

*Katarzyna Jachimowska\**

## TEKSTOWE REALIZACJE WZORCA GATUNKOWEGO ŻYCZEŃ PISANYCH PRZEZ OSOBY Z DYSFUNKCJĄ SŁUCHU – PERSPEKTYWA SURDOGLOTTODYDAKTYCZNA

**Słowa kluczowe:** wzorzec gatunkowy, życzenia, dysfunkcja słuchu

**Streszczenie.** W artykule zwrócono uwagę na sposoby realizacji wzorca gatunkowego życzeń przez osoby z dysfunkcją słuchu. Zaobserwowano odstępstwa od wzorca kanonicznego na poziomie struktury oraz deformacje na płaszczyźnie językowej. Sformułowano wniosek, iż niski poziom sprawności językowej oraz niewystarczająca do sprawnego komunikowania się kompetencja genologiczna wynikają z niedostatecznego opanowania przez badanych systemu językowego oraz niskiej świadomości wyznaczników gatunkowych. Ma to związek z metodami nauczania języka narodowego, nieprzystającymi do potrzeb edukacyjnych osób z zaburzeniami słuchu.

### 1. WPROWADZENIE

Glottodydaktyka jako nauka o procesie uczenia się i nauczania języków obcych jest dyscypliną z bogatym dorobkiem, korzystającą między innymi z osiągnięć psycholingwistyki, socjolingwistyki, pragmatyki językowej i pedagogiki humanistycznej. Coraz częściej pisze się o wykorzystaniu jej osiągnięć w procesie nauczania osób z dysfunkcją słuchu języka polskiego, traktując go w tym kontekście jako obcy dla niesłyszących. To, że język polski jest dla dużej liczby osób głuchych językiem drugim i powinno się go nauczać jak języka obcego z wykorzystaniem narzędzi i metod glottodydaktycznych, jest faktem, o którym pisali m.in. Tomaszewski (2005a, b); Czajkowska-Kisil (2005); Kowal (2007, 2011a, b). Dla około 10% głuchych dynastycznych<sup>1</sup> polski język migowy jest językiem pierwszym, „domowym”, zaś język polski językiem drugim, obcym

---

\* [katarzyna.jachimowska@uni.lodz.pl](mailto:katarzyna.jachimowska@uni.lodz.pl), Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Współczesnego Języka Polskiego, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź, ORCID: 0000-0002-6770-3988.

<sup>1</sup> Tym mianem określa się niesłyszące dzieci głuchych rodziców.

w różnym stopniu (Kowal 2011b). Szacuje się, iż w Polsce polskim językiem migowym posługuje się 50–100 tysięcy osób niesłyszących (Januszewicz, Jura, Kowal 2012, s. 288).

Świadomość problemów, jakie stwarza w obecnym systemie edukacji nauczanie języka polskiego dzieci głuchych, jest coraz większa ze względu na coraz częstsze publikacje językoznawców, glottodydaktyków i surdopedagogów na ten temat. O trudnej sytuacji edukacyjnej dzieci z uszkodzonym słuchem oraz o specyficznych problemach w nauczaniu ich sprawności językowej i komunikacyjnej w języku narodowym pisali m.in.: Krakowiak (2012), Korendo (2009), Rakowska (2000), Tomaszewski (2000). W związku z tym coraz częściej podnosi się postulat konieczności nauczania bilingwalnego. Głównym założeniem modelu dwujęzycznej edukacji dzieci głuchych jest wykorzystywanie naturalnego języka migowego jako języka nauczania. O potrzebie edukacji dwujęzycznej pisali m.in. Tomaszewski (2000, 2005a, b), Czajkowska-Kisil (2005), Czajkowska-Kisil i Klimczewska (2007), Kowal (2007, 2011a, b). Nie ma natomiast zgodności co do tego, który język powinien być uznany za pierwszy. Większość badaczy uważa polski język migowy za ojczysty język głuchych i traktuje go jak L1 (Tomaszewski, Czajkowska-Kisil, – związani z ośrodkiem w Warszawie; Kowal, Januszewicz, Jura – z ośrodka wrocławskiego). Odmienny pogląd reprezentuje część surdopedagogów, jak Marta Korendo z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, która za ojczysty język głuchych uważa ten, którym posługują się ich, w większości słyszący, rodzice (Korendo 2009, s. 20), pomijając kwestię określenia, który język jest funkcjonalnie pierwszy. Badaczka podnosi w swojej publikacji kwestię dwujęzyczności zubażającej (submersji). Postulat bilingwizmu nakazuje więc zwrócenie uwagi na transfer językowy, czyli wpływ języka prymarnego na język sekundarny, a tym samym na problem interferencji międzyjęzykowej, oraz zdefiniowanie języka funkcjonalnie pierwszego.

Wybierając metodę nauki języka polskiego w środowisku osób z zaburzeniami słuchu, warto odwołać się zarówno do doświadczeń surdopedagogów, jak i do ustaleń współczesnej glottodydaktyki. Justyna Kowal zwraca uwagę, iż „połączenie wiedzy i doświadczenia obu tych grup zawodowych wymaga wypracowania metod edukacyjnych, a przede wszystkim przygotowania gruntu pod zmianę spojrzenia na edukację Głuchych (sic!) w środowisku nie tylko surdopedagogów” (Kowal 2007, s. 93). W związku z tym zasadne wydaje się prowadzenie badań w zakresie nowej subdyscypliny glottodydaktyki, jaką jest surdoglottodydaktyka. Nazwę tej subdyscypliny, zajmującej się zjawiskami uczenia się i nauczania języka obcego osób z uszkodzeniami słuchu, zaproponowała E. Domagała-Zyśk (2003) w artykule zatytułowanym *Czy istnieje już surdoglottodydaktyka?* Pomimo pewnych wątpliwości co do przystawalności tego terminu do badań nad nauczaniem języka polskiego jako obcego osób głuchych, ze względu na bardzo

zróżnicowaną populację osób z dysfunkcją słuchu<sup>2</sup>, warto zwrócić uwagę na to, iż bilingwizm w tym środowisku jest bardzo powszechny. Stopień opanowania języka w tym aspekcie nie jest ważny, przy założeniu, że dwujęzyczność nie jest „zmienną kategorialną” (Wodnicka-Chlipalska 2011, s. 255).

## **2. CHARAKTERYSTYKA BADANEJ GRUPY NADAWCÓW TEKSTÓW**

Materiał poddany analizie został pozyskany na zajęciach zorganizowanych przez łódzki oddział Polskiego Związku Głuchych (PZGOŁ) dla swoich członków w ramach spotkania poświęconego aktywizacji zawodowej osób z zaburzeniami słuchu. Uczestnikami badania były osoby w wieku 22–46 lat z wykształceniem podstawowym, zawodowym i średnim. Na zajęciach poproszono o napisanie życzeń składanych z okazji imienin starszym członkom rodziny. Prośba została sformułowana zarówno w fonicznym języku polskim, jak i polskim języku migowym. Ponadto na rozdanych kartkach zapisano polecenie. Czas na napisanie tekstu był nieograniczony. Wszystkie osoby biorące udział w badaniu były członkami PZGOŁ z orzeczonym stopniem niepełnosprawności. W grupie badanych było 78% kobiet i 22% mężczyzn niesłyszących (głuchych) i słabosłyszących (niedosłyszących)<sup>3</sup> z różnym rodzajem i stopniem ubytku słuchu. Wśród nich były osoby ze średnim i znacznym ubytkiem słuchu, które posługiwały się mową (88%) oraz osoby z głębokim niedosłuchem przy braku wytworzonej mowy (12%).

## **3. ŻYCZENIA – CHARAKTERYSTYKA GATUNKU**

Małgorzata Marcjanik (2001, s. 282) zalicza życzenia do autonomicznych aktów grzecznościowych, wyrażen o mocy predykatywnej, których przedmiotem orzekania są relacje grzecznościowe między partnerami komunikacji językowej. Ich podstawową funkcją, obok funkcji ekspresywnej, jest funkcja fatyczna, realizowana zarówno w kontaktach bezpośrednich, jak i pośrednich. Życzenia mogą

---

<sup>2</sup> Zróżnicowanie to nie wynika tylko z rodzaju i stopnia uszkodzenia słuchu, ale również związane jest ze stopniem opanowania języka narodowego w mowie i piśmie oraz sposobami komunikacji wizualno-przestrzennej (PJM, SJM), a także poczuciem tożsamości językowo-kulturowej głuchych.

<sup>3</sup> W terminologii pedagogicznej głuchotę definiuje się jako całkowite zniesienie czynności narządu słuchu lub tak głębokie ich uszkodzenie, że nie pozwala ono na odbieranie mowy oraz utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia porozumiewanie się z osobami słyszącymi. Niedosłuch zaś określa się jako ograniczenie funkcji słuchowej, które powoduje trudności w odbieraniu, rozumieniu i produkcji mowy.

mieć postać schematu upowszechnionego w danej sytuacji komunikacyjnej, np. z wykorzystaniem formuł życzeń świątecznych lub imieninowych, bądź też cechować się oryginalnością w ramach wzorca gatunkowego. Treść życzeń jest w znacznym stopniu uwarunkowana kulturowo, a równocześnie zależy od indywidualnej zdolności do empatii oraz rozpoznawania pozycji i roli społecznej odbiorcy (Sikora 2013, s. 180).

Wydaje się, iż formalno-językowa schematyzacja i lapidarność życzeń okolicznościowych może stać się dobrym punktem wyjścia do ćwiczeń gramatycznych podejmowanych w zakresie nauczania niesłyszących języka polskiego jako obcego, np. stopniowania przymiotników. Zaś opanowanie strukturalnych i stylistycznych cech gatunkowych życzeń oraz zapoznanie się z aspektem pragmatycznym i poznawczym gatunku<sup>4</sup> mogą stać się podstawą do pracy nad poszerzaniem słownictwa (np. poprzez wzmacnianie mocy illokucyjnej życzeń), wpajaniem zasad segmentacji tekstu, sposobami wyrażania uczuć i wartościowaniem, wyborem środków językowych genetycznie nacechowanych, tworzeniem własnych wariantów tekstów, które nie tracą gatunkowej tożsamości, a pozwalają osobom z dysfunkcją słuchu na sprawną i poprawną oraz intencjonalną komunikację w fonicznym języku polskim. W artykule gatunek traktuje się jako „zbiór konwencji, które podpowiadają członkom określonej wspólnoty komunikatywnej, jaki kształt nadać konkretnym interakcjom” (Wojtak 2004, s. 30).

#### 4. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Do konstytutywnych cech życzeń imieninowych zalicza się:

1. konkretyzację okazji, z wykorzystaniem formuł: *Z okazji imienin, W dniu imienin, Kochanemu / Drogiemu Solenizantowi*;
2. standardowo pozytywne wartościowanie tematu za pomocą wyrażen superlatywnych: *najlepsze, najserdeczniejsze, najszczęśliwsze*;
3. wyliczenia wyrażonych eksplicytnie życzeń, wzmacnianych często pozytywnie wartościującymi przymiotnikami<sup>5</sup>, np. *zdrowia, szczęścia, pomyślności, wszystkiego dobrego, sukcesów zawodowych, zadowolenia i radości z..., spełnienia marzeń; samych szczęśliwych / radosnych / pogodnych dni, wspaniałych / cudownych chwil*;
4. konkretyzację nadawcy i adresata życzeń;
5. lapidarność tekstową.

<sup>4</sup> Przyjmuję za Wojtak (2004), iż wzorzec gatunkowy należy rozpatrywać w czterech aspektach: strukturalnym, stylistycznym, pragmatycznym i poznawczym.

<sup>5</sup> Listę przykładowych, standardowych życzeń imieninowych podają H. i T. Zgólkowie (1993, s. 99–100).

Jak wcześniej wspomniano, życzenia pełnią przede wszystkim funkcję faktyczną, są równocześnie etykietalem dowodem pamięci, wyrazem szacunku i przejawem grzeczności językowej. Warto w tym miejscu wspomnieć o badaniach nad grzecznością językową wyrażaną w języku migowym. Przykłady takich zachowań komunikacyjnych można znaleźć w artykule E. Moroń (2008). Zwróciła ona uwagę na różnice w językowych zachowaniach w ramach etykiety, wyrażonych za pomocą polskiego języka migowego (PJM) i systemu językowo-migowego (SJM). Sygnalizowała je w ramach opisu deklaracji pomocy, formuł wystąpień publicznych, powitań i pożegnań, podziękowań, próśb, życzeń<sup>6</sup> oraz formuł współczucia (Moroń 2008). Co ciekawe, głusi realizują życzenia w PJM, korzystając przy tym z wzorca gatunkowego życzeń w języku polskim i używając kalk strukturalnych (Januszewicz, Jura, Kowal 2012, s. 294).

Pomimo że wzorzec gatunkowy życzeń imieninowych jest efektem standaryzacji (zob. Filip 2004, s. 106), w badanym materiale zaobserwowano niestandardowe, błędne realizacje cech konstytutywnych gatunku. Tylko w nielicznych tekstach odnaleziono konkretyzację okazji w postaci formuły *z okazji imienin*. Najczęściej pomijano ten istotny element wskazujący na okoliczności życzeń. W kilku tekstach pojawiły się zwroty *z okazji urodzin*; *z okazji dnia urodzin*, chociaż pisemna prośba o złożenie życzeń imieninowych widniała na kartce, na której pisano tekst. W dwóch przypadkach odnotowano niewypełnienie materiałem leksykalnym schematu formalnego konkretyzacji okazji – *z okazji życzenia...*; *z okazji spełnia życzenia...*; *z okazji życie 100 lat*. Powyższe przykłady mogą świadczyć o niewykształconej u nadawcy świadomości słowa / wyrazu, która jest elementem świadomości metaskładniowej<sup>7</sup> odgrywającej dużą rolę w rozwoju umiejętności pisania i czytania ze zrozumieniem (por. Krasowicz-Kupis 1999). Taka świadomość powinna być kształcona w ramach lektoratu języka polskiego jako obcego, prowadzonego dla osób z dysfunkcją słuchu.

Badane teksty w swojej strukturze powierzchniowej rzadko zawierały jawny performatyw *zyczenie* lub *zyczyć*. Jeżeli został użyty, to często pojawiał się w nietypowej pozycji i błędnej kolokacji, np... *z okazji urodzi szczęśliwego zyczenia* oraz *Najlepszego wszystko...*, *dużo zyczenia*. O niezrozumieniu istoty wartości illokucyjnej życzeń może też świadczyć użycie wyrazu *pozdrawienie*, jak w przykładzie: *Pozdrawienie za dużo zdrowie, szczęści, radość ...*

Problemy w ujmowaniu intencji semantycznej w odpowiednie formy językowe świadczą o niewykształconej sprawności językowej, która prowadzi do zaburzeń rozwoju umiejętności pisania i czytania ze zrozumieniem. Osoby niesłyszące mają mniejsze możliwości kontekstowego użycia leksemu w ję-

<sup>6</sup> Istotną konstatacją wynikającą z badań E. Moroń jest stwierdzenie, że życzenia *Wesołych Świąt!* polski język migowy przejął z polskiego języka fonicznego. Tego typu kalkowanie struktur pojawia się jednak rzadko.

<sup>7</sup> Na rozwój świadomości metaskładniowej składa się rozwój świadomości morfologicznej, leksykalnej i składniowej (Krasowicz-Kupis 2004).

zyku narodowym, gdyż codzienne kontakty w grupie odbywają się za pomocą języka migowego (PJM), który jest niefleksyjnym<sup>8</sup> językiem wizualno-prze-strzennym. Język polski nie pełni więc w życiu głuchych narzędzia poznania i interpretacji rzeczywistości, jak to ma miejsce wśród słyszającej większości. Tym narzędziem pozostaje język migowy, a język polski pozostaje najczęściej językiem obcym.

Powyższe przykłady świadczą również o kłopotach z sekwencją wyrazową i tekstową, które przejawiają się w zaburzeniu struktury wypowiedzi na poziomie składni zdania oraz organizacji spójności tekstowej. Dotyczą zarówno linearnego porządku zdaniowego, jak i logicznego uporządkowania w tekście jego tematu i rematu.

Użycie wyrażen superlatywnych pojawiło się w większości badanych tekstów przy wyrażaniu eksplicytnym życzeń, np. *wszystkiego najlepszego; największej radości*. Jednak w wielu przykładach można było zaobserwować omówione wcześniej zaburzenia sekwencyjności wyrazowej, np. *najlepszego wszystkiego; najlepszego wszystko; zdrowia największej, szczęścia najlepszego*. Zarówno szyk przestawny, jak i minimalizacja szablonu językowego wraz z niewypełnieniem istotnych dla wzoru gatunkowego pozycji leksykalnych zakłócają odbiór tekstu, którego intencjonalność jest mocno ograniczona, jak w przykładach: *Najlepszego dużo zdrowia szczęśliwa; Dużo szczęścia najlepszego; Najlepszego wszystko dużo życzenia*.

W treści analizowanych życzeń w stopniu minimalnym i bardzo schematycznie eksploatowane było pole nazw uczuć i abstraktów nacechowanych pozytywnie. Uderza tu również brak ukształtowania składniowego tekstu. Niesłyszący, którzy porozumiewają się w kontaktach interpersonalnych językiem migowym, mają kłopoty z fleksją i składnią języka polskiego. Fleksja w polskim języku migowym jest ograniczona w zasadzie do zmiany form czasownikowych, które nie mają nic wspólnego z kategoriami fleksyjnymi fonicznego języka polskiego (Rutkowski, Łozińska 2014). Stąd częste w zakończeniu życzeń unikanie czasowników (jeżeli się pojawiały, to występowały w bezokoliczniku, np. *zyczyć Tomek*), w treści życzeń zaś operowanie rzeczownikami w mianowniku, a w przypadkach zależnych – częste mylenie form przypadkowych, np.:

Przykład 1: *Okazji imienin życzenia szczęścia dużo zdrowia i uśmiech, dobrze mądra oraz radości.*

Przykład 2: *Okazji średniwna szczęśliw uśmiech z radość w dni babci urodzina.*

Przykład 3: *Pozdrowienie za duża zdrowie szczęści radość zdovalnie z okazji życie 100 lat.*

Przykład 4: *Wszystkiego Najlepszego, zdrowia, szczęścia oraz pomyslnego i spełnienia marzen i cały czas uśmiech.*

<sup>8</sup> W literaturze przedmiotu badań pisze się niekiedy o kategoriach fleksyjnych PJM, wychodząc z założenia, że każda seryjność, która nie jest czysto semantyczna, jest przejawem fleksji (Mroziak 2003, s. 71).



Przykład 5: *Wszystkie najlepiej z okazji imienin u babci, szczęśliwy za długo lat, zawołanie, radości na zdrowie.*

Przykład 6: *Najlepszego wszystkiego z okazji spełnia życzenia szczęśliwego 100 lat.*

Przykład 7: *Najlepszego wszystko dużo życzenia. Uśmiech się szczęśliwa.*

Przykład 8: *Wszystkiego najlepszego dużo spełnia z okazji urodzi szczęśliwego życzenia.*

Nieuświadamianie sobie różnic między fonicznym językiem polskim a polskim językiem migowym, w którym brak jest oddzielnych znaków migowych w funkcji przyimków, widoczne jest w badanych tekstach w nieadekwatnym użyciu przyimków (por. przykłady 3 i 5) lub ich pomijaniu (por. przykłady 1 i 2). Ponadto użycie przyimków w języku polskim wiąże się zarówno z systemem morfologicznym (fleksją), jak i składniowym, a nie tylko ze znajomością ich semantyki. W tym kontekście szczególnie ciekawy jest tekst przykładu 5, który cechuje się redundancją przyimkową. Można przypuszczać, że przyimki wystąpiły w funkcji sygnalizowania relacji składniowych w wypowiedzeniu zamiast użycia odpowiednich form fleksyjnych wyrazów.

Analizowane teksty wyraźnie wskazują na niewykształconą kompetencję językową nadawców szczególnie w zakresie reguł fleksyjnych i składniowych. Widoczna jest nieznanostwo rekcji, brak wiedzy o rodzajach gramatycznych rzeczowników i konieczności dostosowywania do nich form fleksyjnych przymiotników. Teksty tworzone są zazwyczaj z wykorzystaniem składniowych konstrukcji dysmorficznych. Niesłyszący często nie różnicują części mowy, zwracając uwagę jedynie na rdzeń wyrazu i abstrahując od afiksów<sup>9</sup>, np. *uśmiech – uśmiechać się* (por. przykład 7). We wszystkich przykładach widoczna jest agramatyczna kondensacja wyrazów. Wszystko to być może świadczy o przekonaniu głuchych o wystarczającym konotacyjnym i kontekstowym charakterze wypowiedzi pisanych przez nich w języku większości. Ma to zapewne związek ze sposobem odbioru przez niesłyszących tekstów w języku polskim, który pozostaje dla nich językiem obcym. Głusi w większości domyślają się znaczenia komunikatu wyrażonego za pomocą fonicznego języka polskiego na podstawie jego synkretycznego rozumienia. Zrozumienie zdania najczęściej postępuje od spostrzegania układu elementów zdaniowych całościowo, co jest spowodowane brakiem zdolności do analizy i syntezy, po wyodrębnienie wyrazów autosemantycznych, przy pomijaniu wyrazów synsemantycznych, funkcyjnych.

W badanych tekstach ujawniło się też wiele problemów z grafia – pomijanie znaków diakrytycznych, elizje liter, metatezy oraz substytucje liter i sylab. Jakiegokolwiek wartości komunikacyjnej pozbawiony jest wyraz *średniwna* (por. przykład 1). Brak poprawności zapisu leksemów wzmacnia wrażenie słabych umiejętności językowych w badanej grupie (por. też. Rakowska 1992; Korendo 2009).

<sup>9</sup> Można tu dostrzec interferencyjny wpływ języka migowego na język polski. Niesłyszący często określają takim samym ideogramem przedmiot i wykonywaną nim czynność.

Nieprzekładalność PJM na system języka polskiego, wynikająca z wizualno-przestrzennej budowy języka migowego<sup>10</sup>, utrudnia głuchym osiągnięcie sprawności systemowej potrzebnej do budowania spójnych i zrozumiałych tekstów pisanych w języku narodowym. Niedostateczna sprawność językowa zaś rzutuje na ich kompetencję pragmatyczną rozumianą jako zdolność do zrozumiałego wyrażania się w różnych sytuacjach komunikacyjnych oraz rozumienia tego, co zostało wyrażone w aktach mowy (Skudrzykowa, Urban 2000). Słabe efekty edukacyjne zmuszają do weryfikacji współczesnych metod nauczania językowego i kierują w stronę wychowania bilingwalnego, z wykorzystaniem metod glottodydaktycznych w nauczaniu niesłyszących języka polskiego.

## 5. PODSUMOWANIE

Słabe opanowanie języka polskiego przez osoby z dysfunkcją słuchu niesie ze sobą problemy w tworzeniu i percepcji tekstów w języku narodowym. Wpływa na to wiele czynników, wśród których można wymienić: zbyt późne rozpoznanie zaburzenia<sup>11</sup> i, co za tym idzie, przesunięta w czasie i nienaturalna akwizycja języka polskiego; niski poziom edukacji w szkołach i ośrodkach specjalnych, prowadzonej w systemie językowo-migowym z pominięciem metody bilingwalnej w nauczaniu językowym; ograniczone doświadczenia komunikacyjne w języku narodowym. Problemy z opanowaniem języka polskiego w mowie niosą ze sobą trudności w tworzeniu i odbiorze tekstów pisanych. Niedostateczna sprawność językowa (systemowa) przekłada się więc na niską sprawność komunikacyjną osób z dysfunkcją słuchu. W tym kontekście istotne jest rozwijanie kompetencji genologicznej. Warto w tym miejscu przywołać teorię Bachtina, która podnosi komunikacyjny aspekt myślenia o gatunkach. Według niej porozumiewamy się wyłącznie przy użyciu określonych gatunków – bez nich komunikacja nie jest możliwa. Jakiegokolwiek wyrażanie intencjonalności podlega ramom względnie trwałych wzorców społecznie uświadamianych zachowań językowych (Bachtin 1986). W związku z tym istotne jest prowadzenie badań nad realizacją wzorców gatunkowych przez osoby z dysfunkcją słuchu (w glottodydaktyce używa się terminu *formy wypowiedzi*). Diagnozy opanowania języka polskiego przez niesłyszących, chociażby w tym zakresie, mogą stać się podstawą badań do formułowania zaleceń metodycznych na lektoratach języka polskiego jako obcego

---

<sup>10</sup> „W PJM stosunki gramatyczne oznaczane są nie przez formy samych wyrazów, lecz za pomocą wyrazów pomocniczych, szyku i cech prozodycznych” (Szczepankowski 1999, s. 384).

<sup>11</sup> Dopiero od 2002 roku w Polsce przeprowadzane są badania przesiewowe noworodków w kierunku zaburzeń słuchu. Program badań wdrożono dzięki działaniom Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy.



dla osób głuchych. Warto na takich zajęciach wykorzystać doświadczenia glottodydaktyczne związane z nauczaniem sposobów tworzenia i przygotowaniem do odbioru gatunków mowy. Naukę realizacji różnych wzorców gatunkowych, nie tylko użytkowych, w ramach nauczania języka polskiego jako obcego postuluje w swoim artykule Beata Grochala (2013).

Preferowanym sposobem komunikacji wśród głuchych dynastycznych jest polski język migowy, zaś język polski postrzegany jest jako obcy. Jego akwizycja – jak wcześniej wspomniano – nie jest naturalna, lecz jest wynikiem uświadamianych operacji lingwistycznych. Stąd proces kształtowania sprawności językowych przebiega u niesłyszących inaczej. Przeważa w nim opanowywanie pamięciowe i utrwalanie wzorców nad naturalnym rozwojem świadomości i sprawności językowej. Warto podkreślić, iż dla głuchych ważna jest wartość komunikacyjna języka, a nie jego systemowość. Jednak w procesie nauczania języka polskiego jako obcego osób z dysfunkcją słuchu sprawność komunikacyjna musi wykształcać się na bazie sprawności systemowej. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej musi poprzedzać nauka umiejętności posługiwania się systemem językowym. Ważne jest również, aby za pomocą odpowiednio dobranych metod dydaktycznych kształcić nie tylko sprawność językową, ale również rozwijać świadomość metajęzykową. Jest ona definiowana jako zdolność podmiotu do refleksji nad językiem i jego zastosowaniem (Krasowicz-Kupis 2004, s. 20). To intencjonalne stosowanie wiedzy językowej powinno odnosić się zarówno do aspektu metafonologicznego, jak i metasyntaktycznego i metasemantycznego.

Pomimo różnic między przedmiotem badań językoznawstwa a logopedią i nauczaniem języków obcych, wszystkie odnoszą się do zjawisk mowy, języka i komunikacji, w związku z tym powinny korzystać ze swoich osiągnięć (Milewski 1995). W przypadku nauczania języka polskiego osób niesłyszących trzeba jednak zwrócić uwagę na popularny w glottodydaktyce komunikatywizm, który powinien być zastąpiony w tym przypadku naciskiem na nabywanie kompetencji językowej (systemowej). Wiedza deklaratywna podmiotu nauczania musi przeważać nad wiedzą proceduralną. Świadomość znajomości reguł gramatycznych i gatunkowych musi dominować nad nieświadomą wiedzą będącą podstawą do posługiwania się językiem narodowym w codziennej komunikacji. Ponadto indywidualne uwarunkowania akwizycji pierwszego języka (migowego lub fonicznego) oraz duże zróżnicowanie poziomu sprawności językowej i komunikacyjnej osób niesłyszących nie pozwalają na proste przełożenie skali stosowanej w glottodydaktyce, a kategoryzującej poziom znajomości języka na początkujący (A1, A2), średnio zaawansowany (B1, B2) i zaawansowany (C1, C2). Warto również zwrócić uwagę na kwestię modalności L1 i L2 – w przypadku głuchych dwujęzycznych ich bilingwizm jest bimodalny (audytywno-werbalny foniczny język polski, wizualno-przestrzenny polski język migowy). Ponadto w PJM nie ma odmiany pisanej. Taka sytuacja musi rodzić konsekwencje na gruncie metod stosowanych w surdologlottodydaktyce.

Wyniki zaprezentowanych badań mogą posłużyć jako diagnoza potrzeb edukacyjnych w zakresie nauczania języka polskiego osób niesłyszących. Aby język narodowy stał się narzędziem komunikacji niesłyszących w różnych sytuacjach komunikacyjnych, muszą oni zdobyć wiedzę o regułach jego użycia. Odnotowane zaburzenia językowe, zarówno na płaszczyźnie graficznej, jak i w obrębie podsystemów: fonologicznego, leksykalnego i gramatycznego, a także uchwycona słaba kompetencja genologiczna badanej grupy są wynikiem metod nauczania, wśród których nie ma obecnie miejsca na nauczanie niesłyszących języka polskiego jako obcego<sup>12</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Bachtin M., 1986, *Problem gatunków mowy*, w: M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, Warszawa, s. 348–402.
- Czajkowska-Kisil M., 2005, *Dwujęzyczność w nauczaniu głuchych*, „Nauczyciel w Świecie Ciszy”, nr 7, s. 3–9.
- Czajkowska-Kisil M., Klimczewska A., 2007, *Rola języka migowego w kształtowaniu tożsamości Głuchych w Polsce*, w: E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, Łódź, s. 72–78.
- Domagała-Zyśk E., 2003, *Czy istnieje już surdoglottodydaktyka?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 3–6.
- Filip G., 2004, *Zmiany wzorca gatunkowego życzeń*, w: D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja*. Tom II. *Tekst a gatunek*, Katowice, s. 105–125.
- Grochala B., 2013, *Kompetencja komunikacyjna a gatunek – o relacji internetowej na żywo*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 20, I. Dembowska-Wosik, E. Pałuszyńska (red.), s. 303–311.
- Januszewicz M., Jura M., Kowal J., 2012, *Akty mowy czy/i akty migania? Języki i kultury w kontakcie*, „Język a Kultura”, t. 23, A. Burzyńska-Kamieniecka (red.), s. 287–299.
- Korendo M., 2009, *Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych?*, Kraków.
- Kowal J., 2007, *Nowe spojrzenie – język polski jako obcy w kulturze i edukacji Głuchych – Głusi i ich języki obce*, w: E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, Łódź, s. 92–107.
- Kowal J., 2011a, „Milczący cudzoziemcy” – *Głusi jako uczący się języka polskiego jako obcego – wyzwanie współczesnej glottodydaktyki?*, w: K. Pluskota, K. Taczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, Toruń, s. 21–28.
- Kowal J., 2011b, *Język polski jako obcy a edukacja niesłyszących*, w: E. Twardowska (red.), *Edukacja niesłyszących. Publikacja konferencyjna*, Łódź, s. 93–110.
- Krakowiak K., 2012, *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Lublin.
- Krasowicz-Kupis G., 1999, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Lublin.
- Krasowicz-Kupis G., 2004, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin.

<sup>12</sup> W roku akademickim 2009/2010 prowadzony był lektorat języka polskiego jako obcego dla głuchych (JPJODG) w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Marcjanik M., 2001, *Etykieta językowa*, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin, s. 281–291.
- Milewski T., 1995, *Językoznawstwo a logopedia i nauczanie języków obcych*, w: T. Milewski, *Teoria, typologia i historia języka*, Kraków, s. 29–5.
- Moroń E., 2008, *Grzeczność językowa w PJM*, w: E. Twardowska (red.) *Stan badań nad Polskim Językiem Migowym*, Łódź, s. 111–117.
- Mrozik M., 2003, *Wstępne uwagi o morfologii Polskiego Języka Migowego (PJM)*, w: M. Świdziński i T. Gałkowski (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*, Warszawa, s. 59–77.
- Rakowska A., 1992, *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*, Kraków.
- Rakowska A., 2000, *Jak porozumiewają się dzieci niesłyszące z osobami słyszącymi. Analiza wybranych interakcji komunikacyjnych*, Kraków.
- Rutkowski P., Łozińska S. (red.), 2014, *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*, Warszawa.
- Sikora K., 2013, *Życzenia i wieszanie jako akt mowy*, „LingVaria”, nr 2 (16), s. 179–189.
- Skudrzykowa A., Urban K., 2000, *Mały słownik terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*, Kraków–Warszawa.
- Szczepankowski B., 1999, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa.
- Tomaszewski P., 2000, *Rozwój językowy dziecka głuchego: wnioski dla edukacji szkolnej*, „Audiofonologia”, nr 16, s. 51–58.
- Tomaszewski P., 2005a, *Polski Język Migowy w wychowaniu dwujęzycznym dzieci głuchych*, „Studia Pragmalingwistyczne”, nr 4, s. 33–58.
- Tomaszewski P., 2005b, *Rola wychowania dwujęzycznego w procesie depatologizacji głuchoty*, „Polskie Forum Psychologiczne”, nr 10, s. 174–190.
- Wodnicka-Chlipalska Z., 2011, *Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością*, w: I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, Warszawa, s. 253–284.
- Wojtak M., 2004, *Wzorce gatunkowe wypowiedzi a realizacje tekstowe*, w: D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja. Tom II. Tekst a gatunek*, Katowice, s. 29–39.
- Zgółkowie H. i T., 1993, *Językowy savoir-vivre. Praktyczny poradnik posługiwania się polszczyzną w sytuacjach oficjalnych i towarzyskich*, Poznań.

Katarzyna Jachimowska

## TEXT REALISATION OF WISHES GENRE WRITTEN BY HEARING-IMPAIRED PERSONS. A SURDOGLOTTODIDACTIC PERSPECTIVE

**Keywords:** genre, wishes, hearing impairment

**Summary.** In the article, the author draws the attention to how hearing-impaired persons use the genre of wishes. She notices departures from the canonical form of this genre, as well as deviations on the language level. She concludes that that low level of language skills and insufficient genre competency for proficient communication result from deficiencies in language system and low level of genre awareness in the researched persons. This is related to the methods of national language teaching, which are not suitable for educational needs of the hearing-impaired.