

Katarzyna Jachimowska

Instytut Filologii Polskiej i Logopedii Uniwersytetu Łódzkiego

Kompetencja językowa i komunikacyjna dzieci z zaburzeniami słuchu w kontekście wzorca gatunkowego SMS-a

1. Wstęp

Populacja osób z uszkodzonym słuchem, rozpatrywana z perspektywy komunikacyjnej, nie jest jednorodna. Różne sposoby komunikacji wykorzystywane w tym środowisku do porozumiewania się – od fonicznych po gestowo-mimiczne – w różnym stopniu pozwalają na uczestniczenie w życiu społecznym, kulturowym i zawodowym. Umiejętność porozumiewania się niesłyszących za pomocą systemu językowo-migowego czy polskiego języka migowego nie pozwala na interakcje ze słyszącymi, którzy posługują się językiem fonicznym. Gwarantuje je dopiero opanowanie języka narodowego w mowie i piśmie. Ponadto wszelkie wyrażanie intencjonalności podlega ramom względnie trwałych wzorców społecznie uświadamianych zachowań językowych. Porozumiewamy się przy użyciu określonych gatunków, bez których komunikacja nie byłaby w ogóle możliwa. Ten Bachtinowski komunikacyjny aspekt myślenia o gatunkach jest bardzo istotny w prezentowanych rozważaniach dotyczących sposobów realizacji wzorca gatunkowego SMS-a przez dzieci z dysfunkcją słuchu. Według Michała Bachtina gatunek mowy to relatywnie trwały typ wypowiedzi mający status społecznej konwencji, ukształtowany (w zależności od okoliczności użycia języka i funkcji) jako całość tematyczna, kompozycyjna i stylistyczna [Bachtin 1986: 384–402]. Z licznych koncepcji gatunku w artykule przyjmuję tę, definiującą gatunek jako „zbiór konwencji, które podpowiadają członkom określonej wspólnoty komunikatywnej, jaki kształt nadać konkretnym interakcjom” [Wojtak 2004: 30]. W prezentowanych badaniach wykorzystałam koncepcję gatunku Marii Wojtak [2004], zakładającą jego czterowymiarowy opis, na który składają się aspekty: strukturalny, pragmatyczny, poznawczy i stylistyczny.

2. Kompetencja językowa i komunikacyjna

Od lat 60. XX wieku, kiedy to Noam Chomsky zdefiniował kompetencję językową, a Dell Hymes uzupełnił rozważania o kompetencję komunikacyjną, oba terminy funkcjonują w takich dziedzinach naukowych, jak psychologia rozwojowa i społeczna, psycholingwistyka, pedagogika, logopedia. Popularna wśród socjolingwistów, przeniesiona na grunt pragmatyki językowej definicja kompetencji komunikacyjnej zwraca uwagę na jej aspekt związany z użyciem języka. Kompetencja ta jest rozumiana jako „świadoma lub nieświadomiana wiedza o regułach używania języka w różnych sytuacjach stwarzanych przez daną wspólnotę społeczną” [Skudrzykowa, Urban 2000: 86] i wiąże się z różnego typu sprawnościami – systemową, społeczną, sytuacyjną i pragmatyczną [Grabias 2001]. Kompetencja językowa z kolei definiowana jest jako znajomość języka, która pozwala rozumieć i tworzyć coraz to nowe zdania oraz rozróżniać wypowiedzenia gramatycznie poprawne od niepoprawnych [Skudrzykowa, Urban 2000: 86].

Szczególnie istotna dla podjętych rozważań jest definicja kompetencji pragmatycznej, która podkreśla zdolność nadawcy i odbiorcy do zrozumiałego wyrażania się w aktach mowy oraz ich rozumienia w różnych sytuacjach komunikacyjnych. W przypadku osób z dysfunkcją słuchu akty mowy/wzorce gatunkowe (gatunki proste i złożone), podobnie jak system języka narodowego, nie są naturalnie przyswajane. Niesłyszący użytkownicy polszczyzny wiedzę o gatunkach zdobywają w toku edukacji później niż ich słyszący rówieśnicy. Ich kompetencja komunikacyjna (w tym gatunkowa) często nie pozwala na swobodne poruszanie się we wzorcach narodowych zachowań komunikacyjnych. Jest wykształcana później i w inny sposób – wpływają na to ograniczone doświadczenia komunikacyjne w języku narodowym, brak naturalnej stymulacji językowej, przesunięta w czasie i nienaturalna akwizycja języka polskiego, dominacja percepcji wzrokowej, niekiedy silna świadomość odrębności językowo-kulturowej (prymat polskiego języka migowego w komunikacji interpersonalnej nad językiem polskim).

Umiejętność posługiwania się konwencjami komunikacyjnymi, takimi jak styl, gatunek, zależy m. in. od stopnia opanowania wiedzy jasnej o języku jako systemie znaków konwencjonalnych i dwuklasowych, służącym do porozumiewania się w obrębie pewnej społeczności. Ten społeczny charakter języka sprawia, że nabywana sprawność systemowa staje się jednym z poziomów sprawności komunikacyjnej. W artykule przedstawiam wyniki badań nad tymi sprawnościami (traktowanymi jako efekty kompetencji językowej i komunikacyjnej) tylko w kontekście realizacji wzorca gatunkowego należącego do odmiany pisanej języka. Nie przesądzam o kompetencji komunikacyjnej dzieci

z dysfunkcją słuchu, które w kontaktach interpersonalnych mogą efektywnie i skutecznie posługiwać się polskim językiem migowym.

Jak podaje Grażyna Dryżałowska, dzieci i młodzieży ze znacznym i głębokim uszkodzeniem słuchu jest w Polsce ok. 6–6,5 tys., a z lekkim i umiarkowanym 70–90 tys. [Dryżałowska 2007: 161] (dane z 2007 roku). Prowadzony w latach 2008–2017 „Program badań przesiewowych słuchu u dzieci ze szkół podstawowych zamieszkałych na terenach gmin wiejskich” przyniósł wyniki wskazujące na wysoki w tej grupie, bo pomiędzy 12,8% a 13,5% – odsetek dzieci z zaburzeniami słuchu¹. Literatura przedmiotu badań wskazuje, że u takich dzieci zaburzenia w językowym porozumiewaniu się ujawniają się zarówno w procesie fonacji i artykulacji, jak i na płaszczyźnie leksykalno-gramatycznej. W literaturze surdopedagogicznej i surdologopedycznej wymienia się cechy języka i „mowy głuchych”. Ich opis można znaleźć w publikacjach m.in. Danuty Emiluty-Rozyi [1994], Alicji Rakowskiej [1995], Zdzisława Marka Kurkowskiego [1996], Grażyny Guni [2006], Kazimierzy Krakowiak [2006] i Marty Korendo [2009].

W kontekście badanego gatunku istotne jest podkreślenie zależności między akwizycją języka a umiejętnością pisania. W przypadku rozwoju językowego dziecka z poważnymi zaburzeniami słuchu nie zachodzi prawidłowość primarności języka mówionego nad pisanym. Takie dzieci opanowują umiejętność pisania równocześnie z przyswajaniem języka narodowego w wieku 6–7 lat. Nauki pisania nie ułatwia słabe opanowanie czytania ze zrozumieniem, które powinno usprawniać procesy analizy i syntezy oraz rozwijać słuch fonemacyjny. Podczas tworzenia samodzielnych wypowiedzi pisanych niesłyszącym umykają zarówno elementy systemu językowego (zaburzona jest gramatyczna i semantyczna warstwa tekstowa), jak i najważniejszy aspekt komunikacji – funkcjonalność wypowiedzi, jej pragmatyczne uwarunkowania.

3. SMS – cechy wzorca gatunkowego

W opracowaniach dotyczących wzorca gatunkowego SMS-a wskazuje się, iż sukcesywnie staje się on odrębnym gatunkiem [Krzempek 2006], który wyrasta z połączenia gatunków już istniejących – listu i telegramu oraz rozmowy [Kaczmarek 2002: 130; Malinowska 2004: 189–197], adaptowanych do nowych zachowań komunikacyjnych. Możliwe jest wskazanie modelu gatunku, który prezentuje się następująco: nadawca (posiadacz telefonu komórkowego), chcąc skontaktować się z partnerem komunikacyjnym, tworzy i wysyła krótką wia-

1 Wyniki badań dostępne na stronie: <https://whc.ifps.org.pl/2017/10/o-badaniach-sluchu-w-polskiej-agencji-prasowej/> [dostęp: 22 lipca 2018].

domość tekstową. Budowa takiej wiadomości opiera się na kodach werbalnym i niewerbalnym (z wykorzystaniem np. emotikonów). Z powodu ograniczenia znaków alfanumerycznych (litery, cyfry, znaki interpunkcyjne i inne) do 160 tekst charakteryzuje się zwięzłością. Jak pisze Ewa Malinowska, „wykształciła się swoista SMS-owa mowa” [Malinowska 2004: 193], która charakteryzuje się m. in. używaniem skrótowców, brakiem wielkich liter i znaków diakrytycznych oraz uproszczoną interpunkcją. Kryterium funkcjonalne pozwala wyróżnić SMS-y o funkcji praktyczno-użytkowej, dziennikarsko-informacyjnej, rozrywkowo-artystycznej oraz promocyjno-reklamowej [Wolańska 2006: 112]. Językowe cechy poszczególnych grup gatunkowych SMS-ów wynikają z relacji nadawczo-odbiorczych i sytuacji komunikacyjnej. Opisywana w artykule grupa SMS-ów o funkcji praktyczno-użytkowej ma charakter prywatny i stanowi hybrydę rozmowy potocznej i listu prywatnego. Ten rodzaj SMS-ów charakteryzuje się swobodą językową, w tym emocjonalnością i spontanicznością. Cechami wyróżniającymi są skrótowość tekstowa i leksykalna oraz uproszczenia na poziomie grafii (kondensacja treści, wykorzystywanie piktogramów, elipsy składniowe, używanie skrótów konwencjonalnych i okazjonalnych, pomijanie znaków diakrytycznych i interpunkcyjnych).

4. Charakterystyka badanych grup

Materiał do analiz został zebrany wśród uczniów w wieku od 12 do 16 lat, uczęszczających do: Szkoły Podstawowej nr 81 im. Bohaterskich Dzieci Łodzi (grupa porównawcza), uczniów Szkoły Podstawowej nr 97 oraz Publicznego Gimnazjum nr 66 (grupa badawcza). Szkoła Podstawowa nr 97 oraz gimnazjum mieszczą się w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 4 dla Dzieci Nieśłyszących i Słabosłyszących w Łodzi. Uzupełnieniem materiału z grupy porównawczej były SMS-y pisane przez dzieci w wieku od 12 do 15 lat, które zebrano wśród rodziny i znajomych. Ponadto w celach porównawczych wykorzystano wyniki badań opublikowane w artykułach Małgorzaty Karwatowskiej i Jolanty Szpyry-Kozłowskiej – prace przyniosły opis cech rozmów uczniów słyszących, prowadzonych za pośrednictwem SMS-ów [Karwatowska 2003; Karwatowska, Szpyra-Kozłowska 2004a, 2004b]. Grupę porównawczą w prezentowanych badaniach stanowiły dzieci bez dysfunkcji słuchu, natomiast grupę badawczą dzieci słabosłyszące i nieśłyszące. Dzieci z zaburzonym słuchem w stopniu głębokim posiadały protezę słuchu oraz posługiwały się systemem językowo-migowym i polskim językiem migowym. Uczniowie z mniejszymi ubytkami słuchu (znacznym i średnim stopniem) wspierali się w komunikacji bezpośredniej językiem mówionym. Wszyscy posługiwali się odmianą pisaną języka polskiego. Ponieważ nie wszyscy rodzice wyrazili

zgodę na wykorzystanie do badań tekstów SMS-ów pisanych przez ich dzieci, w celu uzupełnienia materiału przygotowano karty pracy. Polecono napisać wiadomość SMS do wyznaczonych odbiorców (rówieśnicy, rodzice) w określonej sytuacji komunikacyjnej². Polecenie było przekazane przez nauczyciela również za pomocą systemu językowo-migowego. Na kartach znalazł się wybór emotikonów, które można było wskazać jako element SMS-a. Mała liczebność klas w szkole dla dzieci z dysfunkcją słuchu (maksymalnie 10 osób) miała wpływ na ograniczenia w pozyskaniu materiału badawczego. Łącznie zgromadzono 194 SMS-y (100 z grupy porównawczej, 94 z grupy badawczej).

5. Analiza wyników badań

5.1. Aspekt strukturalny i stylistyczny

Oprócz trzech niewypełnionych kart uczniów z głębokim uszkodzeniem słuchu, które można potraktować jako wynik braku umiejętności tekstowej aktualizacji gatunku, wszystkie 94 SMS-y realizowały strukturalny aspekt wzorca gatunkowego – lapidarność i skrótowość.

SMS-y pisane przez dzieci z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu pozostają pod względem stylistycznym swobodnie związane z poleceniem napisania SMS-a do rodziców w sprawie możliwości pójścia po lekcjach do koleżanki lub kolegi oraz drugim poleceniem zaproszenia na imprezę urodzinową. Mają one postać luźnego zestawienia nieukształtowanych fleksyjnie wyrazów. Ich intencjonalność jest nieczytelna. Stronę formalną SMS-a reprezentuje użycie, obok segmentu lingwalnego, elementu niejęzykowego (emotikonu).

W Rodzica Spotkanie szkołę ok ☺
twoje 13 lipiec 2005 roku super dobrze ok : ☺
kuba i Czarek rozwiąż super ok ☺
zaropa kolega ☺ ☺
kolega urodzin
zaporoszył ☺

Widoczne jest wykorzystywanie skrótów, ale w ograniczonym zakresie i często kontekstowo nieadekwatne – najczęściej jest to skrót angielski „OK”.

2 Poproszono o napisanie SMS-ów: a) do rodziców/opiekunów z pytaniem, czy może pójść po lekcjach do kolegi/koleżanki, b) do rówieśnika, czy przyjdzie na spotkanie po lekcjach, c) do koleżanki lub kolegi z prośbą o przyjście na urodzinową imprezę, d) do wybranej osoby na dowolny temat.

O niezrozumieniu przez dzieci niesłyszące polecenia świadczą przykłady SMS-ów, które przybierają kształt odpowiedzi na pytanie:

Polecenie: Napisz SMS do koleżanki/kolegi – spytaj ją/go, czy spotkacie się po lekcjach, np. żeby pograć w grę.

Wypowiedzi pisemne dzieci niesłyszących:

Nie chcę bo nuda ☹ ☺

Tak chcę iść po lekcjach do koleżanki ☺

Polecenie: Napisz SMS – zapros koleżankę lub kolegę na imprezę z okazji Twoich urodzin

Wypowiedzi pisemne dzieci niesłyszących:

Tak chcę u was twój urodzin ☺

Tak zapros na impreza z okazji mój urodzin.

Analiza uzyskanych wyników badań tekstów pisanych przez dzieci z głębokim i znacznym uszkodzeniem słuchu potwierdzają obserwację Marty Korendo [2009: 92], która zwraca uwagę na mechanizm przepisywania zdań z poleceń i podręczników jako odpowiedzi na pytanie. W analizowanym materiale odnaleziono mechaniczne kopiowanie polecenia. Przykłady:

Polecenie: Napisz SMS do koleżanki/kolegi – zapros koleżankę lub kolegę na imprezę z okazji Twoich urodzin.

Wypowiedź pisemna dziecka:

Ola. M ją na imprezę z okazji Twoich urodzin.

Polecenie: Napisz SMS do rodzica/opiekuna – spytaj, czy możesz iść po lekcjach do koleżanki/kolegi.

Wypowiedź pisemna dziecka:

Mama spytaj, czy możesz iść po lekcjach do koleżanki.

W tej grupie badanych nie uzyskano dostępu do prywatnych SMS-ów, chociaż dzieci deklarowały umiejętność kontaktowania się z odbiorcą za ich pomocą. Pytane o to, do kogo piszą SMS-y, najczęściej wymieniały rodziców.

SMS-y dzieci z ubytkiem słuchu w stopniu średnim są czytelne pod względem zarówno intencjonalności, jak i ukształtowania językowego. Realizują podstawowe strukturalne cechy gatunkowe – skrótowość tekstową i eliptyczność składniową. Zbudowane są z wypowiedzeń pojedynczych lub złożonych z pominięciem wskaźników zespolenia. Wiadomości tekstowe pozbawione są

w większości znaków interpunkcyjnych oraz diakrytycznych, niepodporządkowują się zasadom ortograficznym; przykłady takich SMS-ów:

Czy moge po lekcjach iść do kariny ☺
Hej dasz rade się dziś ze mną spotkać po lekcjach?
Hej Wiktoria czy masz może czas żeby po lekcjach się spotkać co ty na to?
Dzis mam czas spotkanie o 5
mogę idzi do kolegi niema Lekcji
igor morzesz pograć na komputerze?
hej Karina czy moge po lekcjach razem idziemy żeby bobawic się ☺

To, co wyróżnia językowo SMS-y tej grupy, to elizje czasownika przy czasowniku modalnym, mylenie przyimków oraz zaburzona fleksja (nieukształtowanie fleksyjne wyrazów, mylenie form osobowych i przypadkowych, nierozpoznanie rodzaju gramatycznego rzeczownika). Przykłady takich wiadomości:

Czy mogę po lekcji do kolegi?
Chciałam się zapytać czy po lekcjach mogę się do koleżanki
mamo czy mogę po lekcjach do kolegi Pliss
SMS od odbiorcy: A czy Ty nie musisz być w tym czasie w szkole?
Odpowiedź ucznia niesłyszającego: Nie muszę w szkole.
Mama czy mogę pójść na lekcji do Mateusza?
Odpowiedź odbiorcy: Tak, kochanie
Replika niesłyszającego nadawcy: Dzięki, pa
Jestem o Basia, w domu będę później
Mamo ty pamiętasz ze jest dzień babci, Może pójść do sklepu, kupisz tulipany.
Koleżanki czy mogę spotkać w dom ☺?
Czy będziesz jak po lekcj poszedł do koleżanki w gra PSP4
Mamo czy możesz iść po lekcjach do koleżanki wróce o 15
Mamusi u czy mogę pójść po grać z Mateusza?
Zapraszam na mój urodziny
pójdziemy dziś do kino?
Odpowiedź słyszającego odbiorcy: OK, jaki chcesz film zobaczyć?
Replika ucznia: OK, lepiej film horrory.
Słyszący odbiorca: O której godzinie możemy się spotkać przed kinem w Manufakturze?
Replika ucznia: Koło o 11 spotkać
Replika słyszającego odbiorcy: A czy ty nie musisz być w tym czasie w szkole?
Replika ucznia: Tak Nie muszą w szkole ☺

Teksty SMS-ów – pomimo agramatyczności fleksyjnej i składniowej (nie-motywowanej potocznym użyciem języka) oraz zaburzonej spójności replik – można uznać za intencjonalne. Zaburzona sprawność systemowa jest bowiem tylko jedną ze sprawności realizacyjnych. Ponadto zdarzają się błędy leksykalne i literówki (elizje, metatezy, substytucje), które jednak nie zaburzają komunikacji, ponieważ z kontekstu całej wypowiedzi odbiorca jest w stanie odczytać intencję nadawcy, np.:

Cześć Ola czy masz ochotę przyjść na moją impreze urodzinową bardzo bym była miła gdybyś przyszła.
 Ej ziomek idziesz po szkole nagrać w internet?
 Siema ziom spadniesz domnie na grę albo na internet
 Igor morzesz wygrać na komputerze po lekcji u mnie☺
 Czy będziesz jak po lekcj poszedł do kolezanki w gra PSP4
 OK, lepiej film horrory
 Manuftra obok, kino.

Największymi różnicami w stosunku do SMS-ów uczniów słyszących, uchwyconymi w grupie badawczej na płaszczyźnie strukturalno-stylistycznej, są niewielka liczba skrótów konwencjonalnych i okazjonalnych oraz brak akronimów. W grupie porównawczej odnotowano ich wiele, np.: *idziesz do mn po sql?*; *Hejka, spotkamy się u cb?*; *Może wpadnę, jeszcze NWM; CT?*; *Jutro spr z matmy. Gotowa na rzeź?*; *to gg nie działa jak należy*³; *OK, nara!*; *Wpadnę do ciebie. Pasi?*; *Trzym się!*.

Dzieci z dysfunkcją słuchu nie posługują się też w SMS-ach wulgaryzmami i anglicyzmami, nie tworzą systemowych neologizmów, które są wyrazem ekspresji słownej, a często też przejawem humoru. Rzadko używają emocjonalnie nacechowanych określeń ze slangu młodzieżowego – jego znajomość jest znikoma. Być może wynika to z faktu, że jest on rezultatem spontanicznej twórczości słownej, do której dzieci z dysfunkcją słuchu nie są przygotowane – ich wypowiedzi są schematyczne, a myślenie jest mało kreatywne. Ponadto taki sposób manifestowania przynależności do nieformalnej grupy jest związany z posiadaniem świadomości istnienia w języku narodowym szeregu odmian, stylów, dialektów (w tym gwar środowiskowych i zawodowych). Taka świadomość pomaga w pragmatycznym użyciu języka, a z tym dzieci niesłyszące mają problemy.

3 mn – mnie, sql – szkoła, cb – ciebie, NWM – nie wiem, Ct – co tam?, spr – sprawdzian, gg – gównno.

5.2. Aspekt pragmatyczny i poznawczy

Jeżeli chodzi o uwikłania komunikacyjne, to dzieci z zaburzeniami słuchu w większości są świadome ról nadawczo-odbiorczych. Przebieg komunikacji SMS-owej jest swobodny w przypadku układu równorzędnego. Nadawcy posługują się stylem potocznym, z bardzo ograniczoną liczbą emocjonalnie nacechowanych określeń ze slangu młodzieżowego (*kumpel, spoko, impre, super*). Zwroty adresatywne wykorzystywane są rzadko, np.: *hej Karina, siema stary, siema ziom, ej ziomek, cześć stary, Hej Wiktoria, Cześć Ola*. Swoboda komunikacji w przypadku ról nierównorzędnych jest przełamywana inicjalnymi zwrotami do adresata, które podporządkowane są zasadom grzeczności, np.:

Mamo mogę iść do koleżanki po lekcjach

Mama mogę się spotkać z kumplem?

Hej mamusiu czy mogę pójść po grać z Mateusza

Mamo ty pamiętasz że jest dzień babci, Może pójść do sklepu, kupisz tulipany.

Mama czy możesz iść po lekcjach do Iza i Ola ☺

Kochana babciu. :D Przyjdź do mnie na kawę i ciasto.

Droga Babciu jutro jest twój dzień i z tej okazji chciałam cie zaprosić do nas na wspólny obiad. Przyjdiesz?

Analiza SMS-ów, pisanych przez dzieci z dysfunkcją słuchu, na płaszczyźnie pragmatycznej wykazała, że ten rodzaj interakcji jest przede wszystkim rodzajem działania – wydaje się, iż w większym stopniu niż dla słyszących. W analizowanym materiale nie odnotowano SMS-ów pełniących funkcję ludyczną, które zaspokajałyby potrzebę zabawy, oraz takich, które służą tylko nawiązaniu i podtrzymaniu kontaktu (SMS-y o funkcji fatycznej). Wszystkie pełniły funkcję informacyjno-przedstawiającą.

Jeżeli chodzi o aspekt poznawczy, to analizowane teksty w grupie badawczej koncentrowały się wokół spraw szkolnych, nieliczne dotyczyły życia towarzyskiego. Aby jednak wyciągnąć wiążące wnioski co do realizacji badanego wzorca gatunkowego w tym aspekcie, potrzebne są studia materiałowe na dużym korpusie tekstów.

6. Podsumowanie wyników badań

Wnioski z przeprowadzonych badań przedstawia tabela, która ukazuje zestaw cech wzorca gatunkowego SMS-a na płaszczyznach strukturalnej, stylistycznej, pragmatycznej i poznawczej, zrealizowanych przez dzieci z dysfunkcją słuchu w porównaniu z tekstową aktualizacją wzorca dokonaną przez dzieci słyszące. Najwięcej różnic ujawniło się na płaszczyźnie leksykalnej oraz w zakresie aspektu pragmatyczno-poznawczego.

Tabela 1. Cechy tekstowe realizacji wzorca gatunkowego SMS-a – porównanie grup

Cechy	SMS-y pisane przez dzieci z dysfunkcją słuchu	SMS-y pisane przez dzieci bez zaburzeń słuchu
Lapidarność formalna i zwięzłość tekstowa (minimalizowanie liczby użytych elementów językowych, maksymalna kondensacja treści)	+	+
Skróty konwencjonalne i okazjonalne oraz akronimy	nieliczne	+
Neologizmy (nowatorstwo słotwórcze, które dotyczy także form opartych na zapożyczeniach)	–	+
Anglicyzmy	–	+
Wulgaryzmy	–	+
Wizualizacja postaw modalnych oraz ekspresji emocji (wykorzystywanie wersalików, emotikonów)	+	+
Wypowiedzenia pojedyncze	+	+
Wypowiedzenia eliptyczne	+	+
Mała liczba wielofunkcyjnych składników zespolenia	+	+
Równoważniki zdań	+	+
Błędy ortograficzne	+	+
Błędy fleksyjne	+	nieliczne
Błędy składniowe	+	nieliczne
Brak znaków diakrytycznych	+	+
Uproszczona interpunkcja	+	+
Emocjonalnie nacechowane określenia ze slangu młodzieżowego	nieliczne	+
Maksymalne ograniczenie formuł grzecznościowych	+	+
Językowa potoczność leksykalna (kolokwializmy, wyrażenia ekspresywne)	nieliczne	+
Elementy zabawy słownej (humor i dowcip, żarty i anegdoty)	–	+
Zróżnicowana tematyka (sprawy szkolne i rodzinne, życie towarzyskie i uczuciowe)	–	+
Zróżnicowanie funkcjonalne	–	+

Źródło: opracowanie własne.

W artykule nie podjęłam kwestii interferencji językowych. Wpływ języka migowego na tworzenie tekstów w języku polskim przez osoby z dysfunkcją słuchu omówiłam w innych publikacjach.

7. Zakończenie

Komunikacja na odległość polega obecnie w znacznej mierze na porozumiewaniu się za pośrednictwem technicznych środków przekazu. Rozwój techniki umożliwił wykorzystanie pisma do rozmów na czacie, dyskusji na forum, kontaktów SMS-owych. Coraz częściej niebezpośrednia „rozmowa pisana” [Peisert 2004: 145] odbywa się za pomocą internetu czy telefonu komórkowego. Odgrywa ona coraz większą rolę w komunikacji interpersonalnej. Nowa technologia komunikowania za pośrednictwem usługi SMS poszerza doświadczenia osób z dysfunkcją słuchu, które mają problemy z posługiwaniem się fonicznym językiem polskim. SMS-y konkretyzują model stymulowanej rozmowy. Minimalizm formalno-językowy SMS-ów wymaga jednak dyscypliny językowej opartej na bardzo dobrej znajomości systemu leksykalno-gramatycznego języka narodowego i uwarunkowań pragmatycznych wzorca. Wyniki badań pokazały, że u dzieci z dysfunkcją słuchu jest ona ograniczona, jednak w stopniu pozwalającym na identyfikację wszystkich aspektów wzorca gatunkowego SMS-a. Analizowane tekstowe aktualizacje gatunku w większości (84%) realizują typowe dla niego cechy, z uwzględnieniem konkretnych sytuacji komunikacyjnych. Należy podkreślić, iż dekodowane znaczenie komunikatu jest nie tylko generowane przez sam tekst, ale też determinowane znajomością przez odbiorcę komponentów sytuacji komunikacyjnej. Dzieciom z zaburzeniami słuchu największe kłopoty sprawia aspekt stylistyczny gatunku, niesłyszający nadawcy nie wykorzystują też w pełni jego uwarunkowań pragmatycznych. Niezależnie od zaburzeń struktury językowej SMS-y są komunikacyjnie relewantne dla samych ich nadawców. 16% analizowanego materiału (w tym 8% SMS-ów wypełnionych materiałem leksykalnym, który uniemożliwia dotarcie do intencji nadawcy) można uznać za przejaw braku realizacji gatunkowej. Bachtin podkreślał, iż „gatunki mowy są nam dane w taki sam nieomal sposób, jak język ojczysty, którego używamy bez trudności również przed teoretycznym opanowaniem gramatyki” [Bachtin 1986: 373]. Jak wynika z przeprowadzonych badań, nie jest to takie oczywiste z perspektywy osób z dysfunkcją słuchu.

Bibliografia

- Bachtin Michał (1986), *Problem gatunków mowy*, w: tegoż, *Estetyka twórczości słownej*, przeł. Danuta Ulicka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, s. 384–402.
- Dryżałowska Grażyna (2007), *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Emiluta-Rozya Danuta (1994), *Wymowa dzieci niedosłyszących*, w: *Gluchota a język*, red. Stanisław Grabias, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin (Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia, t. 7), s. 177–183.
- Grabias Stanisław (2001), *Język w zachowaniach społecznych*, wyd. 2 popr., Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Gunia Grażyna (2006), *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- O badaniach słuchu*, <https://whc.ifps.org.pl/2017/10/o-badaniach-sluchu-w-polskiej-agencji-prasowej/> [dostęp: 22 lipca 2018].
- Kaczmarek Małgorzata (2002), *Specyfika językowa i graficzna krótkich wiadomości tekstowych (SMS-ów)*, w: *Tekst w mediach*, red. Kazimierz Michalewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 127–135.
- Karwatowska Małgorzata (2003), *Hi! Co tam? Hi! Popotam!, czyli o SMS-ach jako nowej formie komunikacji*, w: *Od teatru żaków do Internetu. O edukacji humanistycznej w szkole*, red. Barbara Myrdzik, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 113–124.
- Karwatowska Małgorzata, Szpyra-Kozłowska Jolanta (2004a), *Dowcip i wulgarność – cechy rozmów uczniowskich prowadzonych za pośrednictwem SMS-ów*, w: *Dialog a nowe media*, red. Małgorzata Kita, współudział Jan Grzenia, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 155–167.
- Karwatowska Małgorzata, Szpyra-Kozłowska Jolanta (2004b), *Zasady konwersacyjno-grzecznościowe dialogów młodzieżowych w SMS-ach*, w: *Dialog a nowe media*, red. Małgorzata Kita, współudział Jan Grzenia, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 141–154.
- Korendo Marta (2009), *Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych?*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Kurkowski Zdzisław Marek (1996), *Mowa dzieci sześcioletnich z uszkodzonym narządem słuchu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Krakowiak Kazimiera (2006), *Studia i szkice o wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Lublin 2006.

- Krzempek Monika (2006), *SMS jako genologiczne signum temporis*, http://www.academia.edu/15626710/SMS_jako_genologiczne_signum_temporis [dostęp: 24 kwietnia 2018].
- Malinowska Ewa (2004), *Napisz do mnie przez telefon – od epistoły do SMS-a*, w: *Gatunki mowy i ich ewolucja*, t. 2, *Tekst a gatunek*, red. Danuta Ostaszewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 189–197.
- Peisert Maria (2004), *Rozmowa pisana – nowa odmiana polszczyzny w Internecie*, w: *Współczesne odmiany języka narodowego*, red. Kazimierz Michalewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 145–151.
- Rakowska Alicja, (1995), *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Skudrzykowa Aldona, Urban Krystyna (2000), *Mały słownik terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*, Spółka Wydawniczo-Księgarska, Kraków–Warszawa.
- Wojtak Maria (2004), *Wzorce gatunkowe wypowiedzi a realizacje tekstowe*, w: *Gatunki mowy i ich ewolucja*, t. 2, *Tekst a gatunek*, red. Danuta Ostaszewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 29–39.
- Wolańska Ewa (2006), *Szybko mobilnie skrótowo, czyli właściwości komunikacyjne, tekstowe i stylistyczne krótkiej wiadomości tekstowej*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa.

Katarzyna Jachimowska

Language and communication competency of children with hearing disability in the context of the SMS genre

The article describes the methods of the SMS genre use, emphasising language competency (system proficiency) and communication competency (including pragmatic competency) of the tested group. The author presents the results of tests performed on a group of children with hearing disability (with various rate and type of hearing disability) aged 12–16 and confronts the results with the results achieved in the group of children without hearing issues (development norm). The article attempts to determine the mutual relations between language and communication competency acquisition by children with hearing disability and their genre competency. Short Message Service (SMS) was used as an example genre.

KEYWORDS: hearing disability; SMS; genre; language and communication competency; language and system proficiency.

dr hab. Katarzyna Jachimowska – Zakład Współczesnego Języka Polskiego, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Uniwersytet Łódzki; zainteresowania badawcze: surdologopedia, surdoglottodydaktyka, lingwistyka kulturowa i kognitywna, pragmatyka językowa.