To pozwala budować zdania poprawne strukturalnie, zwłaszcza że, jak pokazują badania korpusowe nad pjm, można wskazać pewne podobieństwa między szykiem zdań w języku angielskim a szykiem zdań w polskim języku migowym.

Z innych ważnych prac podejmujących badania nad kompetencją językową i komunikacyjną osób z wadą słuchu w ich języku narodowym wymienić należy między innymi książkę Z.M. Kurkowskiego⁷, A. Rakowskiej⁸, J. Cieszyńskiej⁹, M. Korendo¹⁰ oraz tom zbiorowy, zatytułowany *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących* pod red. M. Świdzińskiego i T. Gał-

⁷ Kurkowski, 1996.

⁸ Rakowska, 2000.

⁹ Cieszyńska, 2000.

¹⁰ Korendo, 2009.

kowskiego¹¹. Jeszcze raz warto podkreślić, że w wymienionych wyżej pracach grupą badawczą są dzieci.

W niniejszym artykule przedmiotem analiz są pisemne wypowiedzi dorosłych osób z dysfunkcją słuchu. Głównym problemem badawczym jest odpowiedź na pytanie: jakich trudności doświadczają osoby z dysfunkcją słuchu w tworzeniu tekstów pisanych w języku polskim? Postawić też można kilka hipotez badawczych:

1. Zakres trudności doświadczanych przez głuchych w tworzeniu tekstów pisanych w języku polskim związany jest głównie z ogólną niską kompetencją językową w języku narodowym oraz interferencjami zewnątrzjęzykowymi.

2. Bardzo duża liczba błędów gramatycznych spowodowana interferencją interlingwalną jest skutkiem stosowania nieskutecznej metodyki uczenia języka polskiego głuchych i niewystarczającą ilością czasu poświęconego na rozwijanie poprawności gramatycznej.

3. Sprawność pisania w języku polskim, ze względu na liczne trudności, wymaga wypracowania nowych narzędzi i programu nauczania.

W dalszej części artykułu przedstawione zostaną jedynie wybrane aspekty składniowego ukształtowania tekstów pisanych przez osoby niesłyszące. W przyszłości ciekawe z perspektywy nauczyciela może wydać się skatalogowanie najczęściej występujących konstrukcji składniowych w tekstach pisanych przez osoby z dysfunkcją słuchu czy analiza składniowa wypowiedzi głuchych. W ten sposób można by wskazać w polszczyźnie miejsca trudne dla niesłyszących. Wnioski z takich badań byłyby również pomocne w pracy metodyków i glottodydaktyków, którzy uczą ich języka polskiego. Próba ustalenia przyczyn występujących błędów mogłaby się okazać pomocna dla organizacji procesu nauczania języka polskiego jako obcego głuchych w przyszłości.

Badania w zakresie glottodydaktyki służą przede wszystkim poznaniu naukowemu, wzbogacają teoretyczną wiedzę dydaktyczną i prowadzą do udoskonalania praktyki glottodydaktycznej (Palka, 1998: 15-24). Badania nad procesami przyswajania języków obcych powinny uwzględniać wielowymiarowość w doborze metod badawczych: łączyć elementy badań jakościowych i ilościowych, łączyć funkcje teoretyczne i praktyczne (Matwijów, 1998: 5-14). Dydaktyka nauczania języka obcego i badania z nią związane mają wymiar przede wszystkim praktyczny, tzn. mają doprowadzić do poprawy praktyki glottodydaktycznej (Bawej, 2008: 101).

¹¹ Warszawa 2003.

Materiał badawczy w niniejszym artykule opiera się na korpusie tekstów zróżnicowanych gatunkowo, pisanych w języku polskim przez osoby niesłyszące (metoda ilościowa). Metodologia ilościowa daje podstawy do tworzenia wiedzy obiektywnej – formułowania praw rządzących opisywaną rzeczywistością. W pracy przedstawione będą badania empiryczne nad rzeczywistymi wypowiedziami i zachowaniami słownymi głuchych. Zebrany materiał badawczy pochodzi z kilku źródeł. Są to między innymi prace licencjackie i magisterskie osób z dysfunkcją słuchu z wszystkich wydziałów UAM, prace pisane na zajęciach z praktycznej nauki języka polskiego jako obcego, które prowadzi od 3 lat na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej, a także wypowiedzi osób na forach internetowych założonych przez głuchych i skupiające osoby z tego środowiska (są to m.in.: Problemy i Protesty Głuchych, Deaf Poland and World, onsi.pl, cisza i dźwięk). Już sam przegląd źródeł pokazuje, że zebrany materiał jest niejednorodny gatunkowo i stylistycznie. Jest to świadome zamierzenie badawcze, bowiem analiza tekstów z różnych rejestrów i różnych sytuacji komunikacyjnych pozwoli ukazać problematykę w szerszym kontekście i dać pełniejszy katalog zagadnień wymagających uwagi i głębszego zbadania w przyszłości.

Analiza jakościowa wykorzystuje składnię tradycyjną (m.in. klasyfikację i opis konstrukcji składniowych), jak również lapsologię – analizę błędów składniowych. Przyjmuję, że analiza błędów językowych jest częścią studiów nad procesem uczenia się. Jak zauważa P. Corder badanie błędów językowych

daje nam obraz rozwoju językowego osoby uczącej się i może wskazać strategię uczenia się. Pod tym względem analiza błędów może okazać się jednym z najważniejszych działań w psycholingwistycznych badaniach nad uczeniem się. (Corder, 1983: 119).

Analiza błędów językowych jest z konieczności zawężona do badania błędów w wypowiedzianiu się, w moich badaniach – do błędów w wypowiedzianiu się za pomocą pisma. W wypadku osób niesłyszących często trudno wskazać przyczyny błędów językowych, ponieważ różna jest ich znajomość języka polskiego i polskiego języka migowego.

Głusi uczniowie, którzy kończą szkołę ponadpodstawową, nie mają opanowanych umiejętności językowych nawet na poziomie podstawowym A1 (według standardów opracowanych przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego), mimo że polski język uważany jest za ich język ojczysty (czyli pierwszy) (Ziarkowska-Kubiak, 2011: 77). Po 12 latach edukacji szkolnej, gdzie obowiązuje język polski jako język wykład-

dowy, niesłyszący uczniowie szkół średnich nie osiągają poziomu dostępnego obcokrajowcom po około 400 godzinach nauki (A2, granica B1) (Kowal, 2011: 100).

Dzieci niesłyszące, które od najmłodszych lat uczone są języka polskiego jako pierwszego, tracą możliwość pełnej komunikacji w swoim naturalnym języku (języku migowym). Okres wczesnej akwizycji języka najczęściej polega na próbie uczenia języka polskiego, który jest percepcyjnie niedostępny dla głuchych. Nierzadko dojrzałość szkolną orzeka się wobec tych dzieci, które nie osiągnęły kompetencji językowych żadnego języka (ani polskiego, ani migowego). Nie są one zdolne do realizacji programu nauczania, który jest przygotowany z myślą o natywnych użytkownikach języka polskiego (Kowal, 2011: 98). Najczęściej dopiero w szkole podstawowej dzieci niesłyszące zaczynają naukę pierwszego języka, o ile zetkną się z rówieśnikami, którzy migają. Zwykle rodzice przez ten czas próbują uczyć dziecko niesłyszące języka polskiego, nie dając mu możliwości posługiwania się polskim językiem migowym. W konsekwencji dopiero 6-7-latkowie uczeni są artykulacji, gramatyki, literatury. To wszystko ma wpływ na proces przyswajania języka polskiego, który jest dla tych uczniów językiem obcym. Warto również zaznaczyć, że na lekcjach języka polskiego w gruncie rzeczy nie prowadzi się kształcenia językowego (oppanowanie systemu gramatycznego, rozwijanie leksykonu itd.). Zajęcia te oparte są na rozwijaniu wiedzy z historii literatury i kultury.

Trudność w analizie błędów językowych w tekstach pisanych przez osoby z dysfunkcją słuchu potęguje fakt, że analizie poddawane są wyłącznie teksty pisane, nie zawsze więc istnieje możliwość, by poznać intencje mówiącego/piszącego. Dlatego też w swoich badaniach analizuję te wypowiedzi, które są „jawnie” błędne, tzn. powierzchwnie odbiegają od normy. Celem opisu błędów jest wyjaśnienie ich pojawienia się w kategoriach językoznawczych i psychologicznych po to, by pomóc uczącemu się w nauce (Corder, 1983: 123). Prowadzone w tym zakresie badania sięgają również do ustaleń z zakresu glottodydaktyki, choćby takich, jak zjawisko interferencji wewnątrz- i zewnątrzjęzykowych, przyczyn ich powstania i skutków. Wydaje się bowiem ciekawe zbadanie wpływu innych, wcześniej poznanych języków na struktury języka przyswajanego w grupie osób posługujących się językami o różnych modalnościach (polski język migowy o modalności wizualno-przestrzennej i język polski o modalności fonicznej). Transfer negatywny i pozytywny pol-

skiego języka migowego na język polski foniczny, którym posługują się osoby z dysfunkcją słuchu, nie jest szczegółowo opisany¹².

Transfer negatywny polega na przenoszeniu struktur języka pierwszego na język drugi. Wstępne analizy materiału pokazują, że w tekstach pisanych przez osoby z dysfunkcją słuchu zauważyć można zjawisko *fosylizacji*, czyli uporczywego trzymania się błędnych form, które mogą wynikać z przekonania o ich poprawności (Bawej, 2008: 16). Przekonanie to z kolei wynikać może z faktu, iż użycie danej formy błędnej nie przyczyniło się do braku zrozumienia wypowiedzi u odbiorcy i jest również przez niego powtarzana. Niewątpliwie źródłem błędów mogą być, obok mechanizmów interlingwalnych (podobieństw między językami), również czynniki ekstralingwalne, do których zalicza się przyczyny natury psychologicznej, fizjologicznej (wiek, nastawienie, motywacja, brak zainteresowania, różnice indywidualne w zakresie zdolności językowych), jak również czynniki dydaktyczne (sposób nauki, metody, warunki nauczania).

II. JĘZYK POLSKI DLA GŁUCHYCH – OJCZYSTY? PIERWSZY? OBCY? DRUGI?

Pojęcia *język ojczysty* i *język pierwszy* zazwyczaj pokrywają się i oznaczają pierwszy poznawany i doświadczany przez człowieka język, którego używa on do porozumiewania się z innymi ludźmi (Lipińska, Seretny, 2012: 19). Dzięki niemu człowiek odkrywa świat i utożsamia się z nim. W podobnym znaczeniu używa się określeń *język rodzimy* i *prymarny*.

Dla osób głuchych językiem pierwszym jest polski język migowy. Dzieje się tak tylko wtedy, gdy przychodzą na świat w rodzinach pokoleniowo głuchych. Język polski jest dla tych osób językiem obcym. Trzeba jednak zaznaczyć, że według badań 90% osób głuchych rodzi się rodzicom słyszącym, zatem zaledwie 10% głuchych wyrasta w rodzinie, dla której językiem pierwszym jest język migowy.

Jedną z definicji *języka etnicznego* uznaje, że jest to odmiana językowa typowa dla danej grupy społecznej, odróżniającej się od innych grup pod względem rozwoju historycznego i kultury (Podławska, Płóciennik, 2002: 13).

¹² Jedną z nielicznych prac z tego zakresu jest rozprawa doktorska A. Święckiej *Wpływ polskiego języka migowego na kształt wypowiedzi pisemnych tworzonych przez głuchych* (Warszawa 2016, mps dostępny w Repozytorium Uniwersytetu Warszawskiego).

W tym rozumieniu polski język migowy mógłby być uznany również za język etniczny.

Stosunkowo nowym terminem jest *heritage language* (*język domowy*) – określa się nim język ojczysty imigrantów, używany w środowisku domowym, które nie posługuje się (lub posługuje w ograniczonym wymiarze) językiem kraju osiedlenia (Lipińska, Seretny, 2012: 21). Jest on przyswajany jako pierwszy, lecz jego użytkownicy rzadko osiągają w nim pełną kompetencję, gdyż zazwyczaj używają języka kraju osiedlenia. Seretny i Lipińska proponują odpowiednik polski „język odziedziczony” (w sensie potomny), który odwołuje się do znaczenia wyrazu *heritage* – dziedzictwo, tradycja, tożsamość. Według tych ustaleń można by potraktować język migowy jako język domowy. Bardzo często bowiem osoby niesłyszące posługują się językiem migowym tylko w środowisku rodzinnym lub rówieśniczym (np. dzieci w internecie, które uczęszczają do szkół dla głuchych). Języka polskiego używają na co dzień – w szkole, sklepie, na ulicy, zaś swojego pierwszego języka tylko w kontaktach między sobą.

Pojęcia *język obcy*, *drugi*, *docelowy* pojawiają się w sytuacji opanowywania języka innego niż ojczysty. Polszczyzna więc może być językiem pierwszym, drugim lub obcym, w zależności od tego, kto jest jej użytkownikiem – rodzimi użytkownicy czy obcokrajowcy.

Przyjmuje się, że człowiek uczy się języka obcego, a przyswaja język drugi, co nie zawsze ma potwierdzenie w praktyce. Świadome uczenie się odnosi się do języka obcego, jest to nie-rodzimy, nie-swój język uczącego się, nieposiadający statusu prawnego (nie jest językiem urzędowym) w miejscu uczenia się. Taka sytuacja sprawdza się wśród głuchych Polaków mieszkających w Polsce, posługujących się polskim językiem migowym jako pierwszym i uczących się języka polskiego w szkole, jak każdego innego przedmiotu w siatce zajęć. Tak więc wydaje się oczywiste, że sposób prowadzenia lekcji z języka polskiego powinien odbywać się tak, jak inne lektoraty z języków obcych, zgodnie z założeniami glottodydaktycznymi.

Język drugi można przyswajać nieświadomie w określonym środowisku społecznym (Polacy za granicą, głusi w Polsce?). Język drugi to inaczej język nie-rodzimy, nie-swój uczącego się, posiadający status urzędowy w miejscu uczenia się. Przykładem może być sytuacja dzieci Polaków w USA, które w domu mówią po polsku, a dla których językiem drugim staje się język angielski, którego uczą się w szkole. Jest on językiem *edukacyjnym* i powoli zaczyna dominować w ich codziennych sytuacjach komunikacyjnych (Lipińska, Seretny, 2012: 26). E. Czykwin i D. Misiejuk nazywają go *językiem oj-*

czystym jako drugim (Czykwin, Misiejuk, 2002: 9). W takiej sytuacji język drugi L2 staje się językiem funkcjonalnie pierwszym. Podobnie sytuacja wygląda z dziećmi głuchymi, uczęszczającymi do polskich szkół masowych. Dla nich język polski foniczny jest funkcjonalnie pierwszym, polski język migowy – odziedziczonym/wyjściowym jako drugim, zaś angielski, niemiecki, hiszpański czy rosyjski są językami obcymi.

Język ojczysty jako drugi ma węższy zakres użycia niż język pierwszy, dana osoba posługuje się nim tylko w określonych sytuacjach, np. w szkole, w urzędach, w pracy. Nauczanie języka ojczystego jako drugiego cechuje się eklektyzmem, tzn. łączy on nauczanie języka polskiego jako ojczystego i jako obcego. Jak zauważają Lipińska i Seretny, takie nauczanie powinno być ukierunkowane na pełniejsze opanowanie kompetencji lingwistycznych, które dominują nad kompetencją literacką (Lipińska, Seretny, 2012: 90).

III. PROBLEMY UKSZTAŁTOWANIA SKŁADNIOWEGO TEKSTÓW PISANYCH PRZEZ OSOBY NIESŁYSZĄCE – PRÓBKA MATERIAŁU

Analiza zebranego materiału badawczego pokazała, że osoby z dysfunkcją słuchu bez względu na stopień zaawansowania doświadczają sporych trudności w tworzeniu tekstów pisanych w języku polskim. Jak zauważa Domała-Zyśk, u osób niesłyszących problemem nie są trudności w zakresie mowy, ale języka (Domała-Zyśk, 2011: 150).

Badania nad polszczyzną głuchych były prowadzone do tej pory najczęściej wśród dzieci i uczniów szkół podstawowych¹³. Rakowska stwierdziła, że w tej grupie w zakresie składni stosowane są najczęściej proste konstrukcje (np. podmiot – orzeczenie, orzeczenie – okolicznik, podmiot – orzeczenie – dopełnienie), dominują zdania pojedyncze, zaś pojawiające się zdania złożone współrzędne zazwyczaj połączone są spójnikami „i” oraz „a”, a zdanie podrzędne – spójnikiem „bo” (Rakowska, 1995). W zebranych materiale badawczym nie potwierdzają się te ustalenia, ponieważ zdania pojedyncze stanowią nikły procent wszystkich wypowiedzi. Wynikać to może z faktu, że język dzieci, który badała Rakowska, jest językiem mniej skomplikowanym niż język dorosłych. Nabycie kompetencji w zakresie tworzenia zdań złożonych rozwija się podczas edukacji szkolnej wraz ze wzrostem doświadczenia czy-

¹³ Zob. np. Rakowska, 1995.

telniczego i wiedzy o systemie języka. W tekstach pisanych przez dorosłe osoby niesłyszące (zarówno w tekstach oficjalnych, jak i w odmianie potocznej) dominują wypowiedzenia złożone, często są to wielokrotnie złożone zdania hipotaktyczne:

1. mam wade wymowy ale nie zawsze dobrze mowie oraz srednio odczytuje z ust.
2. A w dodatku mam wade wzroku, która zachoruje się na Zespol Ushera, która wymaga się bezterminowane leczenie i chemia (ozonoterpia)
3. Po wypadku z stresem zdawałam się egzaminy do liceumu przy Luckiej i 1 i pol roku nie wtrzymalam się mimo swojej psychiki, którzy nauczyciele nie rozumieli mnie.
4. Ja rozumiem cię coś mnie też gdyż oni grają za plecami rozmów to nie rozumiem a jak mówią na pokaz przodu twarzy to rozumiem ale nie które słów szybko łapie się od zależnego człowieka i dziękuję z góry pozdrawiam
5. Ta decyzja była bardzo ryzykowna, gdyż obawiano się rozpadu i zniszczenie, co budowano całe zgromadzenie.
6. Naprawdę pragnę aby każdy głuchy w Polsce zyl normalnie jak u słyszących, normalne życie, pisownia po polsku i jak w języku PJM, pracę nawet wyższe stanowisko, rozmawiać z ludźmi szczerze bez ukrycia, ciekawe informacje...
7. Bo za duzo zdjecie, wiec raz dziennie fotki i bedzie spokojnie, a nastepny dnia może znów zdjęcie wstawic, nie musi za szybko odrazu pare fotki.

Oceniając powyższe przykłady, należy wziąć pod uwagę fakt, iż osoby z dysfunkcją słuchu mają ograniczony dostęp do języka polskiego (m.in. brak dostępu do mówionej formy języka, ograniczony odbiór języka poprzez media, trudności w rozumieniu czytanych tekstów), co z kolei jest przyczyną błędów w pisaniu w języku polskim. Przytoczone przykłady pokazują, że w większości są to zdania zrozumiałe, komunikatywne. A zatem spełniają podstawowe zadanie, którym jest dla osoby głuchej przekazanie pewnej informacji, wyrażanie intencji, określanie swojego stanowiska w danej kwestii. Nie sposób jednak, dla organizacji procesu nauczania języka polskiego, zupełnie pominąć pojawiających się błędów. W przytoczonych przykładach wystąpiły one w zakresie fleksji (złe końcówki fleksyjne), błędy interpunkcyjne (brak znaków przestankowych), błędy składniowe (niepoprawny szyk wyrazów w zdaniu, użycie błędnych wskaźników zespolenia). W zebranych materiale nierzadko występuje hipertrofia spójników, która wynika z nieznamomości funkcji składniowych i znaczenia wielu polskich spójników. Ich błędne użycie powoduje powstawanie błędów logicznych.

8. Moim zdaniem iż agresja to wirus który niszczy nawet każdą relację w społeczeństwie.
9. Pani Karolina, rozumiem i więc do zobaczenia w przyszłym tygodniu.

10. I wiem i dlaczego?
11. Pamiętacie, Kiedyś wstawiłem na post tutaj, które dostał kradziony na Dworca PKP w Warszawie
12. ja rozumiem temat o dyskusji tylko ja chce powiedz nie wszyscy są źle są ludzie rozumieć nas

Zdania 4. i 5. są niezrozumiałe bez wprowadzenia szerszego kontekstu, w którym się pojawiły. Zostaje zaburzony porządek składniowy, co jest dowodem na to, że osoby z dysfunkcją słuchu z powodu ograniczeń językowych mają spore trudności z formułowaniem myśli w obrębie zdania. To z kolei prowadzi do tworzenia wypowiedzi o dość dużym skomplikowaniu składniowym:

13. Ja tez pracuje jako sprzaczka ale za malo dochody dostaje na 4 roznych pocztach i chodzenie to mnie meczy a ogolnie jestem zadowolona z pracy i lubie sprzaczac polubilam juz i parcuje juz 7miesiecy i tez mam okres probnym maz tez ale za bardzo narzekaja na meza ze przesladuja ze czasem nie mam sily sie klocic ze slyszacymi za niesprawiedliwosci i klamstwa oszczerniac na meza bo maz jest charakterem bardzo szybki i czysty ze w jednym miejscu pochwalaja mojemu mezowi ale mnie wielokrotnie prosil o zmianie pracy a nie takiej ktorzy robia krzywde mezowi ze jest calkiem gluchy a slyszace to wykorzystuja ze on len a to nie jest prawda bo ja widze i tez pracuje w jednym firmie i bylam swiadkie slyszace potrafia oszukac i klamac potem sardza kierowniczkę a my jestesmy uczciwi i mamy checi duzo pracy i wogole nie rozumiem z tych slyszacych. Glusi lepiej pracuja niz slyszace taka jest prawda.slyszace tylko gadaja ale sa zazdrosni na nas my to wiemy i widzimy. Tez bym chciala zmienic lecz nie moze bo corke mamy mala i musze miec blisko pracy i corke zawiesc do przedszkola i po pracy odbieram dziecka ze przedszkola,a dla meza to nie przeszkadza jest wszystko jedno byloby dobrze tylko na rano tak bedzie najlepiej dla nas.

Przytoczona wypowiedź składa się z czterech wypowiedzeń. Mimo że nie ma podziału na akapity czy mniejsze jednostki zdaniowe, jest w zasadzie zrozumiała i logiczna. Brak spójników i wskaźników zespolenia, jak również brak znaków interpunkcyjnych świadczyć może o nieznanym reguł składniowych języka polskiego. Nieprawidłowa segmentacja wypowiedzi na zdania powoduje zaburzenia spójności tekstu. Wiązać się to może z faktem, iż osoby niesłyszące, które posługują się językiem migowym jako pierwszym, nie używają go w formie pisanej, tylko wizualno-przestrzennej. W tej modalności zaś delimitacja wypowiedzi przejawia się na innym poziomie niż znaki interpunkcyjne. Do tego celu służy na przykład zmiana położenia dłoni lub przesunięcia całego ciała w stosunku do pozycji neutralnej. Nierzadko brak wyrażen o funkcji nawiązującej i metatekstowej powoduje zaburzenia spójno-

ści tekstu, co może być wynikiem trudności bądź nieznamomości stosowania jej formalnych wyznaczników:

14. Dyrektorka to żeby możliwa itp. na warsztaty tanecznej ludzi młodzież i dzieci nauka się tańca żeby marnują talent będzie dobrze i żal [wyraz nieczytelny] kartki to nauki się dobra i tańca na układzie choreografii... ludzi żeby siły tańca niesłyszących w Świata zawiązki [wyraz nieczytelny]... Kierownika jeśli zgoda to niema problemu, nauki się na warsztaty tanecznej ludzi

15. Dzień dobry! Grażyna Proszę o pani mówiłam czy się Grażyna K. byłam dziecko Paweł pytania [wyraz nieczytelny] mikołaj kiedy jeszcze będzie nogi lekarze zdrowię o potem klub luty. do szkołę

16. No właśnie ludzie nie byliśmy ze przeciwko dalszego Maria Antoni nie powiedzie czy balam ze najpodobnie była grupa jest falyszywa głusi dalszego ty ciągle myslisz o sad maria antoni co ty będziesz zatalawił o rzeczy

17. Coś ty moja kochana już nie grają miodowe lata od parę lat zakończył się ale tych aktorzy są w ranczo polska dla zabawy złodzieja napisów i dyskryminacji dla głuchych tak to wygląda szczerze mówiąc problemy z satelity...

18. Dla Wszystkich z dawnych czasów Zakroczymskiej choć też nie za wiele z Łuckiej:P i zapraszamy do wspólnych gronów:) I skontaktujemy się w organizacji za dawnych czasów „z Przeszłości na Przyszłość” za naszych „Klas Wspominających Uczniów” i dziękuje serdecznie z góry, Pozdrawiam gorąco – Madzia.

19. To mnie byłem sam z grupą 11 osobami słyszacymi nie mam problemu przetłumaczyć mnie na kurs spawacza, jak to ty umiesz słuchać na wprowadzenie metod spawania BHP i w końcu nauczyłaś na pierwszy krok spawała na spawania, którego bardzo stresuję spawać na spoiny przez kilka tygodnie umiała spawać, najlepiej ty wybierasz na kurs metody spawania MAG/MIG z ponadpostawowym niż podstawowym są słabe zarobki to polecam Cię dzięki przez Urząd Powiatowy Pracy zatrudniał mnie nauki z spawania pod połowy kwietnia 2014 do 9 czerwca 2014, aby to odebrałem na książeczkę spawania na jutro Jupi :) Nie bój się, aby masz walczyć do końca przez spawania. Pozdrawiam Cię

W przytoczonych przykładach zdania są często bardzo długie, pozbawione znaków interpunkcyjnych, które porządkowałyby ich strukturę. Często pisemne wypowiedzi osób niesłyszących przybierają postać potoków składniowych:

20. Biskupstwo krakowskie niewątpliwie w późniejszych latach podniósł swój prestiż, szczególnie z reakcją pogańską i najazdem Brzetysława, która zniszczyła organizację kościelną w Gnieźnie i Poznaniu, oraz odbudowano dzięki arcybiskupa Aarona, który otrzymał nie tylko godności arcybiskupią i otrzymał od papieża paliusz, która nawet wspomina „Katalog biskupów krakowskich”, ale to nie oznaczało, że biskupstwo krakowskie zostało podniesione do statusu archidiecezji, może było chwilowym przywilejem ze względu metropolii gnieźnieńskiej, gdyż po śmierci abpa Aarona nie

wspominają o następców z tytułami arcybiskupimi, ale warto pamiętać też o biskupie Stanisławie, który został zamordowany przez króla Bolesława Śmiałego i w późniejszych czasach został ogłoszonym świętym oraz są wiele innych zasłużonych biskupów w średniowieczu.

Kompetentny odbiorca często może dokonać delimitacji tych wypowiedzi w zakresie interpunkcji i z powodzeniem odczytać ich sens. Niekiedy jednak zdarzają się przeskokomyślowe, burzące porządek przyczynowo-skutkowy, co z kolei utrudnia poprawne zrozumienie tekstu (przykład 20.). Warto jeszcze zwrócić uwagę, że w przytoczonych przykładach problemem jest nie tylko prawidłowe wydzielenie samodzielnych jednostek składniowych, ale także stosowanie formalnych wyznaczników spójności treści (zaimków anaforycznych, spójników, zwrotów i wyrażeń o funkcji metatekstowej).

Badając pisemne teksty osób niesłyszących, nie sposób pominąć licznych błędów innego typu, które się w tych przykładach pojawiły (błędy leksykalne, fleksyjne, składniowe, gramatyczne). Część z nich może być wynikiem interferencji z języka migowego (np. brak wskaźników zespolenia, błędne użycie spójników, brak niektórych części mowy). Temat wpływu języka migowego na przyswajanie języka polskiego jest dotąd niezbadany, co jest poniekąd konsekwencją braku zainteresowań językoznawców tą tematyką, jak również brakiem opracowań dotyczących gramatyki polskiego języka migowego¹⁴. Pojawiają się także błędy stylistyczne, które powinny stać się przedmiotem odrębnych badań szczegółowych. Warto bowiem spojrzeć na teksty pisane przez osoby niesłyszące pod kątem zróżnicowania stylistycznego.

Warto zwrócić uwagę, że w zebranych materiale badawczym nie występują błędy ortograficzne. Tłumaczyć to może fakt, że głusi uczą się języka obcego wzrokowo, zatem mają dobrze opanowaną postać graficzną konkretnego wyrazu.

IV. WNIOSKI

Podsumowując, stwierdzić można, że trudności w posługiwaniu się językiem polskim przez osoby niesłyszące w formie pisanej dotyczą głównie nie-

¹⁴ Pracownia Lingwistyki Migowej na Uniwersytecie Warszawskim prowadzi badania korpusowe nad polskim językiem migowym. Opracowanie słownika umożliwi próbę opisu gramatyki PJM. Więcej informacji o działaniach prowadzonych w ramach Pracowni Lingwistyki Migowej znaleźć można na stronie www.plm.uw.edu.pl

wystraczającej znajomości zasad składniowego ukształtowania tekstu (błędne użycia spójników, zachwianie porządku przyczynowo-skutkowego, kontaminacje składniowe, naruszenie związku zgody podmiotu z orzeczeniem, dowolność w stosowaniu czasów, błędy fleksyjne itd.). Ponadto, mimo że osoby te posługują się najczęściej formą pisaną, nierzadko nie potrafią zbudować tekstu spójnego, z zastosowaniem odpowiednich wyznaczników spójności. Trudność sprawia im również operowanie znakami interpunkcyjnymi jako graficznymi o charakterze składniowym. Przyczyną pojawienia się tych wszystkich trudności jest fakt, iż najczęściej osoby głuche nie uczestniczyły nigdy w zajęciach z języka polskiego na wzór lektoratu języka obcego. Przedmiot „język polski”, który jest obecny w ich siatce zajęć, to tak naprawdę kurs literatury i kultury polskiej. W związku z tym osoby niesłyszące najczęściej nie poznają systemu gramatycznego. Nie może więc dziwić tak niski poziom kompetencji tekstotwórczej wśród dorosłych z wadą słuchu.

Podjęcie próby analizy tekstów pisanych przez osoby niesłyszące znajduje swoje uzasadnienie przede wszystkim poprzez fakt, iż uzupełnia odczuwalny niedostatek w badaniach naukowych w tym zakresie. Badania te mogą przybliżyć nas do zrozumienia mechanizmów leżących u podstaw przyswajania języków obcych (fonicznych) przez osoby, dla których pierwszym językiem jest język oparty na modalności wizualno-przestrzennej. Akwizycja języka fonicznego wśród tych osób to bardzo często proces, który następuje równoległe lub przed przyswojeniem pierwszego języka, co pociąga za sobą istotne konsekwencje w kształtowaniu się i rozwijaniu sprawności językowych. Warto zwrócić uwagę na fakt, że głuchym wciąż nie zapewnia się odpowiedniej metody uczenia języka polskiego jako obcego. Jest on traktowany jako język pierwszy, w związku z tym nie stosuje się w jego nauce metodyki nauczania języków obcych. Ma to swoje późniejsze konsekwencje, które widoczne są choćby w zaprezentowanym materiale badawczym. Liczne błędy składniowe, fleksyjne, logiczne czy leksykalne są dowodem na to, że większość tych osób nie przyswoiła języka polskiego w stopniu umożliwiającym skuteczną komunikację ze słyszącymi.

BIBLIOGRAFIA

- BARAN J., 1981, Rozwijanie mowy uczniów głuchych w procesie dydaktycznym klas V-VIII, Warszawa.
- BAWEJ I., 2008, Błąd leksykalny jako skutek procesów interferencyjnych. Poradnik metodyczny dla dydaktyków języka niemieckiego, Bydgoszcz.
- CIESZYŃSKA J., 2000, Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym, Kraków.
- CORDER S.P., 1983, Analiza błędu językowego, w: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. II: *Techniki w językoznawstwie stosowanym*, red. J.P.B. Allen, S.P. Corder, A. Davies, wyd. polskie red. J. Rusiecki, Warszawa, s. 116-131.
- CZYKWIN E., MISIEJUK D., 2002, Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej, Białystok.
- DOMAGAŁA-ZYŚK E., 2001, Możliwości nauczania języków obcych uczniów z uszkodzonym słuchem, w: *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Polak, Lublin, s. 235-242.
- DOMAGAŁA-ZYŚK E., 2003, Czy istnieje już polska surdoglottodydaktyka, „Języki Obce w Szkole” nr 4, s. 3-7.
- DOMAGAŁA-ZYŚK E., 2011, Podstawowe trudności osób niesłyszących w opanowaniu pisowni języka obcego i ich kompensowanie, w: *Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*, red. K. Krakowiak, A. Dziurla-Multan, Lublin, s. 149-162.
- DOMAGAŁA-ZYŚK E., 2012, Trudności osób niesłyszących w zakresie opanowania systemu leksykalnego i składniowego języka angielskiego jako obcego i strategie pokonywania tych trudności, w: *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*, red. Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak, Lublin, s. 361-381.
- DOMAGAŁA-ZYŚK E., 2013, Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych, Lublin.
- ECKERT U., 1994, Znaczenie i warunki rozwoju języka słownego w kształceniu osób z wadami słuchu, w: *Głuchota a język*, red. S. Grabias, Lublin, s. 63-70.
- GAŁKOWSKI T., 1988, Wpływ głuchoty na funkcje mowy. Metody rozwijania komunikacji językowej, w: *Psychologia dziecka głuchego*, red. T. Gałkowski, J. Smoleńska, I. Kunicka-Kaiser, Warszawa.
- GEPPERTOWA L., 1968, Źródła trudności w przyswajaniu języka przez dzieci głuche, Warszawa.
- GRABIAS S., 1994, Język w nauczaniu niesłyszących. Zasady programowania systemu komunikacyjnego, w: *Głuchota a język*, red. S. Grabias, Lublin, s. 185-221.
- KOJZAR O., 1978, Wartość dydaktyczna badań naukowych nad zasobem słownictwa dzieci głuchych (na przykładzie kl. III), w: *Rewalidacja społeczna dziecka głuchego*, red. J. Piłeczki, Kraków.
- KORENDO M., 2009, Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych, Kraków.
- KOWAL J., 2011, Język polski jako obcy a edukacja niesłyszących, w: *Edukacja niesłyszących*, Łódź, s. 93-111.
- KRAKOWIAK K., 1994, Bariery kształcenia językowego dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem, w: *Głuchota a język*, red. S. Grabias, Lublin, s. 131-175.

- KURKOWSKI Z.M., 1996, Mowa dzieci sześciolletnich z uszkodzonym narządem słuchu, Lublin.
- LIPÍŃSKA E, SERETNY A., 2012, „Język polski” – przegląd terminologii stosowanej w glotto-dydaktyce polonistycznej, w: E. LIPÍŃSKA, A. SERETNY, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Kraków, s. 19-31.
- MATWIJÓW B., 1998, Budowanie teoretycznej wiedzy fonetycznej, w: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1998, s. 5-14.
- PALKA S., 1998, Metodologiczne aspekty usprawniania pedagogiki, w: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków, s. 15-24.
- PODLAWSKA D., PŁÓCIENNIK I., 2002, Leksykon nauki o języku, Bielsko-Biała, s. 13.
- RAKOWSKA A., 1994, Natywizm Chomsky'ego a uczenie się języka przez głuchych, w: *Głuchota a język*, red. S. Grabias, Lublin, s. 115-129.
- RAKOWSKA A., 1995, Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych, Kraków.
- RAKOWSKA A., 2000, Jak porozumiewają się dzieci niesłyszące z osobami słyszącymi: analiza wybranych interakcji komunikacyjnych, Kraków.
- Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszających, 2003, red. M. Świdziński, T. Gałkowski, Warszawa.
- TROCHYMIUK A., 2008, Wymowa dzieci niesłyszających. Analiza audytywna i akustyczna, Lublin.
- TUŁODZIECKA I., 1977, Nauczanie języka polskiego w kl. II szkoły podstawowej dla głuchych, Warszawa.
- ZIARKOWSKA-KUBIAK B., 2011, O potrzebie zmian w programach i metodach nauczania Głuchych Polaków języka polskiego, w: *Edukacja niesłyszających*, Łódź, s. 77-92.

PROBLEMY UKSZTAŁTOWANIA SKŁADNIOWEGO
TEKSTÓW W JĘZYKU POLSKIM
PISANYCH PRZEZ OSOBY NIESŁYSZĄCE

Streszczenie

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na trudności w ukształtowaniu tekstów pisanych w języku polskim przez osoby z dysfunkcją słuchu. Ponieważ jest to temat stosunkowo mało zbadany, na początku uwaga skupiona została na przybliżeniu dostępnej literatury przedmiotu. W następnej części artykułu przedstawiona została kwestia statusu języka polskiego u osób niesłyszających. Czy jest to dla nich język pierwszy, drugi czy obcy? Ustalenia te determinują bowiem sposób analizy materiału badawczego. W trzeciej części przedstawiona została analiza wybranych aspektów ukształtowania składniowego tekstów pisanych przez głuchych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na spójność tekstu.

Słowa kluczowe: surdoglottodydaktyka; polski język migowy; spójność; składnia.

PROBLEMS OF SYNTAX COMPOSITION
OF TEXTS IN POLISH LANGUAGE
WRITTEN BY DEAF PEOPLE

S u m m a r y

The aim of this paper is to point out difficulties in the shaping of texts written in Polish by people with hearing difficulties. Because the topic is relatively little studied, at the beginning the focus was on bringing closer available literature. The next part of the article presents the problems associated with status of polish language for the hearing-impaired. Is it first, second or foreign language for them ? These findings determine the analysis of testing material. The third part presents an analysis of selected aspects regarding the shape of syntax in texts written by hearing-impaired with special attention to the cohesion of text.

Key words: surdoglottodidactic; polish sign language; cohesion; syntax.