

STAN BADAŃ NAD



Polskim Językiem Migowym



Łódź 2008



STAN BADAŃ NAD

Polskim Językiem Migowym

Łódź 2008

Recenzja: prof. dr hab. Kazimierz Michalewski, prof. dr hab. Marek Świdziński
Redakcja: Ewa Twardowska
Korekta: Aleksandra Rybczyńska, Ewa Twardowska
Projekt graficzny okładki i skład: Anna Krzeszewska, Poligraf

© Copyright by Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, Łódź 2008

ISBN 978-83-920424-8-8



Wydawca: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki
90-040 Łódź, ul. Nawrot 94/96
tel. 042 273 30 31, fax 042 674 44 54, www.pzg.lodz.pl

Druk: Poligraf, www.poligraf.net.pl

poligraf

Dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego

MK i DN Ministerstwo Kultury
i Dziedzictwa Narodowego

Od Wydawcy.....	5
Z badań nad polskim językiem migowym.....	9
Małgorzata Czajkowska-Kisil, <i>Pułapki metodologiczne w badaniach PJM</i>	11
Lucyna Długołęcka, <i>Wstępne uwagi o morfologii PJM Macieja Mrozika – głos polemiczny</i>	17
Agnieszka Siepkowska, <i>Liczebniki i wyrażanie ilości w PJM</i>	29
Małgorzata Januszewicz, <i>Perspektywy badań nad wyrażaniem relacji przestrzennych w PJM</i>	53
Marcin Jura, <i>Gramatyczne wykładniki przynależności w PJM</i>	73
Agnieszka Grzyska, <i>Kognitywne ujęcie metafor w PJM</i>	87
Anna Fober, <i>Przeczenia w PJM – wstęp do badań</i>	97
Sylwia Fabisiak, <i>Ikoniczność znaku w Polskim Języku Migowym – wstęp do badań</i>	103
Ewelina Moroń, <i>Grzeczność językowa w PJM</i>	111
Wokół zagadnienia upowszechniania polskiego języka migowego.....	119
Justyna Kowal, <i>Zagadnienia metodyczne i problemy organizacyjne lektoratów PJM</i>	121
Justyna Kowal, <i>Recenzja słownika: Polski Język Migowy – Słownik, czyli trudności w tworzeniu słowników</i>	141
Polski język migowy a język polski.....	177
Katarzyna Jachimowska, <i>Wybrane aspekty kompetencji komunikacyjnej osób z dysfunkcją słuchu</i>	179
Grażyna Sawicka, <i>Gramatyka komunikacyjna – szansa na nowy opis języka migowego?</i>	189
Dominika Mroczek, <i>Wpływ głuchoty całkowitej na język pisany</i>	209
Barbara Wiśniewska, <i>Neuropsychologiczne aspekty zaburzeń w procesach komunikacji językowej</i>	227

Od Wydawcy

Drodzy Czytelnicy,

Przedstawiamy Wam wybór referatów zaprezentowanych podczas ogólnopolskiej konferencji naukowej pod hasłem *Stan badań nad Polskim Językiem Migowym*, zorganizowanej przez Oddział Łódzki Polskiego Związku Głuchych w dniach 14–16 listopada 2008 roku w Łodzi.

Badania nad PJM trwają w Polsce kilkanaście lat, nie licząc wcześniejszych obserwacji i analiz, nienazywających języka głuchych w Polsce polskim językiem migowym – te można by datować wręcz od pierwszego słownika języka migowego¹. W ciągu ostatnich kilkunastu lat w praktycznie trzech ośrodkach akademickich w Polsce prowadzone są badania lingwistyczne PJM. Jest to Uniwersytet Warszawski – badania prowadzone są w Katedrze Językoznawstwa Komputerowego pod kierunkiem prof. Marka Świdzińskiego i dużym wpływem dr. Piotra Tomaszewskiego, oraz Uniwersytet Wrocławski – tu badania są prowadzone pod okiem dr. Tomasza Piekota, który zawiaduje działalnością Studenckiego Koła Naukowego Językoznawców, i mgr Justyny Kowal, mającej pieczę nad działalnością Sekcji PJM. Trzeci ważny ośrodek badań nad PJM to Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. Próbką badań prowadzonych przez ośrodki w Warszawie i Wrocławiu znalazła się w niniejszym tomie.

Niepodobna nie wspomnieć w tym kontekście o Instytucie Językoznawstwa na UAM w Poznaniu, którego pracownikiem jest Michael Farris, pośredni inicjator nazwy PJM².

Na tle szczególnie dynamicznego rozwoju prac badawczych nad PJM zrodziła się potrzeba zorganizowania konferencji, podczas której badacze z różnych środowisk przedstawiliby swoje koncepcje i poddali je pod dyskusję.

¹ J. Hollak, T. Jagodziński, *Słownik mimiczny dla głuchoniemych i osób z nimi styczność mających*, Warszawa 1879.

² M. Farris, *Sign language research and Polish Sign Language*, „Lingua Posnaniensis” 1994, nr 36, s. 13–36.

W toku tych kilkunastu lat badań nad PJM wyklarowały się pewne poglądy naukowe, stanowiące fundamenty wiedzy językoznawczej o PJM dla kolejnych badaczy. Część z tych fundamentów została przejęta z badań nad amerykańskim językiem migowym (ASL), znajdując zastosowanie na płaszczyźnie PJM (np. podział fonologiczny według Stokoe'a³). Niniejszy tom nie aspiruje do syntezy współczesnej wiedzy o PJM, z pewnością jednak może przyczynić się do jej popularyzacji i weryfikacji.

Z uwagi na różnorodność tematyczną tekstów tom podzielono na trzy rozdziały. Pierwszy, zatytułowany *Z badań nad polskim językiem migowym*, zawiera trzon merytoryczny całego przedsięwzięcia – zarówno konferencji, jak i niniejszej publikacji. Są to teksty poświęcone analizie polskiego języka migowego⁴ (PJM) z punktu widzenia językoznawczego, choć przygotowane nie tylko przez lingwistów. W rozdziale znajdują się z jednej strony szczegółowe analizy wybranych zagadnień z gramatyki PJM (liczebniki, wykładniki przynależności, przeczenia, relacje przestrzenne), z drugiej – nieco szersze spojrzenia na zjawiska w PJM (metafory, ikonizacja, grzeczność językowa). Rozdział zawiera również teksty natury metodologicznej (Czajkowska-Kisił, Długołęcka).

Literatura poświęcona PJM, w tym teksty zamieszczone w niniejszym tomie, demaskują wiele fenomenów PJM. Zmuszają do innego spojrzenia na ten język. Podają w wątpliwość adekwatność utartej językoznawczej terminologii – choć z drugiej strony poruszają się w niej. Są źródłem twierdzeń gramatycznych, które mają szansę wyjść poza status „hipotez” i zaistnieć jako „pewniki” wśród badaczy.

Rozdział drugi to dwa artykuły Justyny Kowal poświęcone lektoratom PJM oraz *Słownikowi Polskiego Języka Migowego*, wydanemu w 2007 roku przez Oddział Łódzki PZG. Artykuły poruszają ważne problemy około językoznawcze i metodologiczne. Badacze, ale też wszyscy inni zajmujący się w jakikolwiek sposób polskim językiem migowym i edukacją głuchych mogą wyciągnąć z nich wiele ciekawych wniosków.

Ostatni rozdział zawiera teksty wychodzące poza PJM ku językowi polskiemu (Jachimowska, Mroczek, Sawicka) lub neuropsychologicznym uwarunkowaniom komunikacji językowej (Wiśniewska).

³ W. C. Stokoe, *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf*, New York 1960.

⁴ W całej książce zastosowano pisownię „polski język migowy” i „Polski Język Migowy”, z uwagi na poszanowanie prawa autorów do stosowania wielkich liter motywowanych względami uczuciowymi.

Podejmując się zorganizowania konferencji i utrwalenia jej w postaci książki natknęliśmy się na pewne problemy. Współcześnie nie ma kłopot o trudność merytorycznej debaty językoznawczej w przypadku PJM, pozbawionej kontekstu psychologicznego, kulturowego, ideologicznego, a nawet politycznego⁵. Część środowiska głuchych w Polsce dąży do niezależności kulturowej, a w tym dążeniu kluczową jest sprawa uznania PJM za pełnoprawny język mniejszości. Zachodzą zmiany w podejściu do edukacji głuchych – oralizm panujący od ponad 100 lat poddawany jest coraz częściej krytyce, a z niszowych środowisk specjalistów wyłania się dyskusja o dwujęzycznej metodzie nauczania. Zniesienie granic w Europie oraz upowszechnienie nowinek w zakresie technologii komunikacyjnych (np. wideo rozmowy) przyczyniło się do większej mobilności młodzieży głuchej. Zagraniczne kontakty z osobami głuchymi, zwłaszcza z Europy Zachodniej, owocują umacnianiem tożsamości niesłyszących Polaków jako Głuchych – członków ponadnarodowej społeczności kulturowej.

Wszystko to podnosi temperaturę debat społecznych i naukowych o głuchych i ich języku. Tak też było w przypadku konferencji *Stan badań nad PJM*. Zapewne stan taki utrzyma się przynajmniej dopóty, dopóki nie wejdzie w życie ustawa o języku migowym, która ma w oczekiwaniach głuchych dać im prawo do tłumaczy PJM i dwujęzycznej edukacji.

Drugi problem wiąże się z publikacją tekstów poświęconych PJM. Często niezbędną dla ich pełnego zrozumienia jest prezentacja znaków „na żywo”; teksty (nawet jeśli wyposażone w zdjęcia) nie oddają pełnej informacji o PJM. Ponadto w badaniach PJM barierą jest brak swobodnego metajęzyka lingwistyki migowej. Kontynuuje ona, póki co, terminologię językoznawstwa języków fonicznych. Jednak już na etapie fonologii okazuje się, że nazewnictwo to nie przystaje do wizualno-przestrzennego charakteru PJM. Modalność wizualna i symultaniczność znaków nie może być w pełni „zobrazowana” za pomocą linearnego języka pisanego. A terminologia tradycyjna bazuje na dźwiękowym charakterze znaku. Z kolei pismo migowe SignWriting jest zbyt mało powszechne i niewystarczające dla metajęzykowego dyskursu.

Wydaje się jednak, że w perspektywie nie ma nic innego. Badania lingwistyczne PJM muszą posługiwać się przekazem w języku polskim. Wiąże się to z brakiem znajomości PJM wśród językoznawców, a także niedoskonałością narzędzi do tworzenia trwałych tekstów naukowych w PJM; pośrednio na ten problem ma wpływ również brak kształcenia wyższego dla głuchych w Polsce, a co za tym idzie, brak głuchych absolwentów kierunków językoznawczych, którzy

⁵ Por. ustawa o języku migowym w Polsce.

mogliby prowadzić niezależne badania. Zatem pozostajmy na pograniczu PJM i języka polskiego, jakkolwiek trudne do poruszania się jest to pogranicze.

Ewa Twardowska
Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki

Z badań nad polskim językiem migowym

Pułapki metodologiczne w badaniach PJM

Zainteresowanie, jakim ostatnio cieszy się polski język migowy (PJM), sprawia, że stopniowo coraz więcej osób podejmuje próby analizowania, opisywania, a także kodyfikowania tego języka. Najwcześniejsze znane nam z historii analizy PJM związane są z badaniami leksykograficznymi, których wynikiem było wydanie pierwszego w Polsce *Słownika mimicznego*¹, którego autorami byli ks. Jagodziński i ks. Hollak. Kolejne publikacje to także słowniki, które zawierają większy lub mniejszy zbiór znaków migowych, jak choćby słownik K. Hendzla². Nie trzeba chyba uzasadniać wagi i znaczenia tego typu publikacji dla poszerzania tak skromnej wiedzy na temat języka migowego w Polsce.

Czytając te opracowania możemy zauważyć różnice w podejściu badaczy do problemu języka, w zależności od ich znajomości języka migowego, kontaktu ze środowiskiem lub poziomu wiedzy lingwistycznej. Dlatego istotnym wydaje się zwrócenie uwagi na złożoność procesu badawczego w przypadku PJM, zanim zabierzemy się za jego opisywanie lub kodyfikowanie.

Chcę jednak zaznaczyć, że przez kodyfikację rozumiem dokonanie opisu języka zgodnego z ogólnie przyjętymi standardami opisu języków naturalnych. W żadnym wypadku nie można mówić o ujednolicaniu czy unifikowaniu języka migowego, który jako język naturalny, a także żywy nie podlega tego typu działaniom.

Dlatego przedstawiony poniżej materiał zawiera kilka wskazówek i informacji o zasadach przygotowywania i prowadzenia badań lingwistycznych. Informacje z zakresu metodologii badań są wynikiem własnych doświadczeń, a także doświadczeń znanych mi badaczy języków migowych. Postaram się wskazać także takie elementy w procesie analizy języka, których przygotowanie i interpretacja może mieć istotny wpływ na wyniki badań.

¹ J. Hollak, T. Jagodziński, *Słownik mimiczny dla głuchoniemych i osób z nimi styczność mających*, Warszawa 1879 (1881 wyd. II poprawione).

² J. K. Hendzel, *Słownik polskiego języka migowego*, Olsztyn 1995.

Wiedza i przygotowanie

Bardzo istotnym ogniwem na drodze analizy i opisu języka jest osoba badacza. Jak pokazują wspomniane wcześniej publikacje, powinien on posiadać wiedzę lingwistyczną z zakresu analizy języków fonicznych i migowych. Wiele narzędzi używanych do opisu języków fonicznych znajduje zastosowanie w analizie języków migowych, ale niektóre z nich okazują się całkowicie nieprzydatne i w tym momencie potrzebna jest wiedza o innych opisanych już językach migowych. Jako przykład może tu posłużyć *Lingwistyczny opis polskiego języka migowego* autorstwa J. Perlina. Autor – wybitny językoznawca, nieznający języka migowego ani metodologii badań języków migowych, dokonał opisu języka migowego przyjmując następujące założenie:

„Następuje stopniowa zmiana jakościowa w systemach migowych. Najbardziej prymitywne warianty języka migowego, całkowicie niefleksyjne, ograniczone wyłącznie do znaków pojęciowych wykazują tendencje do wymierania, natomiast wyraźne perspektywy rozwoju rysują się przed systemem językowo-migowym i wariantami do niego zbliżonymi, z powodu wprowadzenia tej odmiany języka do szkół. Oczywiście proces ten jest powolny i zapewne dopiero następne pokolenia zrezygnują z posługiwania się tradycyjnym językiem migowym.”³

Przedstawione powyżej stwierdzenie wynika z braku wiedzy autora na temat naturalnego języka migowego i sposobu jego rozwoju, a także metod opisu. Informatorem J. Perlina był nienatywny użytkownik języka migowego, autor systemu językowo-migowego. Stąd cytowany wcześniej opis jest w istocie analizą systemu językowo-migowego, a nie polskiego języka migowego. Posiadanie przez autora wiedzy na temat standardów badań języków migowych pomogłoby uniknąć formułowania tak nieprawdziwej tezy na temat rozwoju języków migowych. Badania prowadzone obecnie na świecie nad różnymi językami migowymi wskazują na proces dokładnie odwrotny wobec tego, który założył Perlin. Przytoczony tutaj przypadek pokazuje, że kiedy badamy języki migowe, a nie jesteśmy ich użytkownikami, to powinniśmy mieć przynajmniej wiedzę na temat ich rozwoju i prowadzonych na świecie badań.

W gronie badaczy języków migowych nie ma zgody co do konieczności biegłej znajomości PJM. Niektórzy uważają, że nie da się zbadać języka migowego, nie będąc jego biegłym użytkownikiem. Inni zaś twierdzą, że wystarczy wiedza o sposobach badania języków wizualno-przestrzennych i dobrze dobrany zespół informatorów.

³ J. Perlin, *Lingwistyczny opis polskiego języka migowego*, Warszawa 1993, s. 54.

Punkt odniesienia: język polski, SJM, inne języki migowe

Istotnym elementem przygotowania badań nad PJM jest określenie punktu odniesienia.

W zależności od tego, czy będziemy porównywać PJM z językiem polskim, czy systemem językowo-migowym, czy też z innymi językami migowymi, będziemy brać pod uwagę zupełnie różne cechy języka migowego i wykorzystywać inne narzędzia jego analizy.

W konsekwencji tezy i wnioski formułowane przez badacza będą dotyczyły zupełnie różnych zjawisk. Chociaż poruszony tu problem wydaje się oczywisty, jednak niektóre ukazujące się w Polsce publikacje na temat języka migowego wskazują na brak świadomości tego faktu u osób zajmujących się analizą PJM.⁴

Zbieranie materiału badawczego

Przygotowanie do zbierania materiału badawczego wymaga znalezienia odpowiedniej grupy informatorów, zebrania odpowiednio dużego korpusu tekstów, czyli materiału językowego, a w końcu stworzenia warunków właściwej analizy tekstów migowych i weryfikacji naszych wniosków.

Informatorzy

Informatorzy są bardzo istotnym ogniwem badań, od nich bowiem zależy przydatność korpusu tekstów. Trzeba jednak pamiętać, że dobór informatorów zależy od celu badawczego, jaki sobie postawimy. I tak dla zbadania normy językowej bardzo przydatnymi informatorami mogą być CODA⁵ (słyszące dzieci głuchych rodziców) jako osoby biegle funkcjonujące w obu systemach językowych. Pamiętać należy jednak, że wśród CODA wyróżnia się tak zwanych CODA pozytywnych i CODA negatywnych. Pierwsza grupa to osoby w pełni akceptujące siebie jako osobę dwujęzyczną i odczuwające silny związek ze środowiskiem głuchych, zazwyczaj w pełni akceptujące język migowy. Do drugiej grupy zaliczają się osoby, które nie traktują środowiska głuchych jako swojego, nie identyfikują się z jego problemami i bardzo negatywnie oceniają język migowy, czego wyrazem jest odmowa posługiwania się nim, pomimo jego znajomości i używania w komunikacji z głuchymi rodzicami. Przejawem takiej postawy może być świadome stosowanie systemu językowo-migowego jako formy zbliżonej do języka polskiego i „nobilizującej” migową komunikację.

⁴ J. Perlin, B. Szczepankowski, *Polski język migowy. Opis lingwistyczny*, Warszawa 1992.

⁵ CODA – ang. Child of Deaf Adult.

Innym zagadnieniem jest problem kompetencji i świadomości językowej wśród CODA. Oznacza to umiejętność świadomego oceniania tekstu migowego w oderwaniu od tekstu polskiego. Aby trafnie ocenić przydatność CODA jako informatorów, należy przeprowadzić szczegółowe rozeznanie w preferencjach językowych danej osoby, a także jej świadomości środowiskowej.

Drugą grupę informatorów stanowią dzieci. Niestety, nie można na bazie języka głuchych dzieci budować modelu języka migowego, gdyż dziecięcy język migowy, tak jak język słyszących dzieci, nie jest w pełni ukształtowany. Możemy natomiast wykorzystać migowy język dziecięcy do badań nad rozwojem języka, rozwojem kompetencji językowej dziecka głuchego i specyficznych etapów doskonalenia.

Kolejną grupę stanowi młodzież. Jednak jest to grupa, która może służyć jako model języka specyficznego dla danego etapu rozwojowego. Język migowy młodzieży jest bardzo często wybitnie środowiskowy, związany z danym regionem. Z drugiej strony młodzież przez dziesiątki lat znajdowała się pod wpływem systemu językowo-migowego, którym posługuje się większość słyszących nauczycieli w szkołach, co pomimo świadomości jednostek wywodzących się z głuchej społeczności nie pozostaje bez wpływu na ich system komunikacji.

Ostatnią i chyba najbardziej pożądaną grupą są dorosłe osoby głuche. Niestety, nie każdy głuchy jest natywnym użytkownikiem PJM. Dla wielu osób głuchych pierwszym językiem był język polski, a języka migowego uczyli się jako drugiego języka, zazwyczaj już jako dorośli ludzie. Dlatego z naszego punktu widzenia najlepszymi informatorami są tak zwane „osoby głuche dynastycznie”, to znaczy takie osoby, które języka migowego uczyły się w domu od swoich głuchych rodziców, a ich rodzice od swoich głuchych rodziców.

Istotnym dla nas jako badaczy czynnikiem jest też kompetencja językowa naszych informatorów i ich świadomość języka.

Korpus tekstów

Aby nasze badania były wiarygodne, musimy zebrać dość duży korpus tekstów migowych. Tak duży, aby dawał nam szerokie możliwości weryfikacji modelu języka. W skład takiego korpusu powinny wejść teksty spontaniczne. Najlepiej, gdyby były to teksty nagrywane z ukrytej kamery, ponieważ teksty nagrywane jawnie często są nienaturalne.

W korpusie powinny się znaleźć także dialogi nagrywane przez dwie niezależne kamery i teksty zadane, które służą głównie weryfikacji naszych hipotez. Istotnym jest, aby podczas nagrywania tekstów zadanych nie opierać się na tekstach języka polskiego. Jeśli informator zobaczy polski tekst, możemy

być niemal pewni, że to, co nagramy, będzie zbliżone do systemu językowo-migowego, a nie do PJM.

Warunki oceny i weryfikacji

W celu przeprowadzenia kompetentnych badań musimy zebrać zespół, w skład którego wejdą: językoznawca, CODA, 2 lub 3 informatorów natywnych, 2 lub 3 osoby natywne do weryfikacji. Dopiero współpraca takiego zespołu daje gwarancję, że przeprowadzone badania spełniły swoją rolę, a otrzymany przez nas model jest rzetelnym modelem polskiego języka migowego.

Przytoczone tutaj przykłady dotyczą tak badań struktury języka, jak również badań leksykograficznych, chociaż jedno i drugie mają zupełnie różne cele i zupełnie różny jest ich efekt finalny.

Bibliografia

1. L. Długołęcka, *Metodologia badań języków migowych* (wykład wygłoszony na konwersatorium UW).
2. M. A. Farris, *Sign Language Research and Polish Sign Language*, „Lingua Posnaniensis” 1994, nr 36, s. 13–36.
3. J. K. Hendzel, *Słownik polskiego języka migowego*, Olsztyn 1995.
4. J. K. Hendzel, *Turystyczny słownik języka migowego*, Warszawa 1981.
5. J. Hollak, T. Jagodziński, *Słownik mimiczny dla głuchoniemych i osób z nimi styczność mających*, Warszawa 1879.
6. J. Perlin, *Lingwistyczny opis polskiego języka migowego*, Warszawa 1993.
7. J. Perlin, B. Szczepankowski, *Polski język migowy. Opis lingwistyczny*, Warszawa 1992.
8. *Sign Language Research. Theoretical Issues*, red. C. Lucas, Gallaudet University Press, Washington 1990.

Wstępne uwagi o morfologii PJM Macieja Mrozika¹ – głos polemiczny

Wstęp

Morfologia języków migowych nie jest jeszcze ostatecznie usystematyzowana. Badacze języków migowych na całym świecie spierają się, jak opisywać języki wizualno-przestrzenne. W pierwszych dziesięcioleciach badań starano się tworzyć swoiste odpowiedniki tradycyjnych narzędzi stosowanych do opisu języków fonicznych. Przykładowo, amerykański badacz William Stokoe używał terminu *chirologia* w znaczeniu fonologii języka migowego. Obecnie jednak obserwuje się powrót do tradycyjnego nazewnictwa.

Aby opisać morfologię języka migowego, należy wpięrow zdefiniować morfem. Najczęściej przyjmuje się, iż morfem to najmniejsza część wyrazu będąca nośnikiem znaczenia. W przypadku języków fonicznych identyfikacja morfemów nie nastęrcza większych trudności. Inaczej rzecz ma się z językami migowymi. Czy morfem może być tylko układem ręki, czy też może nim być ruch, miejsce artykulacji i znacznik niemanualny? Wszak wszystkie te elementy składają się na znak.

Trudności badawcze

Wśród trudności pojawiających się w pracy nad opisem polskiego języka migowego należy wymienić:

- brak lub niedobór tekstów pisanych (i brak wzorców poprawnościowych);
- młodość i „kreolizm” PJM;
- regionalizmy i dialekty;

¹ M. Mrozik, *Wstępne uwagi o morfologii Polskiego Języka Migowego (PJM)*, [w:] *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, red. M. Świdziński, T. Gałkowski, Warszawa 2003.

- brak dwujęzycznych lingwistów;
- zaburzenie gramatyzacji języka u części głuchych dzieci (nie znika po osiągnięciu dorosłości);
- potencjalnie nadmierny wpływ lingwistyki fonicznej oraz migowej dotyczącej ASL;
- ideologia?

Wspominając o tekstach pisanych mam na myśli pismo migowe SignWriting. W odniesieniu do PJM tekstów takich jest bardzo niewiele, zbyt mało, aby można je było wykorzystać jako próbkę żywego języka.

PJM jest bardzo młodym językiem, liczy sobie około 200 lat. Stale się zmienia, pozostaje również pod dużym wpływem systemu językowo-migowego oraz polszczyzny fonicznej. Zróżnicowanie regionalne znaków, zwrotów i wyrażeń również jest pewnym utrudnieniem, gdyż, aby zdecydować, co należy do dialektu, badacz musi dysponować próbkami języka z różnych części kraju.

Zaburzenie gramatyzacji języka u części osób głuchych można stwierdzić analizując ich wypowiedzi migowe pod kątem spójności gramatyczno-logicznej. Jak dotychczas nie opracowano narzędzi badawczych przeznaczonych do tego celu, nie ulega jednak wątpliwości, że proces nabywania języka (języka w ogóle, a więc także migowego) przez część dzieci głuchych, które pochodzą z rodzin słyszących, jest na skutek różnych czynników opóźniony i zaburzony. Zostało to już wykazane w literaturze surdopedagogicznej². W badaniach nad językiem migowym zaleca się więc korzystanie z materiału językowego pochodzącego jedynie od native-signerów, którzy nabyli język migowy w domu, w pierwszych latach życia, i jest to dla nich główny język komunikacji również w dorosłym życiu.

Maciej Mrozik w zakończeniu swojego artykułu wyraża przekonanie, że inni badacze będą z nim polemizować, ale tłumaczy, że wszystko, co dotyczy opisu lingwistycznego PJM to sprawy sporne, nad którymi dodatkowo ciąży piętno ideologii. Jego zdaniem na PJM nikt nie patrzy obiektywnie. Polski język migowy rzeczywiście jest ważny dla środowiska niesłyszących w Polsce, wydaje się jednak, że nie można tu mówić o ideologii i braku obiektywizmu. Żaden współczesny lingwista nie kwestionuje przecież, że język migowy (nawet ten, który nie został jeszcze zbadany) jest pełnoprawnym językiem, pierwszym językiem społeczności Głuchych.

² Cz. Dziemidowicz, *Dziecko głuche i język ojczysty*, Bydgoszcz 1996; A. Rakowska, *Jak porozumiewają się dzieci niesłyszące z osobami słyszącymi*, Kraków 2000; A. Rakowska, *Język, komunikacja, niepełnosprawność*, Kraków 2003; L. Długołęcka, *Mechanizm przyswajania języka przez dziecko niesłyszące*, [w:] *Studia nad Polskim Językiem Migowym*, t. 1, 2007 (wyd. int.).

Filozoficzna i historyczna perspektywa PJM

Istnieje zgoda co do faktu, że polski język migowy należy do grupy języków wizualno-przestrzennych, podobnie jak amerykański język migowy (ASL), niemiecki język migowy (DGS), rosyjski język migowy i wszelkie inne naturalne języki migowe. Niektóre języki migowe, z ASL na czele, zostały już stosunkowo dobrze poznane. Badacze mniej znanych języków migowych zaczynają swoje badania od studiowania gramatyki ASL i anglojęzycznej literatury dotyczącej lingwistyki migowej. Zdarza się również, że opisują język migowy poprzez porównywanie go z językiem fonicznym. Przyjmują założenie, że istnieją uniwersalia językowe, w oparciu o które można porównywać języki pochodzące z zupełnie różnych grup.

Przyjmując filozoficzny pogląd na język, zgodnie z którym język to poznanie, a poznanie to rzeczywistość, trzeba stwierdzić, że uniwersalia językowe nie istnieją. Rzeczywistość osoby słyszającej jest inna niż niesłyszającej, a rzeczywistość głuchego Amerykanina jest inna niż głuchego z wyspy Bali.

W historii komunikacji międzyludzkiej gesty były przed mową, ale języki migowe są znacznie młodsze niż języki foniczne. Polski język migowy istnieje od około 200 lat. Jeśli chodzi o jego sytuację historyczną, nasuwa się analogia z językami słowackim i kaszubskim, które zostały skodyfikowane i opisane stosunkowo niedawno (słowacki – połowa XIX w., kaszubski – koniec XIX w.). Swą strukturą syntaktyczną PJM przypomina pidżyny i kreole.

Jeśli chodzi o składnię, w językach migowych często obserwuje się szyk SOV, ale również tendencję (wpływ języków fonicznych?) do przechodzenia na szyk SVO. Warto przy tym zauważyć, że to składnia SOV jest najbardziej reprezentatywna dla języków świata. W próbie 402 języków ze wszystkich obszarów świata poszczególne typy składni miały następującą reprezentację:³

- SOV (45%)
- SVO (42%)
- VSO (9%)
- inne (4%)

Na przestrzeni tysięcy lat nowe języki powstają w procesie historycznym, często ewoluują z innych lub pidżynów i kreoli. Badając języki możemy śledzić te procesy i badać wzajemne zależności i pokrewieństwa między nimi. Często uważa się, że języki migowe powstawały w izolacji, a podobieństwa między nimi tłumaczy się ich naturalną strukturą składniową („gramatyką uniwersalną”) i ikonizacją znaków. Bliższe przyjrzenie się językom migowym świata każe

³ Za: J. Aitchison, *Ziarna mowy*, przeł. M. Sykurska-Derwojed, Warszawa 2002.

raczej sądzić, że i one ewoluują w podobny sposób, jaki jest udziałem języków fonicznych. Dla przykładu – tabela porównawcza kilku znaków migowych – leksemów uznawanych powszechnie za indoeuropejskie uniwersalia:

	PJM	CZJ	DGS	ASL	LSF
mama					
tata					
szkoła					

Objaśnienie skrótów:

PJM = polski język migowy

CZJ = czeski język migowy

DGS = niemiecki język migowy

ASL = amerykański język migowy

LSF = francuski język migowy

Widzimy, że znaki MAMA i TATA w PJM, CZJ i DGS są do siebie bardzo podobne. Znaki ASL i LSF również wykazują podobieństwo, ale już bardziej odległe. Natomiast w przypadku znaku SZKOŁA znaki są we wszystkich tych językach różne, z wyjątkiem PJM i CZJ. Choć jest to bardzo niewielka próbka leksyki 5 europejskich języków migowych, to jednak porównanie to nie stoi w sprzeczności wobec tego, co wiemy o kształtowaniu się języków migowych w Europie. Jak wiadomo, pierwsze szkoły dla głuchych powstały w Paryżu (1770), Lipsku (1778), Londynie (1792), Pawłowsku (1806), Kopenhadze (pocz. XIX w.), Warszawie (1817) i Wiedniu (1822). Nauczyciele z nowo powstałych szkół odwiedzali szkoły istniejące wcześniej. Jeśli chodzi o założyciela Instytutu Głuchoniemych, ks. Falkowskiego, to wiadomo, że odwiedzał on wraz z wybranymi uczniami szkołę wiedeńską, która była filią szkoły paryskiej. Szkoła polska pozostawała więc pod wpływem austriackiej, a pośrednio – francuskiej. Należy przypuszczać, że wraz z rozwojem znaczenia Austro-Węgier rosły również wpły-

wy edukacyjne Wiednia na terenach sąsiednich i okupowanych przez to państwo. Te silne, dziewiętnastowieczne wpływy szkoły wiedeńskiej mogą tłumaczyć współczesne podobieństwo podstawowych znaków migowych w językach austriackim, czeskim i polskim. Kwestia ta wymaga wielu dalszych badań porównawczych nad europejskimi i pozaeuropejskimi językami migowymi. Wstępnie jednak można założyć, że PJM należy do rodziny języków europejskich, do grupy austriackiej.

Niektórzy badacze uważają (np. Bybee i in.⁴), że wszystkie istniejące języki przeszły przez etap kreolizacji. Język kreolski to język etniczny, który rozwinął się na bazie języków pidżynowych. W odróżnieniu od pidżynu język kreolski posiada własną, utrwaloną już, choć nadal rozwijającą się gramatykę. Języki migowe są na tyle młode, że obserwuje się w nich podobne zjawiska syntaktyczne, jak w językach kreolskich.

Aby zobrazować podobieństwo między PJM a językiem kreolskim, odwołam się do kilku przykładów. Wybrałam język kreolski tok pisin⁵. Jest to język używany od ponad 100 lat w Papui Nowej Gwinei.

Tok pisin:

kaikai pinis, mi go long wok
jedzenie koniec ja iść do praca

PJM:

JEŚĆ KONIEC (JA) (PÓJŚĆ) PRACA

Język polski:

Kiedy zjem, pójdę do pracy.

Tok pisin:

mi sik obecnie: mi bin sik
ja chory ja PRAET chory

PJM:

JA CHORY

Język polski:

Jestem chory./ Byłem chory.

⁴ L. Bybee, R. Perkins, W. Pagliuca, *The Evolution of Grammar*, Chicago 1994.

⁵ Przykłady zdań w tok pisin za: J. Aitchison, dz. cyt.

W tok pisin wykładnikami czasu przeszłego przez jakiś czas były słowa „bin” i „pinis”. Pinis znaczyło „koniec” i pełniło tę samą funkcję, co w PJM pełni znak JUŻ.

mi kikum pukpuk pinis
ja kopnąć krokodyl koniec
Kopnąłem krokodyla.

Z czasem „bin” wyparło „pinis”. Pinis stało się wykładnikiem uprzedniości. Ten proces powstawania czasu przeszłego w młodych językach jest klasyczny – występował we wszystkich językach świata.⁶

Tok pisin:

Yu go we?
Ty iść gdzie?

PJM:

TY (IŚĆ) GDZIE?
Lub: GDZIE TY IŚĆ GDZIE?

Język polski:

Dokąd idziesz?

Miejsce PJM w klasyfikacji języków

Uwzględniając wnioski wpływające z dotychczasowych rozważań proponuję następujące klasyfikacje PJM:

Klasyfikacja genetyczna

Typ: języki migowe
Rodzina: języki europejskie
Grupa: austriacka
Warstwa: języki młode, kreolskie

Klasyfikacja strukturalna

Wizualno-przestrzenny

⁶ L. Bybee, R. Perkins, W. Pagliuca, dz. cyt., za: J. Aitchison, dz. cyt.

Ekonomia języka

Maciej Mrozik wychodzi z założenia, że w porównaniu z językami fonicznymi język migowy jest mało ekonomiczny – wymaga większego wysiłku zarówno w artykulacji, jak i w zapamiętywaniu. Tymczasem artykulacja w każdym języku wymaga porównywalnego wysiłku. Słyszającym może być trudniej posługiwać się językiem migowym tylko dlatego, że są w nim nie dość biegle. Głuchym też jest trudniej mówić, bo mówią o wiele mniej niż słyszący. Języki migowe są również tak samo skuteczne, jak foniczne, a niekiedy nawet bardziej (np. porozumiewanie się na pewną odległość bez technicznych przyrządów). Pod względem czysto językowym języki migowe są w pewnej mierze skuteczniejsze niż foniczne (potrzeba mniej czasu na wyrażenie tego samego, szczególnie, jeśli chodzi o opisy stosunków przestrzennych).

Budowa znaków PJM

Przy opisywaniu języków migowych często myli się fonologię z morfologią.

Jeżeli chcemy opisywać budowę morfologiczną znaku, musimy szukać w nim morfemów, elementów fleksyjnych i słowotwórczych, a nie fonemów i diakrytów.

Znaki bardzo rzadko składają się z morfemów. Podstawowe elementy znaków PJM dają się wydzielić artykulacyjnie, ale niekoniecznie niosą one jakieś znaczenie. Zasadniczo każdy znak można przeanalizować pod względem fonologicznym, ale nie w każdym można wyodrębnić morfem. Jest to jedna z głównych trudności przy opisie morfologii języków migowych. Problemem pozostaje również to, czy znaki alfabetu palcowego i liczebników w leksemach oraz klasyfikatory można uznać za morfemy, czy nie.

Oto przykłady znaków, w których można (nie bez wątpliwości) wyodrębnić morfemy:



znak GDZIE



znak GŁOS



znak O-CZWARTEJ

Poniżej przykłady znaków, w których nie można wyodrębnić morfemów:



MIKOŁAJ



PIERÓG



WYCHOWAWCA

Maciej Mrozik przyjmuje, że znaki PJM są konstrukcjami morfologicznymi i że to diakryty tworzą tu morfemy. Przy czym zakłada również, że morfemy nie muszą być samodzielne artykulacyjnie. Diakryty w PJM rzeczywiście pełnią pewne funkcje gramatyczne, ale dotyczy to tylko części z nich. W odniesieniu do PJM bardziej adekwatne byłoby mówienie o cechach dystynktywnych, ponieważ diakryty kojarzą się z językami mówionymi i są kodowane za pomocą pisma.

Autor omawianego artykułu przyjął ogólną, rozszerzoną definicję morfemu: morfemem jest to, co w regularny (seryjny) sposób modyfikuje znaczenie gramatyczne bądź leksykalne znaku, oraz to, co po oddzieleniu od znaku tej części modyfikującej pozostaje (część leksykalna). W trzech wyżej wymienionych znakach PJM trudno jednak wyodrębnić ów element modyfikujący.

Fleksja

W PJM do fleksji możemy zaliczyć:

- reduplikację
- elementy niemanualne
- dynamikę ruchu
- czasowniki zgody (*agreement verbs*)
- czasowniki klasyfikatorowe (*classifier verbs*)
- czasowniki przestrzenne (*spatial verbs*)
- klasyfikatory
- znaki polisyntaktyczne
- paradygmaty.

Zasadniczo wszystkie czasowniki PJM są fleksyjne.

Słowotwórstwo

W PJM można wyróżnić pięć najczęściej występujących typów znaków:

- a) proste (DOM, MAMA, PRACA);
- b) wariacyjne
 - czasowniki dokonane/niedokonane (PRZYJŚĆ, PRZYCHODZIĆ, JEŚĆ, ZJEŚĆ)
 - z modyfikującym elementem mimicznym (ŁADNY-ALE-ŁADNY, OKROPNY-OKROPNIASTY);
- c) zintegrowane (nie złożenia!)
 - z inkorporowanym przeczeniem (NIEMIŁY, NIE-WIERZYĆ)
 - z inkorporowanym liczebnikiem (DWA-LATA, TRZECIA-KLASA)
 - z inkorporowaną powtarzalnością (CO-DRUGI DZIEŃ, CO-PONIE-DZIAŁEK);

- d) zestawienia (CZERWONY MOCNY = bardziej czerwony, KOBIETA BLOND = blondynka);
- e) złożenia (ZESZYT, KOŚCIÓŁ, WEEKEND, WĘGIEL, ŻONA).

Czy w PJM występują zrosty? Aby to określić, zachodzi potrzeba przeprowadzenia pogłębionych badań nad fonologią PJM, a konkretnie – nad akcentem fonologicznym. W niektórych przypadkach trudno również rozróżnić zestawienia od złożzeń. Granica między złożeniem a związkiem wyrazowym (zestawieniem) bywa płynna – decydujący jest tu stopień leksykalizacji.

W PJM istnieje silna tendencja do opuszczania znaków określających (najczęściej; niekiedy opuszczany jest znak określany).

Podział złożzeń w PJM (propozycja własna)

- a) ze względu na przynależność tematów tworzących złożenie do części mowy:
 - V + S SZKOŁA, ŚNIADANIE
 - S + S KOŚCIÓŁ, CÓRKA, WEEKEND
 - S + CL⁷ + CLV⁸ BIBLIOTEKA
 - S + V REDAKCJA
 - Poss + V WŁASNY
- b) według struktur egzo- i endocentrycznych:
 - egzocentryczne:
 - współrzędne (ADRES)
 - podrzędne (KOŚCIÓŁ)
 - nadrzędne (DŻEM)
 - endocentryczne
 - współrzędne (JĘZYKOZNAWSTWO)
 - podrzędne (KRÓLESTWO)
 - nadrzędne (DZIEWCZYŃKA).

Kategoria liczby

Maciej Mrozik pisze o opozycji liczby pojedynczej i mnogiej w PJM. Ja proponuję wyróżnić w PJM 3 kategorie liczby:

- a) liczba pojedyncza (JA-PRZYJŚĆ)
- b) liczba podwójna (JA-I-ON-IŚĆ)
- c) liczba mnoga (WSZYSCY-PRZYJŚĆ).

⁷ CL – klasyfikator.

⁸ CLV – czasownik klasyfikatorowy.

Proponuję również następujący podział liczebników:

- a) główne (1, 2, 3)
- b) porządkowe (1., 2., 3.)
 - o ruchu obrotowym
 - o ruchu pionowym
 - wskazujące
- c) inkorporowane
 - rzeczownikowe (PIĘĆ-LAT)
 - przysłówkowe (CO-DWA-DNI)
 - osobowe (W-TRÓJKE; MY-DWAJ).

Pytania

Zdaniem Macieja Mrozika zdania pytajne tworzone są w PJM przez dodanie morfemu (mimicznego) pytającego do przedmiotu (rematu) pytania. Z mojego rozeznania wynika, że w funkcji wykładników zdania pytającego wyróżnić można również: klamrę zdaniową (okalenie), inwersję i zaimki pytajne.

Formy czasu przyszłego i przeszłego

Za wykładniki czasu przyszłego w PJM uważa się znaki BĘDZIE i PRZYSZŁOŚĆ. Ale nie tylko – tę funkcję pełnią również okoliczniki czasu. Wykładniki główne nie są wówczas konieczne. W młodych językach nie ma lub prawie nie ma wykładników czasu przyszłego.

Jeśli chodzi o czas przeszły, Mrozik wyróżnia konstrukcje analityczne perfektywne i imperfektywne, oraz znaki kontekstowe (okoliczniki czasu). Za perfektywny uważa znak JUŻ, ja do tej kategorii zaliczam również znak KONIEC oraz morfem charakteryzujący się szybkim, nieduplikowanym, zdecydowanym ruchem wskazujący na dokonanie czynności (jak np. w znakach PRZECZYTAĆ, NAPISAĆ, PRZYJŚĆ). Za konstrukcję imperfektywną Mrozik uznaje znak DAWNIEJ. Można rozważyć zaliczenie tu również znaków NIEDAWNO, BARDZO-DAWNO-TEMU.

Formy przeczące

Elementy przeczące proponuję podzielić na:

- a) niemanualne (przeczące ruchy głową będące składnikami znaku migowego, np. NIE-LUBIĆ);
- b) naturalne (samodzielne gesty przeczące);

- c) inkorporowane (znaki zaprzeczające bez wyodrębnionego elementu przeczącego, np. NIKOGO-NIE-MA);
- d) arbitralne (przedrostek NIE – zapożyczenie z języka polskiego).

Bibliografia

1. J. Aitchison, *Ziarna mowy*, przeł. M. Sykurska-Derwojed, Warszawa 2002.
2. M. Maciążek, *Konfrontative Analyse der Polnischen Nominal-Komposita und ihrer niederlaendischen Entsprechungen*, Wrocław 2002.
3. M. Mrozik, *Wstępne uwagi o morfologii Polskiego Języka Migowego (PJM)*, [w:] *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, red. M. Świdziński, T. Gałkowski, Warszawa 2003.
4. W. Sandler, *Sign Language Phonology*, źródło: Internet.

Liczebniki i wyrażanie ilości w PJM

W moim referacie chcę przedstawić sposoby wyrażania liczebników i związków wyrazowych z liczebnikami w Polskim Języku Migowym. Dzięki lektoratom PJM na Uniwersytecie Wrocławskim odkryłam, że w PJM liczebniki mają własną gramatykę. Wcześniej nie miałam świadomości, że liczebniki w PJM mają szczegółowo rozróżnione warianty migowe w różnych układach rąk. Dopiero podczas moich badań zauważyłam to i zaczęłam przeprowadzać analizę liczebników w PJM.

Nie tylko dla słyszących jest to coś nowego, ale także dla głuchych, którzy w codziennym życiu nie zauważają i nie mają świadomości, że używają w PJM liczebników, które posiadają własną gramatykę. Nie są to tylko liczebniki główne, ale są to też liczebniki, które mają wiele kategorii i są używane przez głuchych w wielu sytuacjach.

Głusi, chcąc przekazać dokładnie to, co myślą, i aby móc komunikować się między sobą, sami tworzą gramatykę liczebników w PJM. I jest to ich prawdziwy język. Migają w ciekawy i jasny sposób, ich wypowiedzi można łatwo zrozumieć. Niektóre sposoby migania liczebników odpowiadają rzeczywistości, a niektóre są abstrakcyjne. Oczywiście jest kilka różnych sposobów migania czegoś o tym samym znaczeniu, bo zależy to w głównej mierze od liczby regionalizmów i danego skupiska głuchych. To oni nawzajem tworzą takie sposoby migania liczebników, które pasują do sytuacji w codziennym życiu, ale są to małe różnice.

Liczebniki główne

Liczebnik „0” jest uniwersalny – migamy go tak samo, niezależnie od tego, gdzie się pojawia, np. pieniądze. Wyjątkiem jest klasa zerowa w szkolnictwie i numer tramwaju, bo wtedy miga się już inaczej (wyjaśnienie jest poniżej, w kryteriach).



Rysunek 1. ZERO

Natomiast w przypadku liczebnika JEDEN lub PIERWSZY (porządkowy) używa się kciuka lub palca wskazującego – oba sposoby są prawidłowe. Tak samo jest w przypadku liczebnika DWA i DRUGI – może to być kciuk i palec wskazujący albo wskazujący i środkowy. Oba sposoby są dobre i zależą od preferencji użytkownika.



Rysunek 2. JEDEN (sposób 1 i 2)



Rysunek 3. DWA (sposób 1 i 2)

Chciałabym teraz przedstawić liczebniki według kryteriów zależnych od różnych sytuacji ich użycia.

Kryteria liczebników

1. **Liczebniki główne:** liczebniki 1–5 miga się po kolei prawą ręką, a kolejny liczebnik SZEŚĆ – prawa ręka wraca do liczby 1, a druga ręka pokazuje tylko liczbę 5 (w sumie widać 6 palców – liczba 6) i tak dalej do dziewięciu. Te liczebniki są ogólne i stosujemy je gdy np. chcemy powiedzieć, że kupujemy 5 jabłek albo 2 domy. Natomiast przy wykonywaniu liczebników od 10 do 20, a także pełnych dziesiątek (20, 30, 40 itd.) pojawiają się dwukrotne ruchy rąk. W liczebnikach typu: 32, 78 itd. w oznaczeniach pełnych dziesiątek wykonujemy ruch tylko jeden raz. Pojawienie się podwójnego ruchu w liczebnikach złożonych będzie oznaczało dodatkowe zaakcentowanie.



Rysunek 4. Liczebniki JEDEN, DWA, SZEŚĆ

Powyższe zdjęcia to wybrane przykłady liczebników JEDEN, DWA i SZEŚĆ.

Natomiast liczebnik DZIESIĘĆ już inaczej jest pokazywany. Zobacz zdjęcia poniżej:



Rysunek 5. Znak DZIESIĘĆ

2. **Liczebniki w godzinach:** liczby od 1 do 5 miga się wykonując ruchy dwa razy w lewą stronę przy otwartej dłoni tak jak poniżej na zdjęciu.



Rysunek 6. Miganie liczebników godzin: PIERWSZA, SZÓSTA, JEDENASTA, DWUNASTA

Natomiast liczby od 6 do 9 miga się w ten sposób, że prawa i lewa ręka wykonują te same dwukrotne ruchy naprzeciw siebie, czyli: prawa kieruje się w lewą stronę, a lewa ręka – w prawą stronę. Z kolei godzinę 10. pokazuje się w taki sam sposób, jak liczebniki główne, a liczby 11 i 12 – przeważnie wykonując pojedyncze ruchy (ale czasami podwójne).

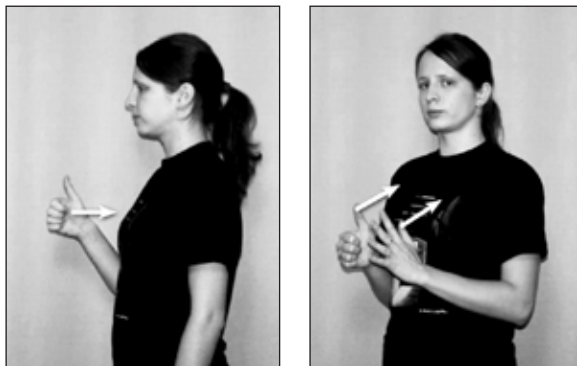
3. **Liczebniki w numerach programów telewizyjnych:** wyjątkowe są tu liczby 1–5: widoczny jest przy ich miganiu grzbiet dłoni, który przekręca się w prawą stronę wykonując ruch 2 razy. Liczby 6 i więcej przeważnie migamy tak, jak liczebniki główne.



Rysunek 7. Liczebnik PIERWSZY w odniesieniu do numeru programu telewizyjnego

Na zdjęciu pokazany jest tylko liczebnik JEDEN, ale ruchy są takie same w oznaczeniu programów 1–5.

4. **Liczebniki w serialach lub w filmach:** w szczególny sposób oznacza się tylko liczebniki 1–9: ruchy wykonuje się jeden raz do tyłu (a czasami dwa razy) – jak pokazują to zdjęcia poniżej .



Rysunek 8. Oznaczenia: PROGRAM PIERWSZY (1) i PROGRAM SZÓSTY (2)

5. **Liczebniki w odniesieniu do miejsca jako wyniku w sporcie:** znak migowy PIERWSZY (w znaczeniu: 1. miejsce) pokazuje się zawsze tak samo, czyli ruch wykonujemy jeden raz, a gdy mamy do czynienia z miejscami 2. do 9., to wtedy poruszamy ręką dwukrotnie (rzadziej: można zamigać raz). Numery miejsc są związane z podium, na którym stoją zwycięzcy sportowcy. Miejsca od 10. w dół miga się tak, jak liczebniki główne + znak MIEJSCE. W kontekstach związanych ze sportem spotykamy różne sposoby migania i zależą one od sytuacji, np.

a) **ogólnych:** sposoby wyrażania liczebników dotyczą sytuacji takich, jak: ogłoszenie wyników, zamieszczenie w czasopiśmie notatki o kolejności zajętego miejsca sportowca z danej dziedziny sportu. W tych sytuacjach mamy do czynienia z biernym zapoznawaniem się z wynikami, gdyż nie uczestniczymy aktywnie w ceremonii sportowej, podczas ogłaszania wyników na żywo. Takie sposoby wyrażania liczebników występują podczas rozmów głuchych na temat wyników sportowych.

Oto te sposoby:

1)



Rysunek 9. PIERWSZE MIEJSCE

Pierwsze miejsce miga się zawsze raz.



b)

Rysunek 10. DRUGIE MIEJSCE, SZÓSTE MIEJSCE

2)



Rysunek 11. DRUGIE MIEJSCE, SZÓSTE MIEJSCE

3)



Rysunek 12. DRUGIE MIEJSCE, SZÓSTE MIEJSCE

- b) **Potwierdzających zdobyte miejsce:** te sposoby wyrażania liczebników występują tylko na miejscu rozgrywek sportowych pomiędzy sportowcami, trenerami, a także osobami, które potwierdzają, np. „ty 1., ja 2., ona 3.”. Głusi nie migają w tej sytuacji znaku MIEJSCE, ponieważ ze sposobu wykonania liczebnika wynika, że chodzi o miejsce.
- c) **Wielokrotności pierwszego miejsca:** tutaj wyrażanie liczebników wygląda następująco – jeśli ktoś już szósty raz zdobywa 1. miejsce to miga się znak PIERWSZE wykonując ruchy aż 6 razy z przesunięciem układu dłoni w prawo. Błędem jest miganie: PIERWSZY + SZEŚĆ + RAZY (głusi nie używają w tym znaczeniu znaku RAZY).



Rysunek 13. Ilustracja wyrażenia TRZYKROTNIE ZAJĄĆ PIERWSZE MIEJSCE

W powyższym znaku trzykrotnie PIERWSZE miga się w górę, czyli trzy razy stanie na najwyższym podium. Nie migamy trzykrotnego łuku, tylko trzy punkty.

6. Liczba w klasie:

- a) **Klasa szkoły podstawowej:** są trzy sposoby migania. W pierwszym i drugim pokazujemy numer klasy zaczynając od znaku KLASA + liczebnik KTÓRA KLASA; trzeci sposób już nie zawiera znaku KLASA.

Pierwszy sposób:

1)



PIERWSZA (1)

2)



SZÓSTA (2)

Rysunek 14. KLASA SZKOŁY PODSTAWOWEJ

W powyższych znakach najpierw kciuk dotyka miejsca, w którym migamy znak KLASA, a następnie wskazuje liczebnik. Ruchy są nieco przyspieszone na końcu (zobacz strzałki). A „zerówkę” miga się: ZERO + ruchy takie same jak na pierwszym zdjęciu.

Drugi sposób:

1)



PIERWSZA (1)

2)



SZÓSTA (2)

Rysunek 15. KLASA SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Przedstawione na powyższych zdjęciach ruchy miga się jednokrotnie. A „zerówka” miga się ZERO + ruch taki sam, jak na pierwszym zdjęciu.

Trzeci sposób:



PIERWSZA



SZÓSTA

Rysunek 16. KLASY SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Powyższe znaki wykonujemy bez nawiązania do znaku KLASA (na lewym przedramieniu), tylko liczebnik. Od 1. do 5. miga się tak, jak na pierwszym zdjęciu, a od 6. do 8. tak, jak na drugim zdjęciu. „Zerówkę” miga się następująco: ZERO + ruch taki sam, jak na pierwszym zdjęciu.

b) Klasa szkoły zawodowej, gimnazjum, liceum, technikum: tutaj sposób migania liczebników jest inny pod względem ułożenia ręki oraz pod względem ruchu; ruchy wykonuje się raz lub dwa razy (to zależy od użytkowników). Zdjęcia pokazują trzy sposoby migania. Migamy liczebnik w miejscu znaku KLASA. Na zdjęciu pokazana jest tylko 2. klasa, ale od 1. do 5. miga się tak samo.



Rysunek 17. KLASA DRUGA SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH

- c) **Rok studiów:** sposoby migania są tu już inne niż powyżej, dlatego że nie jest to już KLASA, lecz rok studiów. Miga się więc PIERWSZY ROK i tak dalej do 5. roku.



Rysunek 18. PIĄTY ROK STUDIÓW

Powyższe zdjęcie pokazuje, jak zamigać wyrażenie PIĄTY w odniesieniu do roku studiów – wszystkie 1–5 miga się tym samym ruchem, a następnie dodaje znak ROK.

- d) **Cofanie klasy (gdy ktoś nie zdał do następnej klasy):**

1. Z 8. do 7. w szkole podstawowej (powinien być w 8., a jest w 7.):



Rysunek 19. NIE ZDAŁ DO KLASY ÓSMEJ

Zdjęcia nie oddają dokładnej lokalizacji – drugi liczebnik pokazywany jest nieco niżej.

2. Z 3. do 2. w szkole zawodowej i średniej:



Rysunek 20. POWTARZA KLASĘ DRUGĄ
bądź NIE ZDAŁ DO KLASY TRZECIEJ

7. **Waga:** są dwa sposoby, ruchy jednokrotne lub dwukrotne. Waga jako miara kojarzy się nam z tym, że coś wisi na palcu, jakby na szali było coś, co jest ciężkie (dźwiganie to ruch w górę). A zatem, gdy migamy znak określający wagę (kilogramy), palce pokazują, ile jest kilogramów. JEDEN KILOGRAM – ruch zawsze jednokrotny, ponieważ jest tylko jeden.



Rysunek 21. KILOGRAM



Rysunek 22. JEDEN KILOGRAM



Rysunek 23. DWA KILOGRAMY

Od 2 do 9 miga się tak samo. A od 10 kilogramów miga się liczebniki główne + znak KILOGRAM.

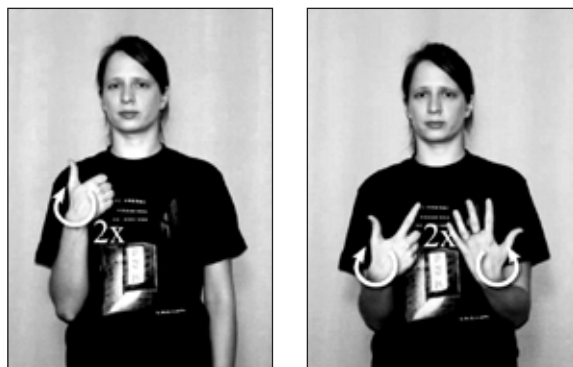
Można migać w taki sposób, że miga się JEDEN KILOGRAM jednym wskazującym palcem lub jednym kciukiem, a DWA KILOGRAMY to palec wskazujący + środkowy lub kciuk + wskazujący, TRZY KILOGRAMY: kciuk + wskazujący + środkowy, a CZTERY KILOGRAMY to wskazujący + środkowy + serdeczny + mały. Ruchy tak samo jak powyżej (jednokrotny lub dwukrotny – to zależy od użytkowników).

8. Pieniądze: są różne sposoby migania dla przedziałów 1–9 i 10–100.

Sposób migania dla przedziału 1–9 dotyczy monet. Ruchy są tu zwykle dwukrotne. Liczba pieniędzy różni się sposobem migania od liczebników głównych od 1 do 100, ponieważ pieniądze kojarzą się z monetami (dlatego ruchy są kołowe, okrągłe jak monety). Można też migać w sposób niezwiązany, niekojarzący się z monetami, np. ruchy wykonuje się dwa razy w poziomie (tak jak na zdjęciach poniżej, w sposobie drugim).

Sposób migania dla przedziału 10–100 dotyczy już banknotów. Nie ma tu ruchów kołowych, ponieważ banknoty nie są okrągłe. Ruchy wykonuje się tu dwa razy w poziomie (tak jak na zdjęciach poniżej, w sposobie drugim).

Pierwszy sposób – 1–9:



Rysunek 24. JEDEN ZŁOTY, SIEDEM ZŁOTYCH

Drugi sposób – 10–100:



Rysunek 25. DZIESIĘĆ ZŁOTYCH

11 – od 11 do 15



Rysunek 26. JEDENAŚCIE ŻŁOTYCH

16 – od 16 do 19



Rysunek 27. SZESNAŚCIE ŻŁOTYCH

20 – od 20 do 50



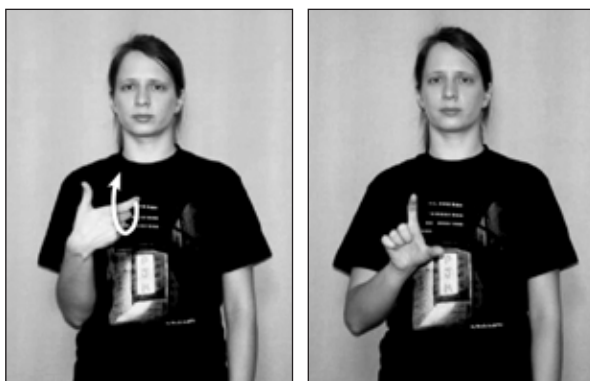
Rysunek 28. DWADZIEŚCIA ŻŁOTYCH

60 – od 60 do 90

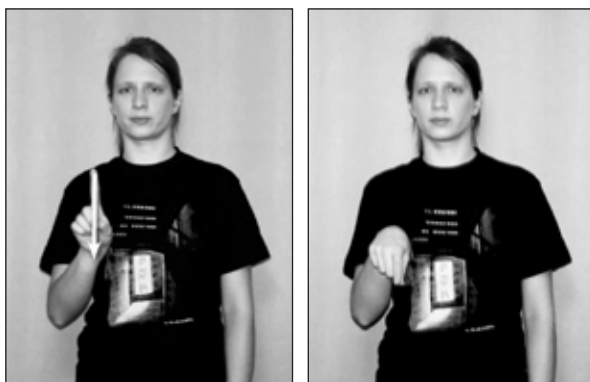


Rysunek 29. SZEŚĆDZIESIĄT ZŁOTYCH

100 – znak STO + znak ZŁOTYCH



STO



ZŁOTYCH

Rysunek 30. STO ZŁOTYCH

9. Dni:

- a) **Pobyt:** znak nawiązuje do znaku dnia, ponieważ dzień kojarzy się nam z okresem od rana do wieczora, dlatego tak migamy, jak pokazałam poniżej, ale są różne sposoby migania.

Pierwszy sposób:



Rysunek 31. JEDEN DZIEŃ, SZEŚĆ DNI

Drugi sposób:



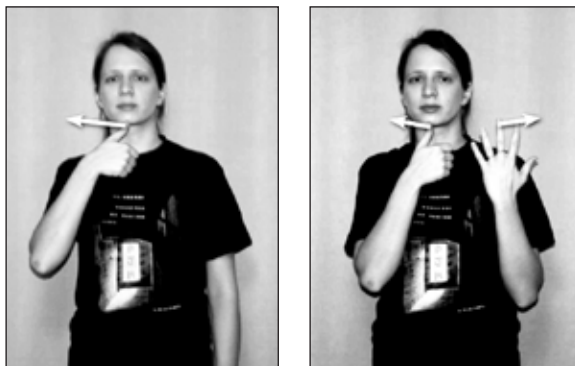
TRZY DNI



OSIEM DNI

Rysunek 32. TRZY DNI i OSIEM DNI

Trzeci sposób:



Rysunek 33. JEDEN DZIEŃ, SZEŚĆ DNI

To już inny sposób i prawdopodobnie wynik ewolucji, ponieważ ten nowy sposób wydaje się prostszy.

b) **Kiedy:** liczebniki porządkowe w odniesieniu do dni.



Rysunek 34. PIERWSZY (w odniesieniu do dni)

W znaku powyższym obserwujemy rotacyjne ruchy, szybkie i zdecydowane. Używamy tego sposobu tylko dla liczebników od 1. do 9.

10. Liczebniki w sporcie: dotyczy ten sposób np. numeru koszulki, którą ma każdy zawodnik piłki nożnej, siatkówki czy koszykówki. Tylko numery 1–9.



Rysunek 35. NUMER PIERWSZY (na koszulce)

11. Numer tramwaju: są dwa sposoby migania dla zakresów 0–9 i 1–9. Sposób migania tych liczb etymologicznie dokładnie odzwierciedla to, co widzimy w rzeczywistości – kiedyś numer tramwaju był widoczny na okrągłej tabliczce u góry i dlatego migamy w taki sposób. A numery od 10 i wyżej migamy tak, jak liczebniki główne.

Pierwszy sposób:



Rysunek 36. Tramwaj numer ZERO

Powyższy sposób migania można wykorzystać tylko dla numerów 0–9.

Drugi sposób:

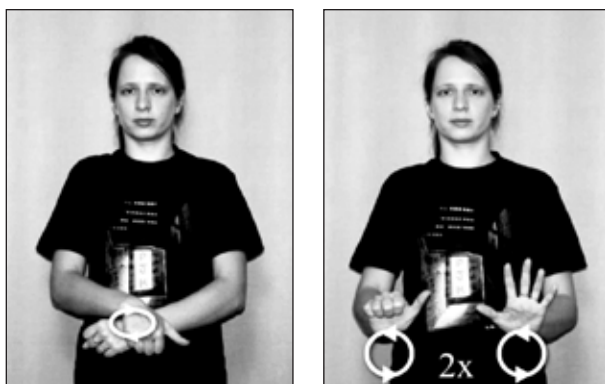


Rysunek 37. TRAMWAJ NUMER JEDEN i SZEŚĆ

Powyższy sposób migania można wykorzystać tylko dla numerów 1–9. Myślę, że to ewolucja, bo już nie kojarzy się z kołem, ale numer zawsze jest na górze, obojętnie czy jest to koło, czy prostokąt, czy wyświetlacz cyfrowy.

12. Czas – trwanie: np. czekanie. Te sposoby wyrażania liczebników bliskie są odzwierciedleniu rzeczywistości: palec jest jakby wskazówką i kręci się wokół tarczy zegara. Jak myślimy o godzinie to widzimy w wyobraźni, ile razy dookoła wskazówka się obróciła i w ten sposób migamy w powietrzu liczbę, naśladując ruch wskazówki. Inny sposób jest taki, że palec jest na nadgarstku w miejscu zegarka. Głusi migają to na dość podobne sposoby, różniące się trochę innym układem ręki.

Pierwszy sposób – czas, trwanie:



Rysunek 38. JEDNA GODZINA, SZEŚĆ GODZIN

Na pierwszym zdjęciu mamy wskazanie liczby na nadgarstku, w miejscu zegarka, ale wykorzystujemy go tylko do 5 godzin, a od 6 wzwyż to tak wygląda to tak, jak na drugim zdjęciu (od 6 do 9).

Trwanie od 10 godzin wzwyż migamy tak, jak liczebniki główne, ale dodajemy znak GODZINA tak jak pokazuje poniżej zdjęcia (jest to znak godzina w sensie trwania czegoś):



Rysunek 39. GODZINA (trwania)

Drugi sposób – czas, czekanie:



Rysunek 40. JEDNA GODZINA (czekania)

Ten znak jest związany z wyobrażeniem zegara w powietrzu; używamy go tylko do wyrażenia liczebników 1–9 (godzin), a od 10 wzwyż wygląda to tak, jak w pierwszym sposobie.

Trzeci sposób – za jakiś czas (za ileś godzin):



Rysunek 41. ZA JEDNĄ GODZINĘ

Tak się miga tylko w odniesieniu od 1 do 5 godzin.

Wszystko, co związane z zegarem, naśladuje ruchy wskazówki, która kręci się zawsze do prawej, a nie do lewej. Migamy tak, jak widzimy – gdzie i w którym kierunku wskazówka się kręci, ale trzeba pamiętać, że to zegar jest naprzeciwko naszych oczu (nasze prawo i lewo).

- 13. Liczby rzymskie:** królowie lub kolejność członków w rodzinie lub serie, wersje, typy, np. samochodu.

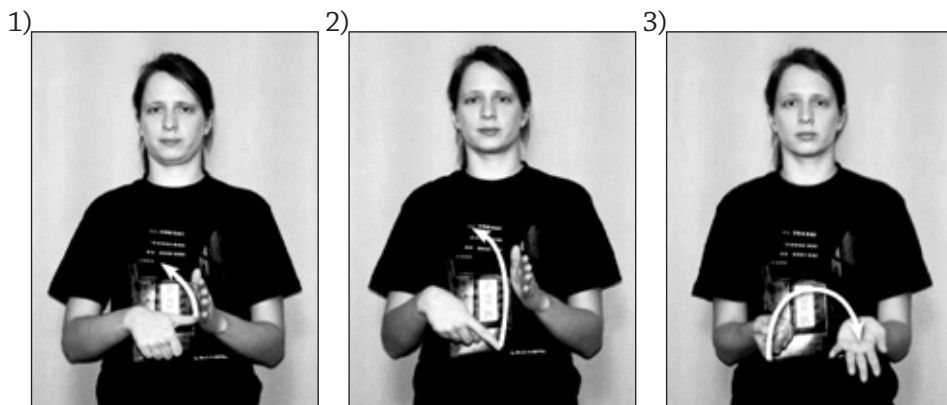


Rysunek 42. II

Jak widać na powyższym zdjęciu – mamy dwukrotny ruch ręki w dół.

14. Raz, pierwszy raz, wiele razy, wielokrotnie: są różne sposoby migania i zależy to od sytuacji. Głusi nie migają znaku RAZY i dotyczy to liczb 1–5.

a) Raz i pierwszy raz, jeden raz: podobnie się miga, ale nie należy mylić. Zawsze używa się tylko jednego ruchu. Są trzy sposoby:



Rysunek 43. RAZ, a czasami PIERWSZY RAZ (1),
PIERWSZY RAZ lub JEDNOKROTNIE (2), (3)

b) 2–5 razy: wymaga wykonania dwóch ruchów podczas migania tych liczb. Zdjęcia poniższe pokazują tylko DWA RAZY i PIĘĆ RAZY, ale te same ruchy wykorzystamy w przypadku 2 do 5 razy.

Pierwszy sposób (2 i 5 razy):



Rysunek 44. DWA RAZY, PIĘĆ RAZY

Te znaki przeważnie wykorzystujemy w sytuacji opowiadanie o czasie przeszłym, np. „Ja już byłam pięć razy w Częstochowie” – migamy: JA/JUŻ/(tak jak drugie zdjęcie)/CZĘSTOCHOWA.

Nie migamy BYŁAM, bo jak dodać znak JUŻ to już wiadomo, że coś było. Albo „Ja już uprałam ubranie dwa razy” – migamy: JA/JUŻ/(tak jak pierwsze zdjęcie)/PRAĆ/UBRANIE.

Drugi sposób:



Rysunek 45. DWA RAZY, DWUKROTNIE i PODWÓJNIE

Tak migamy przeważnie, jeśli człowiek ma zamiar coś robić ileś razy, np. „Ja chcę jeszcze/drugi raz jeść obiad” – migamy: CHCĘ/(jak na zdjęciu)/OBIAD.

Trzeci sposób:



Rysunek 46. DWA RAZY, DWUKROTNIE

Przeważnie ten znak wykorzystujemy w sytuacji, kiedy już coś zrobiliśmy, a czasami można go stosować w odniesieniu do zamiaru. Przykład zdania: „Ja już jadłam dwa razy obiad” – migamy: JUŻ/(jak na zdjęciu)/OBIAD.

c) Wiele razy, wielokrotnie



Rysunek 47. WIELE RAZY, WIELOKROTNIIE

W tym znaku po kolei, płynnie palce prostują się z zamkniętej pięści: najpierw palec wskazujący razem z kciukiem, środkowy, serdeczny i mały. Niestety zdjęcia nie oddają dokładnie tego ruchu.

Pragnę nadmienić, że są to badania, które przeprowadziła tylko jedna osoba, czyli ja. Wiem, że są też inne sposoby migania liczebników przez głuchych. Wybrałam to, co według mnie jest najważniejsze.

Chciałam również udowodnić, że PJM jest prawdziwym językiem – z rozwiniętą składnią liczebnika, a nie tylko narzędziem wspomagającym komunikację między głuchymi. Język ten posiada bardzo ciekawą gramatykę.

Perspektywy badań nad wyrażaniem relacji przestrzennych w PJM

1. Przestrzeń w języku

Doświadczenie trójwymiarowej przestrzeni fizycznej jest wspólne wszystkim ludziom, jednak różne języki w odmienny sposób konceptualizują i wyrażają relacje przestrzenne.¹ Przestrzeń konceptualizowana jest w sposób egocentryczny, antropocentryczny i antropomorficzny za pomocą trzech osi orientacji przestrzennej: wertykalnej (góra – dół), horyzontalnej (przód – tył) i lateralnej (prawo – lewo). Ponadto w obrębie pojęcia przestrzeni wyróżnia się relacje statyczne i dynamiczne oraz wprowadza pojęcia trajektora (figury) i landmarka (tła), czyli obiektu lokalizowanego i obiektu, względem którego inny obiekt jest lokalizowany.² Pojęcie przestrzeni zajmuje ważne miejsce w językoznawstwie kognitywnym, które kładzie szczególny nacisk na doświadczeniową i przedjęzykową naturę pojęć związanych z przestrzenią.³

Domena trójwymiarowej przestrzeni fizycznej jest uznawana za jedną z tzw. „bazowych domen”⁴ i stanowi źródło dla konceptualizacji innych pojęć.⁵

2. Przestrzeń w językach migowych

W literaturze przedmiotu podkreśla się potrzebę opisu wyrażania relacji przestrzennych w językach migowych, gdyż są to języki o modalności wizualnej,

¹ E. Dąbrowska-Michalczak, *Potoczność w służbie semantyki: językowy model relacji przestrzennych w pionie*, „Język a Kultura”, t. 5, *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław 2005.

² R. Przybylska, *Polisemia przyimków polskich w świetle semantyki kognitywnej*, Kraków 2002.

³ J. Linde-Usiekniewicz, *Określanie wymiarów przedmiotów i konceptualizacja przestrzeni*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkowska, A. Pajdzińska, Lublin 2005.

⁴ E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie: wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków 1999.

⁵ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, przeł. T. P. Krzeszowski, Warszawa 1988.

wykorzystujące przestrzeń do opisu przestrzeni („space to describe space”⁶), a także potrzebę analiz porównawczych i zbadania wpływu modalności (słuchowej lub wzrokowej) na wyrażanie relacji przestrzennych w językach fonicznych i migowych. Istniejące analizy porównawcze dotyczą przede wszystkim: amerykańskiego języka migowego i języka angielskiego⁷, niemieckiego języka migowego i języka niemieckiego⁸, tureckiego języka migowego i języka tureckiego.⁹

Podstawowe pojęcia dotyczące opisu przestrzeni w językach migowych to: klasyfikatory umiejscawiane w topograficznie wykorzystywanej przestrzeni migowej¹⁰, rama odniesienia (naturalna, względna, absolutna), perspektywa (uczestnika, obserwatora), punkt widzenia (nadawcy, odbiorcy), symultaniczność przekazu, ikonizacja.¹¹ W niniejszej pracy skupiam uwagę na trzech pojęciach stosowanych przez Pamelę Perniss w analizie niemieckiego języka migowego (DGS): perspektywie, ramie odniesienia i punkcie widzenia. Terminy te omawiam w kolejnych fragmentach artykułu.

3. Perspektywa

Perspektywa jest sposobem przedstawiania wydarzenia w przestrzeni migowej. Pamela Perniss wyróżnia perspektywę obserwatora i perspektywę uczestnika. W przypadku perspektywy obserwatora, migający przyjmuje punkt widzenia z zewnątrz przedstawianego układu przestrzennego, jest obserwatorem wydarzeń przedstawianych w zmniejszonym rozmiarze w przestrzeni migowej. Z kolei w przypadku perspektywy uczestnika migający obiera punkt widzenia od wewnątrz i przyjmuje rolę uczestnika przedstawianych wydarzeń. Obiekty w przestrzeni są przedstawiane w taki sposób, w jaki widzi je przedstawiany ciałem migającego uczestnik wydarzeń.¹²

⁶ K. Emmorey, B. Tversky, H. Taylor, *Using space to describe space: perspective in speech, sign, and gesture*, „Spatial Cognition and Computation” 2000, nr 2, s. 157–180; źródło: <http://www-psych.stanford.edu/~bt/space/papers/spaceforspace.doc.pdf>

⁷ Tamże.

⁸ P. Perniss, *Space and Iconicity in German Sign Language (DGS)*, Wageningen 2007.

⁹ E. Arik, *Representations of space in Turkish Sign Language (TID) and Croatian Sign Language (HZJ)*, 2007, źródło: <http://web.ics.purdue.edu/~earik>; E. Arik, *Location vs. Orientation in Spatial Representations: The Case of Turkish Sign Language*, 2007, źródło: <http://web.ics.purdue.edu/~earik>.

¹⁰ P. Tomaszewski, P. Rosik, *Czy Polski Język Migowy jest prawdziwym językiem?*, [w]: *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, red. M. Świdziński i T. Gałkowski, Warszawa 2003.

¹¹ P. Perniss, dz. cyt.; E. Arik, dz. cyt.

¹² P. Perniss, dz. cyt., s. 63.

4. Rama odniesienia

Rama odniesienia jest wykorzystywana do wyrażania relacji przestrzennych pomiędzy dwoma obiektami (figurą i tłem), które znajdują się w przestrzeni w pewnej odległości od siebie. Wyróżnia się trzy typy ram odniesienia wykorzystywanych w wyrażaniu relacji przestrzennych: naturalną, absolutną i względną.¹³

4.1. Naturalna rama odniesienia

Wykorzystanie naturalnej ramy odniesienia ma miejsce, gdy obiektom umiejscowionym w przestrzeni przypisuje się, zgodnie z konwencją danego języka, nazwy stron i części, analogiczne do nazw części ludzkiego ciała (np. przód, tył). W przypadku naturalnej ramy odniesienia obserwuje się relację pomiędzy tylko dwoma obiektami: figurą i tłem.¹⁴ Pamela Perniss obrazuje wykorzystanie naturalnej ramy odniesienia następującym przykładem:

The tree is *in front of* the car. [Drzewo jest *z przodu* samochodu.]

Perniss zwraca ponadto uwagę, że właściwości klasyfikatorów wykorzystywanych do wyrażania relacji przestrzennych umożliwiają wyrażenie informacji o stronach (przodach lub tyłach) konwencjonalnie nadawanych różnym obiektom.

4.2. Absolutna rama odniesienia

W przypadku zastosowania absolutnej ramy odniesienia również zachodzi relacja między dwoma obiektami, lecz, w przeciwieństwie do ramy naturalnej, nie wyodrębnia się stron obiektów i nie nadaje się im nazw, ale wykorzystuje punkty odniesienia, takie jak strony świata lub punkty orientacyjne krajobrazu naturalnego, dzięki czemu kodowanie danej relacji przestrzennej nie zależy od zewnętrznego punktu widzenia spoza danego układu obiektów.¹⁵ Pamela Perniss obrazuje wykorzystanie absolutnej ramy odniesienia następującym przykładem:

The man is *West of* the tree. [Mężczyzna jest *na zachód* od drzewa.]

¹³ Dz. cyt., s. 52–53.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Dz. cyt., s. 54–55.

4.3. Względna rama odniesienia i punkt widzenia

W przypadku względnej ramy odniesienia relacja przestrzenna między figurą a obiektem jest przedstawiana z pewnego punktu widzenia (niebędącego figurą ani tłem): odbiorcy, nadawcy lub innego uczestnika rozmowy. Jest to zatem relacja przestrzenna pomiędzy trzema obiektami.¹⁶ Pamela Perniss obrazuje wykorzystanie względnej ramy odniesienia następującym przykładem:

The man is to the left of the tree. [Mężczyzna jest na lewo od drzewa.]

5. Materiał językowy

Materiał językowy, który analizuję, to nagrania sześciu osób opowiadających w PJM fragment bajki *Krecik i guma*. Pięć osób to osoby słyszące uczące się PJM jako języka obcego, jedna osoba to osoba głucha biegle posługująca się PJM.

Nagrania pochodzą z IV obozu polskiego języka migowego, który odbył się w dniach 18–27 sierpnia 2008 r. w Świnoujściu. Materiał został zarejestrowany podczas zajęć, które polegały na obejrzeniu przez osoby uczące się PJM animowanej bajki, a następnie przedstawieniu treści bajki w PJM. Zajęcia stanowiły część programu realizowanego na obozie przez zespół lektorów PJM, którzy przeprowadzali i koordynowali to ćwiczenie.

6. Fabuła wybranego fragmentu bajki *Krecik i guma*

Do analizy wybrałam kilkunastosekundowy fragment bajki *Krecik i guma*. Fabuła tego fragmentu przedstawia się następująco:

1. Krecik próbuje pozbyć się gumy do żucia.
2. Krecik spostrzega grube drzewo.
3. Krecik podbiega do grubego drzewa.
4. Krecik przykleja się do grubego drzewa prawą łapką.
5. Krecik próbuje się odkleić od grubego drzewa i oddala się od niego.
6. Krecik zbliża się do cienkiego drzewa.
7. Krecik ślizga się po trawie i zderza się z grubym drzewem.
8. Krecikowi kręci się w głowie.
9. Krecik spostrzega, że nadal jest przyklejony do grubego drzewa.

W bajce *Krecik i guma* Krecik jest ruchomą figurą, natomiast dwa drzewa (grube i cienkie) są nieruchomym tłem dla rozgrywających się wydarzeń. W analizie skupiłam uwagę przede wszystkim na sposobie umiejscowienia drzew w przestrzeni migowej, przyjmowanej perspektywie migania, ramie odniesienia

¹⁶ Dz. cyt., s. 54.

i punkcie widzenia, gdyż te elementy w zdecydowany sposób różniły się w wypowiedziach poszczególnych osób. Różne sposoby umiejscowienia drzew w przestrzeni migowej obrazują wykorzystanie perspektywy zarówno uczestnika, jak i obserwatora, ramy odniesienia zarówno naturalnej, jak i względnej oraz punktu widzenia zarówno nadawcy, jak i odbiorcy.

7. Analiza materiału językowego

Analizę poszczególnych nagrań przedstawiam w postaci tabeli oraz schematu przedstawiającego ułożenie drzew w przestrzeni migowej.

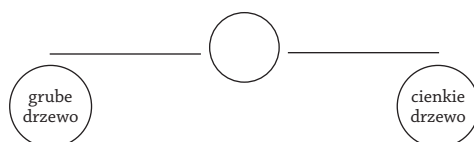
W pierwszej kolumnie każdej tabeli przedstawiam treść analizowanego fragmentu bajki *Krecik i guma*, w drugiej kolumnie przedstawiam treść analizowanego nagrania. Jeśli treść nagrania jest zgodna z oryginalną fabułą, zaznaczam to znakiem „+”, jeśli w nagraniu brakuje danego fragmentu, zaznaczam to znakiem „-”, jeśli pojawiają się dodatkowe treści, również jest to odnotowane. W tej kolumnie zamieszczam także dodatkowe uwagi dotyczące sposobu wyrażania danej relacji przestrzennej.

Kolejna kolumna to perspektywa (P), którą wybierają poszczególne osoby: perspektywa uczestnika (U) lub obserwatora (O). Następną kolumną jest rama odniesienia: naturalna (N) lub względna (W), natomiast w ostatniej kolumnie przedstawiam wykorzystany w danym fragmencie punkt widzenia (PW): nadawcy (N) lub odbiorcy (O). Pogrubieniem zaznaczam te aspekty danego nagrania, które zasługują na szczególną uwagę i do których odnoszę się we wnioskach.

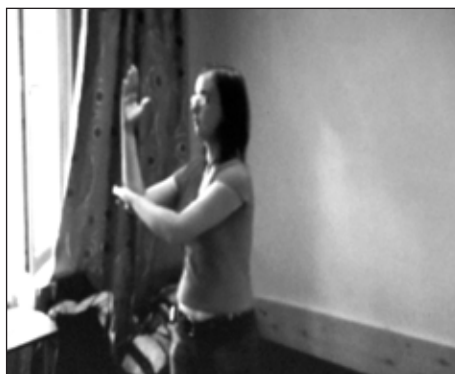
Analiza przedstawiona w tabelach jest analizą wstępną, dotyczy fragmentu bajki i wybranych aspektów wypowiedzi w PJM oraz wybranych pojęć związanych z wyrażaniem relacji przestrzennej w języku migowym. Ma na celu przede wszystkim przedstawienie perspektyw dalszych badań nad wyrażaniem relacji przestrzennych w PJM.

Fabula bajki	Nagranie 1.	P	R	PW
1. Krecik próbuje pozbyć się gumy do żucia przyklejonej do jego łapek.	+	U	-	-
2. Krecik spostrzega grube drzewo.	+	U	W	O
	UŁOKOWANIE DRZEWA W PRZESTRZENI MIGOWEJ PATRZY – TAM (P) – DRZEWO	O	W	O
3. Krecik podbiega do grubego drzewa.	+	U	W	O
4. Krecik przykleja się do grubego drzewa prawą łapkę.	+	U	W	O
	Krecik spostrzega cienkie drzewo.	U		
	UŁOKOWANIE DRZEWA W PRZESTRZENI MIGOWEJ PATRZY – TAM (L) – DRZEWO – CIENKIE	O		
5. Krecik próbuje się odkleić od grubego drzewa i oddala się od niego.	+	U	W	O
6. Krecik zbliża się do cienkiego drzewa.	+	U	W	O
7a. Krecik ślizga się po trawie.	+	U	W	O
7b. Krecik zderza się z grubym drzewem.	Lewa ręka – klasyfikator drzewa Prawa ręka – klasyfikator Krecika	O	W	O
8. Krecikowi kręci się w głowie.	-	-	-	-
9. Krecik spostrzega, że nadal jest przyklejony do grubego drzewa.	+	U	N	-

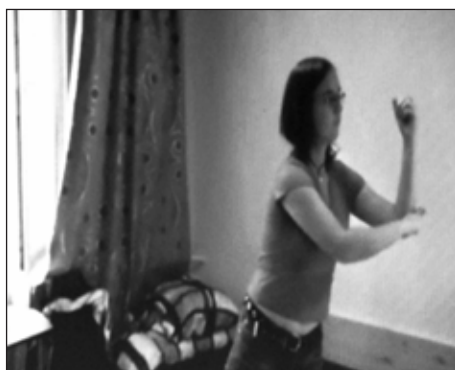
Tabela 1. Analiza nagrania 1.



Rysunek 1. Sposób rozlokowania drzew w przestrzeni migowej w nagraniu 1.



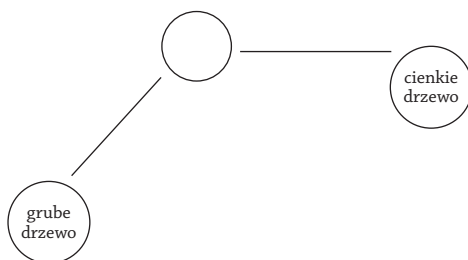
Fot. 1. Ulokowanie grubego drzewa w nagraniu 1.



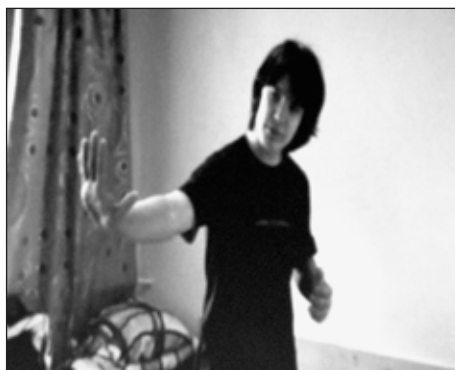
Fot. 2. Ulokowanie cienkiego drzewa w nagraniu 1.

Fabula bajki	Nagranie 2.	P	RO	PW
1. Krecik próbuje pozbyć się gumy do żucia przyklejonej do jego łapek.	+	U	-	-
2. Krecik spostrzega grube drzewo.	+	U	W/N	O/-
	UŁOKOWANIE GRUBEGO DRZEWA W PRZESTRZENI MIGOWEJ PATRZY – DRZEWO – TAM (P PRZÓD)	O	W/N	O/-
3. Krecik podbiega do grubego drzewa.	+ Prawa ręka - klasyfikator Krecika	O	W/N	O/-
4. Krecik przykleja się do grubego drzewa prawą łapką.	+	U	W/N	
5. Krecik próbuje się odkleić od grubego drzewa i oddala się od niego.	+	U	W/N	
	Ślizga się i znajduje się z powrotem przy grubym drzewie		W/N	
	UŁOKOWANIE CIENKIEGO DRZEWA W PRZESTRZENI MIGOWEJ DWA – DRUGIE – DRZEWO – CIENKIE (Ł PRZÓD)	O	W	O
6. Krecik zbliża się do cienkiego drzewa.	+	U	W	O
7a. Krecik ślizga się po trawie.	+	U	W	O
7b. Krecik zderza się z grubym drzewem.	Lewa ręka – klasyfikator grubego drzewa Prawa ręka – klasyfikator Krecika	O	W	N
	Zmiana punktu widzenia			
8. Krecikowi kręci się w głowie.	-	-	-	-
9. Krecik spostrzega, że nadal jest przyklejony do grubego drzewa.	-	-	-	-

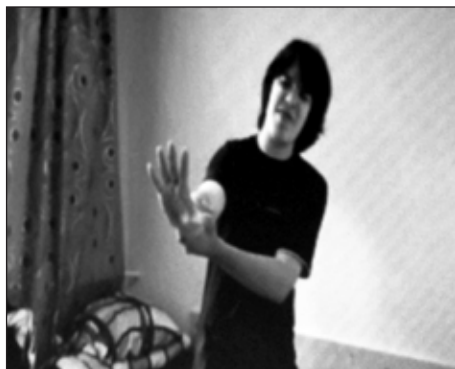
Tabela 2. Analiza nagrania 2.



Rysunek 2. Sposób rozlokowania drzew w przestrzeni migowej w nagraniu 2.



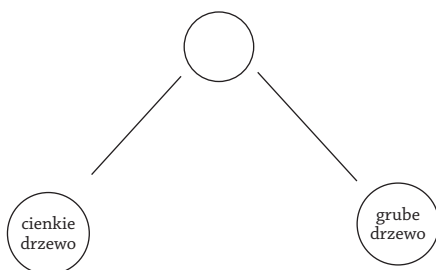
Fot. 3. Fragment 4. fabuły w nagraniu 2.



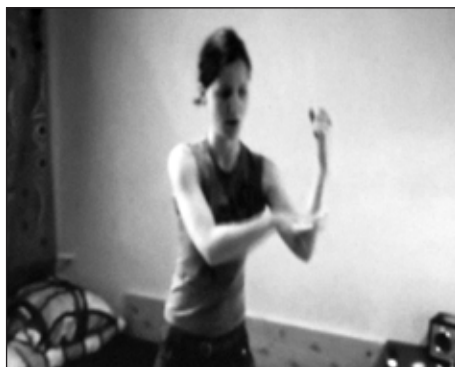
Fot. 4. Fragment 5. fabuły w nagraniu 2.

Fabuła bajki	Nagranie 3.	P	R	PW
1. Krecik próbuje pozbyć się gumy do żucia przyklejonej do jego łapkę.	+	U	-	-
2. Krecik spostrzega grube drzewo.	+	U	W	N
	Krecik spostrzega cienkie drzewo.	U	W	N
	ROZŁOKOWANIE W PRZESTRZENI MIGOWEJ DWÓCH DRZEW PATRZY – TAM (L) – DRZEWO STOI (znak + klasyfikator L) – GRUBE – TAM (P) – DRZEWO STOI (znak + klasyfikator P) – CIENKIE	O	W	N
3. Krecik podbiega do grubego drzewa.	+(klasyfikator Krecika)	O	W	N
4. Krecik przykleja się do grubego drzewa prawą łapką.	+(Prawa ręka = łapka Krecika)	U	W	N
	Lewa ręka = klasyfikator drzewa	O		
5. Krecik próbuje się odkleić od grubego drzewa i oddala się od niego.	+	U	W	N
6. Krecik zbliża się do cienkiego drzewa.	+(Problem: krzyżujące się ręce)	U	W	N
7. Krecik ślizga się po trawie i zderza się z grubym drzewem.	+(Prawa ręka: klasyfikator Krecika Lewa ręka: klasyfikator grubego drzewa)	O	W	N
8. Krecikowi kręci się w głowie.	-	-	-	-
9. Krecik spostrzega, że nadal jest przyklejony do grubego drzewa.	+	U	N	-

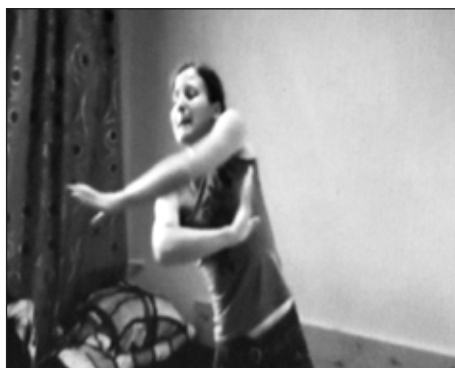
Tabela 3. Analiza nagrania 3.



Rysunek 3. Sposób rozlokowania drzew w przestrzeni migowej w nagraniu 3.



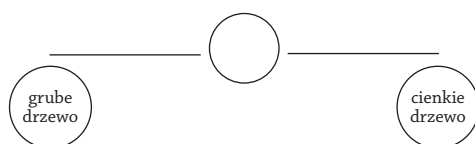
Fot. 5. Ulokowanie grubego drzewa w nagraniu 3.



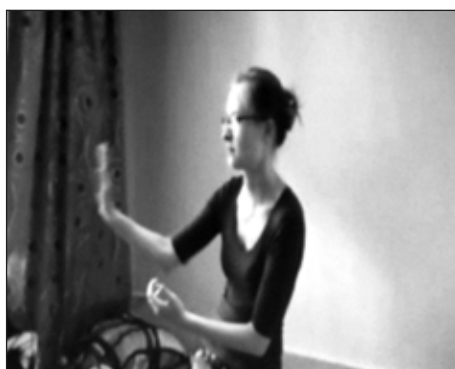
Fot. 6. Problem z krzyżującymi się rękami w nagraniu 3.

Fabuła bajki	Nagranie 4.	P	R	PW
1. Krecik próbuje pozbyć się gumy do żucia przyklejonej do jego łapek.	+	U	-	-
2. Krecik spostrzega grube drzewo.	+	U	W	O
	UŁOKOWANIE DRZEWA W PRZESTRZENI MIGOWEJ DRZEWO (P) – GRUBE	O	W	O
3. Krecik podbiega do grubego drzewa.	-	-	-	-
4. Krecik przykleja się do grubego drzewa prawą łapką.	+	U	W	O
5. Krecik próbuje się odkleić od grubego drzewa i oddala się od niego.	+	U	W	O
	UŁOKOWANIE DRUGIEGO DRZEWA W PRZESTRZENI MIGOWEJ GRUBE (P) – CIENKIE (L)	O	W	O
6. Krecik zbliża się do cienkiego drzewa.	+	U	W	O
7. Krecik ślizga się po trawie i zderza się z grubym drzewem.	+	U	W	O
8. Krecikowi kręci się w głowie.	-	-	-	-
9. Krecik spostrzega, że nadal jest przyklejony do grubego drzewa.	-	-	-	-

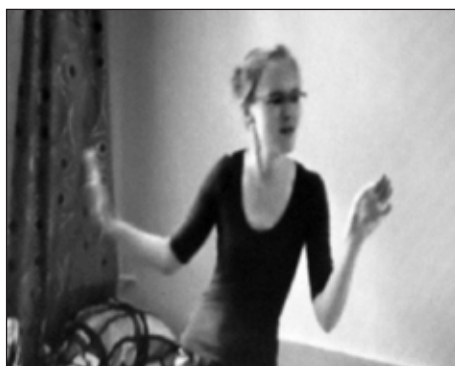
Tabela 4. Analiza nagrania 4.



Rysunek 4. Sposób rozlokowania drzew w przestrzeni migowej w nagraniu 4.



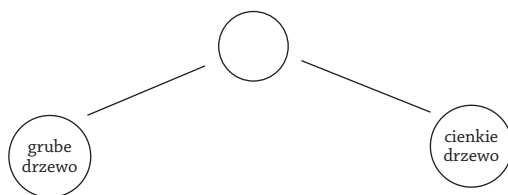
Fot. 7. Fragment 4. fabuły w nagraniu 4.



Fot. 8. Fragment 5. fabuły w nagraniu 4.

Fabuła bajki	Nagranie 5.	P	R	P
1. Krecik próbuje pozbyć się gumy do żucia przyklejonej do jego łapek.	+	U	N	
2. Krecik spostrzega grube drzewo.	+	U	W	O
	Krecik spostrzega cienkie drzewo.	U	W	O
	ROZŁOKOWANIE W PRZESTRZENI MIGOWEJ DWÓCH DRZEW PATRZY – TAM (P) DRZEWO STOI (znak + klasyfikator P) – PATRZY – TAM (L) DRUGIE – DRZEWO STOI (znak + klasyfikator L)	O	W	O
	Krecik wpada na pomysł pozbycia się gumy (równocześnie prawa i lewa ręka to klasyfikatory dwóch drzew)	U/O	W	O
3. Krecik podbiega do grubego drzewa.	-	-	-	-
4. Krecik przykleja się do grubego drzewa prawą łapką.	+	U	W	O
5. Krecik próbuje się odkleić od grubego drzewa i oddala się od niego.	+	U	W	O
6. Krecik zbliża się do cienkiego drzewa.	+	U	W	O
7. Krecik ślizga się po trawie i zderza się z grubym drzewem.	+	O	W	O
	Lewa ręka – klasyfikator Krecika Prawa ręka – klasyfikator drzewa			
8. Krecikowi kręci się w głowie.	Krecik siedzi pod drzewem: SIEDZI – DRZEWO – SIEDZI POD DRZEWEM (klasyfikator)	O	W	O
9. Krecik spostrzega, że nadal jest przyklejony do grubego drzewa.	+	U	N	-

Tabela 5. Analiza nagrania 5.



Rysunek 5. Sposób rozlokowania drzew w przestrzeni migowej w nagraniu 5.



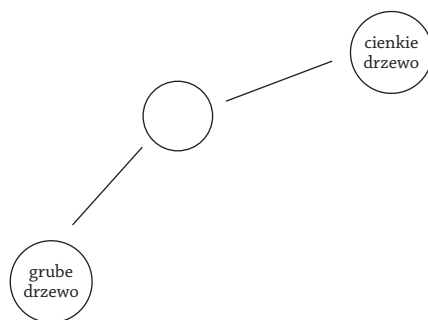
Fot. 9. Ulokowanie grubego drzewa w nagraniu 5.



Fot. 10. Ulokowanie drzew w nagraniu 5.

Fabula bajki	Nagranie 6.	P	R	PW
1. Krecik próbuje pozbyć się gumy do żucia przyklejonej do jego łapek.	+	U	-	-
2. Krecik spostrzega grube drzewo.	-	-	-	-
3. Krecik podbiega do grubego drzewa.	UŁOKOWANIE PIERWSZEGO DRZEWA POSZEDŁ – DRZEWO – POSZEDŁ	O	N	-
4. Krecik przykleja się do grubego drzewa prawą łapką.	+	U	N	-
5. Krecik próbuje się odkleić od grubego drzewa i oddala się od niego.	+	U	N	-
6. Krecik zbliża się do cienkiego drzewa.	+	U	N	-
	UŁOKOWANIE DRUGIEGO DRZEWA DRUGIE – DRZEWO Lewa ręka – łapka Krecika Prawa ręka – klasyfikator drzewa	O	N/W	-/O
7. Krecik ślizga się po trawie i zderza się z grubym drzewem.	+	O	N/W	-/O
8. Krecikowi kręci się w głowie.	+	U	-	-
9. Krecik spostrzega, że nadal jest przyklejony do grubego drzewa.	+	U	N	-

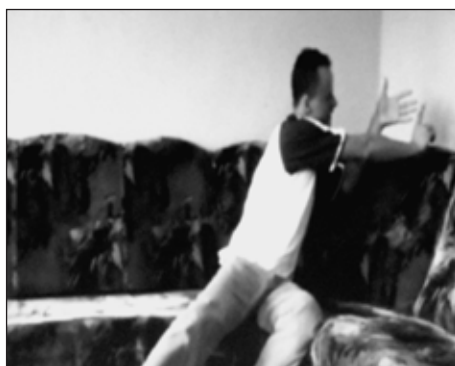
Tabela 6. Analiza nagrania 6.



Rysunek 6. Sposób rozlokowania drzew w przestrzeni migowej w nagraniu 6.



Fot. 11. Fragment 4. fabuły w nagraniu 6.



Fot. 12. Fragment 6. fabuły w nagraniu 6.

8. Wnioski

Wstępna analiza sześciu nagrań fragmentu bajki *Krecik i guma* w PJM z wykorzystaniem metodologii stosowanej w badaniach niemieckiego języka migowego (DGS)¹⁷ pozwala stwierdzić, że istnieją znaczne różnice w wyrażaniu w PJM tej samej relacji przestrzennej przez różne osoby. Każda z migających osób w inny sposób przedstawiła tę samą relację przestrzenną między figurą (Krecikiem) a tłem (dwoma drzewami), co wyraża się w innym sposobie rozlokowania dwóch drzew w przestrzeni migowej, wyborze innej perspektywy, ramy odniesienia oraz punktu widzenia.

8.1. Ulokowanie drzew w przestrzeni migowej

W nagraniach 1., 2., 4. i 6. migający najpierw ulokowali w przestrzeni grube drzewo, (fragment 2. fabuły), zgodnie z oryginalną fabułą, a dopiero potem cienkie drzewo (fragment 6. fabuły). Dwie osoby (nagrania 3. i 5.) ulokowały dwa drzewa w przestrzeni migowej równocześnie, co jest niezgodne z oryginalną fabułą bajki, w której Krecik spostrzega cienkie drzewo dopiero w chwili oddalania się od grubego drzewa.

8.2. Wybór perspektywy

We wszystkich nagraniach perspektywa uczestnika została wykorzystana w pierwszym fragmencie fabuły (Krecik nie może się pozbyć gumy do żucia), natomiast w celu ulokowania drzew w przestrzeni migowej we wszystkich nagraniach została wykorzystana perspektywa obserwatora, choć nie wszystkie osoby wykorzystały w tym celu klasyfikatory (klasyfikatory drzew pojawiły się w nagraniach 3. i 5.).

Ponadto w nagraniach 2. i 3. perspektywa obserwatora pojawiła się także we fragmencie 3. fabuły (Krecik podbiega do grubego drzewa), natomiast w nagraniu 1. w tym samym fragmencie została wykorzystana perspektywa uczestnika, co widać w pantomimicznym ukazaniu biegu Krecika do drzewa za pomocą ciała osoby migającej. Co ważne, osoba głucha opisała ten sam fragment fabuły, wykorzystując znak POSZEDŁ. W pozostałych nagraniach punkt 3. fabuły został pominięty. We wszystkich nagraniach perspektywa uczestnika została także wybrana we fragmentach 5. i 6. (Krecik oddala się od grubego drzewa i próbuje dosięgnąć cienkiego drzewa).

Różnice w wyborze perspektywy przez poszczególne osoby widać także we fragmencie 7. fabuły (Krecik ślizga się po trawie i zderza z grubym drzewem). W nagraniach 3., 5. i 6. została wykorzystana perspektywa obserwatora

¹⁷ P. Perniss, 2007, dz. cyt.

i klasyfikator Krecika, natomiast w nagraniu 4. fragment ten został przedstawiony z perspektywy uczestnika (osoba migająca całym ciałem pokazuje ślizganie się i zderzenie Krecika z drzewem). W nagraniach 1. i 2. natomiast fragment fabuły 7a. (Krecik ślizga się po trawie) został przedstawiony z perspektywy uczestnika, a fragment 7b. (Krecik zderza się z drzewem) z perspektywy obserwatora.

Ostatni fragment bajki (Krecik spostrzega, że nadal jest przyklejony do grubego drzewa) został przez wszystkie osoby przedstawiony z perspektywy uczestnika.

8.3. Wybór ramy odniesienia

Co ważne, tylko osoba głucha (nagranie 6.) w największym stopniu korzystała z naturalnej ramy odniesienia. Naturalna rama odniesienia pojawiła się jednak także w wypowiedzi osoby słyszającej (w nagraniu 2.). W obu nagraniach naturalną ramę odniesienia implikuje ułożenie grubego drzewa z przodu osoby migającej (Rysunek 2 i 3). U pozostałych osób wykorzystana została względna rama odniesienia (ułożenie grubego drzewa z prawej lub lewej strony osoby migającej). Wyjątkiem jest ostatni fragment fabuły (Krecik spostrzega, że nadal jest przyklejony do grubego drzewa), w którym u wszystkich osób, które uwzględniły ten fragment, wykorzystano naturalną ramę odniesienia.

8.4. Wybór punktu widzenia

U prawie wszystkich osób wykorzystujących względną ramę odniesienia pojawił się punkt widzenia odbiorcy, tzn. grube drzewo zostało ułożone z prawej strony osoby migającej, czyli w taki sposób, w jaki odbiorca widziałby lub powinien widzieć scenę w oryginalnej fabule. Jedynie w nagraniu 3. w całej wypowiedzi obserwować można punkt widzenia nadawcy i ułożenie grubego drzewa po lewej stronie osoby migającej.

8.5. Niekonsekwencje w wyborze perspektywy i punktu widzenia

W wypowiedziach osób słyszających obserwuje się niekonsekwencje w wyborze perspektywy lub ramy odniesienia, co w szczególny sposób widać w nagraniu 3., gdy pojawił się problem z krzyżującymi się rękami. Wybór perspektywy uczestnika i wykorzystanie prawej dłoni jako łapki Krecika nie współgra z wykorzystaniem względnej ramy odniesienia i punktu widzenia nadawcy (tj. ułożeniem grubego drzewa po lewej stronie osoby migającej). Niekonsekwencję widać także w wyborze punktu widzenia, który w nagraniu 2. został zmieniony w trakcie wypowiedzi z punktu widzenia odbiorcy na punkt widzenia nadawcy.

9. Podsumowanie

Sformułowane na podstawie powyższej analizy wstępne obserwacje wskazują perspektywy i kierunki badań nad wyrażaniem relacji przestrzennych w polskim języku migowym. Celem tych badań powinna być między innymi odpowiedź na następujące pytania: od czego zależy wybór perspektywy, ramy odniesienia i punktu widzenia? Czy modalność (foniczna, wizualno-przestrzenna) wpływa na sposób wyrażania danej relacji przestrzennej? W jaki sposób tę samą relację przestrzenną wyrażają w PJM głusi, a w jaki sposób słyszący? Czy istnieje prototypowy model wyrażania relacji przestrzennych w PJM? Udzielenie rzetelnej odpowiedzi na powyższe pytania wymaga jednak dalszych, dokładniejszych badań.

Bibliografia

1. E. Arik, *Representations of space in Turkish Sign Language (TID) and Croatian Sign Language (HZJ)*, 2007, <http://web.ics.purdue.edu/~earik>
2. E. Arik, *Location vs. Orientation in Spatial Representations: The Case of Turkish Sign Language*, 2007, <http://web.ics.purdue.edu/~earik>
3. E. Dąbrowska-Michalczak, *Potoczność w służbie semantyki: językowy model relacji przestrzennych w pionie*, „Język a Kultura”, t. 5, *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław 2005.
4. K. Emmorey, B. Tversky, H. Taylor, *Using space to describe space: perspective in speech, sign and gesture*, „Spatial Cognition and Computation” 2000, nr 2, s. 157–180; źródło: <http://www-psych.stanford.edu/~bt/space/papers/spaceforspace.doc.pdf>
5. G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, przeł. T. P. Krzeszowski, Warszawa 1988.
6. J. Linde-Usiekiewicz, *Określanie wymiarów przedmiotów i konceptualizacja przestrzeni*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorczykowa, A. Pajdzińska, Lublin 2005.
7. P. Perniss, *Space and Iconicity in German Sign Language (DGS)*, Wageningen 2007.
8. R. Przybylska, *Polisemia przyimków polskich w świetle semantyki kognitywnej*, Kraków 2002.
9. E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie: wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków 1999.
10. P. Tomaszewski, P. Rosik, *Czy Polski Język Migowy jest prawdziwym językiem?*, [w:] *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, red. M. Świdziński i T. Gałkowski, Warszawa 2003.

Gramatyczne wykładniki przynależności w PJM

Tak jak każdy inny język, PJM posiada wykładniki gramatyczne służące wyrażaniu relacji przynależności. Niniejszy artykuł ma ukazać zastosowanie w PJM złożonych konstrukcji składniowych, wyrażających relacje między posiadaczem a obiektem posiadanym. Wszystkie przykłady użycia zróżnicowanych struktur gramatycznych będą dotyczyły określania stopni pokrewieństwa i powinowactwa. Opisywanie w ten sposób członków rodziny – zwłaszcza dalszej, dla której użytkownicy języka migowego nie posiadają odrębnych nazw – jest zjawiskiem występującym także w języku polskim. Po znacznym – zwłaszcza w ostatnich latach – uszczupleniu zasobu leksykalnego nazywającego członków rodziny coraz częściej zachodzi potrzeba przedstawiania rodziny z dalszej linii pokrewieństwa za pomocą konstrukcji złożonych. Pojawiają się sytuacje, kiedy np. nazwę SZWAGIER trzeba doprecyzować – jeżeli kontekst tego nie wyjaśnia – czy jest to mąż siostry, czy brat męża. BRAT CIOTECZNY może być interpretowany jako syn brata matki, ale równie dobrze jako syn siostry ojca lub syn siostry matki. Formy KUZYN I KUZYNKA desygnują syna brata ojca i córkę brata ojca. Jednak w ostatnich latach te dwie nazwy stały się tak popularne, że używa się ich także na określenie brata i siostry ciotecznej, co również powoduje konieczność opisowego precyzowania desygnatów.

Język migowy z racji mniejszego zasobu leksykalnego oraz szerszego zakresu znaczeniowego nazw stopni pokrewieństwa i powinowactwa również korzysta z podobnych konstrukcji opisowych, przy czym przynależność jest tu wyrażana na kilka sposobów. Relacja między posiadaczem i posiadanym, w języku polskim przyjmująca postać „matka mojego szwagra”, może być przedstawiona w PJM za pomocą różnych struktur składniowych. Różnorodne mogą być zarówno wykładniki relacji posiadania, jak i sekwencja znaków w całym wyrażeniu.

Pierwszym sposobem jest użycie zaimków dzierżawczych. Biorąc pod uwagę sposób wykonywania tychże znaków w PJM, zaimki można podzielić na dwie grupy. W pierwszej znajdują się tylko dwa znaki. Są to odpowiedniki polskich zaimków dzierżawczych pierwszej osoby liczby pojedynczej i mnogiej – MÓJ i NASZ. Wyróżnione konstrukcje opierają się na różnych wykładnikach relacji przynależności. W pierwszej grupie znalazły się zwroty oparte na zaimku dzierżawczym MÓJ, umieszczanym na początku wypowiedzi.



MÓJ



BRAT



MAŁŻONEK

[żona mojego brata]

- MÓJ BRAT MAŁŻONEK [żona mojego brata]¹;
- MÓJ SIOSTRA MAŁŻONEK [mąż mojej siostry];
- MÓJ SYN MAŁŻONEK [żona mojego syna];
- MÓJ TATA BRAT SYN/CÓRKA [syn brata mojego ojca];
- MÓJ MAMA BRAT SYN/CÓRKA [córka brata mojej matki];
- MÓJ MAŻ KUZYŃ/KUZYŃKA [kuzyn mojego męża].

Struktury tego rodzaju gramatycznie wyrażają jedynie relację przynależności między pierwszym i drugim składnikiem sekwencji leksemów. Brak natomiast wykładników gramatycznych między drugim i trzecim, trzecim i czwartym składnikiem itd. Nadawca komunikatu wyraźnie zaznacza swoją osobę, podając niejako wzór interpretacji całego wyrażenia. W zwrocie MÓJ OJCIEC BRAT SYN/CÓRKA znaku OJCIEC nie poprzedza żaden inny znak pokrewieństwa, do którego OJCIEC mógłby się odnosić, dlatego punkt odniesienia wyrażony jest przez zaimek dzierżawczy. Znaki BRAT i SYN/CÓRKA występują po innych znakach pokrewieństwa, do których się odnoszą.

¹ W nawiasach kwadratowych podawane będą tłumaczenia PJM na język polski.

Dzięki konstrukcji z zaimkiem dzierżawczym w pierwszej pozycji każda nazwa stopnia pokrewieństwa i powinowactwa ma swój punkt odniesienia.

Innym wariantem konstrukcji z zaimkami dzierżawczymi są struktury, w których – oprócz umiejscowienia w pierwszej pozycji zaimka MÓJ – pojawia się zaimek JEHO/JEJ po kolejnych nazwach pokrewieństwa:



MÓJ



SIOSTRA



JEJ



MAŁŻEŃSTWO

[mąż mojej siostry]

- **MÓJ SIOSTRA JEHO/JEJ MAŁŻONEK** [mąż mojej siostry];
- **MÓJ OJCIEC JEHO BRAT** [brat mojego ojca];
- **MÓJ BRAT JEHO MAŁŻONEK** [żona mojego brata];
- **MÓJ BRAT JEHO SYN/CÓRKA** [córka mojego brata].

Zaimki dzierżawcze w tych konstrukcjach precyzyjnie określają relacje między wszystkimi składnikami zdania. Każdy element wypowiedzi jest dokładnie odniesiony do elementu bezpośrednio z nim sąsiadującego. Żadna nazwa stopnia pokrewieństwa i powinowactwa nie występuje bezpośrednio przy drugiej.

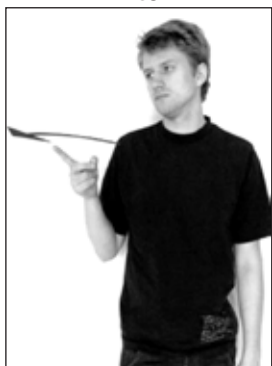
Wyodrębniono także frazy, w których w funkcji zaimka dzierżawczego występował zaimek anaforyczny:



MÓJ



MAŁŻEŃSTWO



JEGO



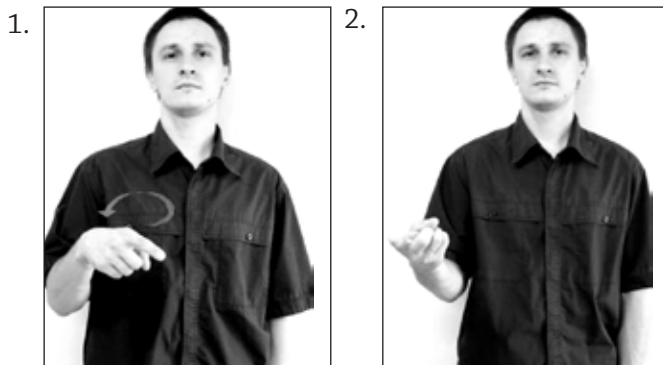
BRAT

[brat mojego męża]

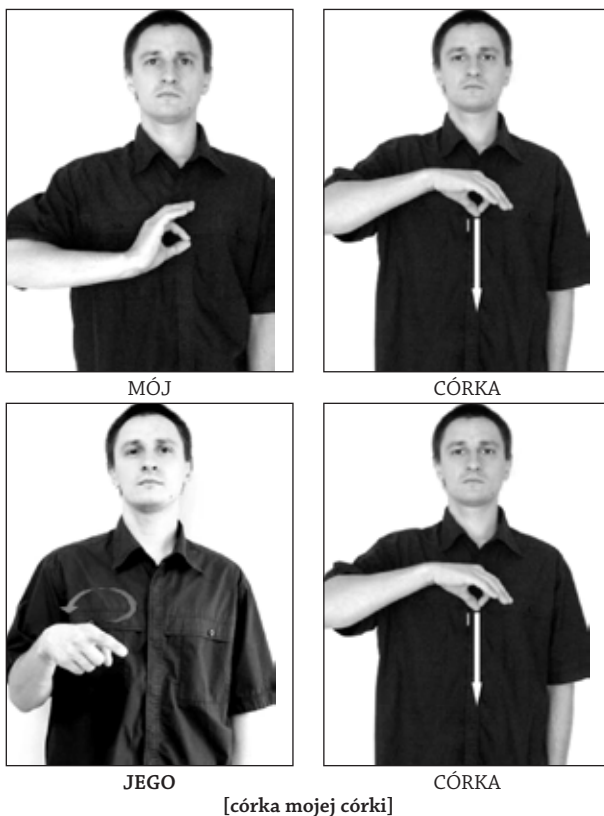
- MÓJ MAŻ ON^{-jego} BRAT [brat mojego męża];
- MÓJ SYN/CÓRKA ON^{-jego} SYN/CÓRKA [syn mojego syna];
- MÓJ SYN ON^{-jego} MAŁŻONEK [żona mojego syna];
- MÓJ DZIADEK ON^{-jego} BRAT [brat mojego dziadka];
- MÓJ BRAT ON^{-jego} SYN/CÓRKA [córka mojego brata].

W Polskim Języku Migowym relację posiadania można wyrazić za pomocą gestu przenoszenia wybranego elementu w przestrzeni. Jednym z wariantów jego znaku jest gwałtowne przeniesienie układu dłoni Z² do przodu przy jednoczesnej zmianie rodzaju ruchu (symultanicznie następuje ruch w przód wraz z ruchem spiralnym artykulatora). Ruch odbywa się przed ciałem nadawcy. Znak ten zastępuje zaimek dzierżawczy.

² Układ dłoni Z oznacza takie ułożenie dłoni, jak przy daktylogramie Z.



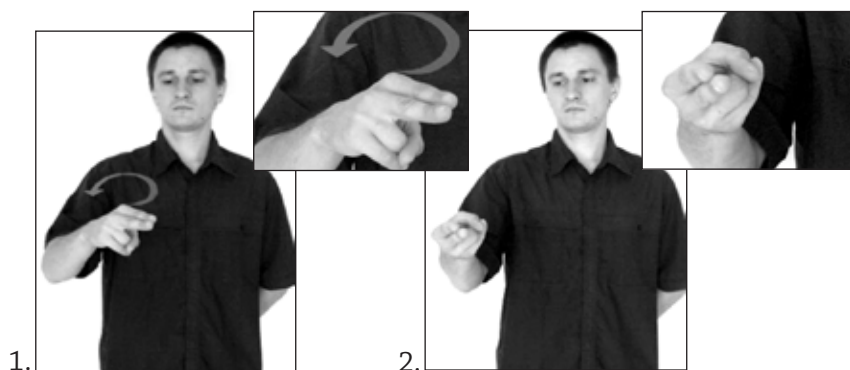
Wynotowano następujące frazy z jego wykorzystaniem:



- MÓJ SYN/CÓRKA (**przen. prz. sp. Z**)³ SYN/CÓRKA [córką mojej córki];
- MÓJ SYN/CÓRKA (**przen. prz. sp. Z**) MAŁŻONEK [żona mojego syna];
- MÓJ BRAT (**przen. prz. sp. Z**) MAŁŻONEK [żona mojego brata].

³ W transkrypcji „przen. prz. sp. Z” oznacza przeniesienie w przód artykulatora o układzie Z przy współwystępowaniu ruchu spiralnego.

Znak ten przedstawia się również z nieco innym układem dłoni. Jest on podobny do układu Z, jednak wyprostowane są tu dwa, a nie jeden palec.



Znak ten stosowano w następujących wyrażeniach:



MÓJ



SYN/CÓRKA



JEGO



MĄŻ

[żona mojego syna]

- MÓJ SYN/CÓRKA (**przen. prz. sp. Z+1**⁴) MAŁŻONEK [żona mojego syna];
- MÓJ SYN/CÓRKA (**przen. prz. sp. Z+1**) SYN/CÓRKA [córka mojego syna];
- MÓJ MATKA (**przen. prz. sp. Z+1**) SIOSTRA [siostra mamy].

⁴ Z+1 oznacza układ dłoni Z z dodatkowym wysunięciem palca serdecznego.

Użytkownicy PJM stosowali także element przeniesienia w przód jednego bądź dwóch artykulatorów, jednak bez ruchu spiralnego. Dłonie przyjmowały wówczas układ litery M lub Z.



Oto przykłady zastosowania tych znaków:



MÓJ



SIOSTRA



JEGO



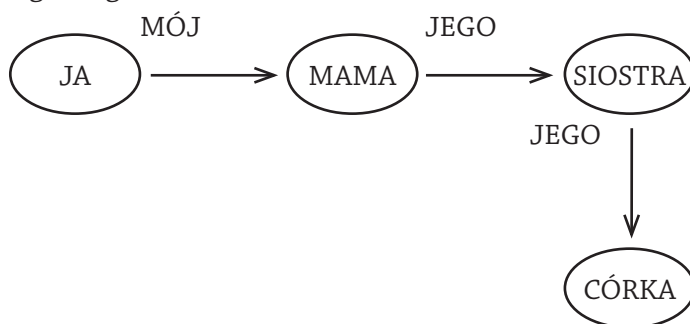
MAŹ

[mąż mojej siostry]

- MÓJ BRAT (**przen. prz. Z**) MAŁŻONEK [żona brata],
- MÓJ SYN/CÓRKA (**przen. prz. Z**) SYN/CÓRKA [syn córki].

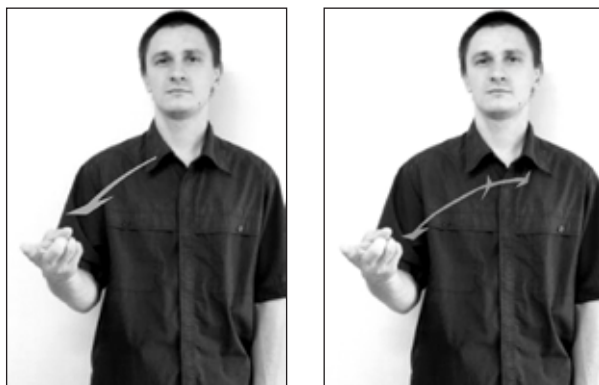
W analizowanym materiale sporadycznie pojawiały się także znaki przeniesienia w przestrzeni o innych układach dłoni, ale zawsze był to wyraźny ruch lokalizowania obiektu w przestrzeni przed ciałem nadawcy.

Jedna z badanych osób jeszcze inaczej wykorzystała przestrzenność języków migowych. W przestrzeni wokół własnego ciała odtworzyła fragment drzewa genealogicznego.



Jak wynika z przedstawionego schematu, w konstrukcji tej wykorzystywano całą dostępną przestrzeń. Opisany wyżej mechanizm przenoszenia elementów w przestrzeni jako wyrażenie relacji przynależności w tym przypadku korzysta zarówno z przestrzeni horyzontalnej, jak i wertykalnej. Relacje pokrewieństwa w linii bocznej (oprócz relacji Ja→inna osoba) zostały przedstawione jako układy poziome, natomiast pokrewieństwo w linii prostej opierało się na układzie pionowym.

Kolejnym sposobem przedstawiania struktur przynależności jest wskazywanie obiektów umieszczonych wcześniej w przestrzeni. Kompozycje takie odpowiadają polskim wyrażeniom „On **jest dla mnie** wujkiem” i „My **jesteśmy dla siebie** kuzynami”. Wskazywanie na wyznaczone miejsce w przestrzeni (ON) i na własną osobę (JA) oznacza „On **jest dla mnie**...” Natomiast powtórzenie tych ruchów znaczy „My **jesteśmy dla siebie**...”



Odpowiedniki tych zdań w PJM wyglądają następująco:

- MÓJ OJCIEC JEGO BRAT JEGO SYN/CÓRKA (**wsk. prz.**)⁵ ON JA KUZYN [Syn brata mojego ojca jest dla mnie (moim) kuzynem.];
- MÓJ SIOSTRA JEJ MAŁŻONEK (**wsk. prz.**) ON JA SZWAGIER [Mąż mojej siostry jest dla mnie (moim) szwagrem];
- MÓJ MAŁŻONEK JEGO OJCIEC (**wsk. prz.**) ON JA TEŚĆ [Ojciec mojego męża jest dla mnie (moim) teściem];
- MÓJ OJCIEC JEGO BRAT JEGO SYN/CÓRKA (**wsk. prz.**) ON JA ON JA KUZYN [Ja i syn brata mojego ojca jesteśmy dla siebie kuzynami];
- MÓJ SIOSTRA JEJ MAŁŻONEK (**wsk. prz.**) ON JA ON JA SZWAGIER [Ja i mąż mojej siostry jesteśmy dla siebie szwagrami].

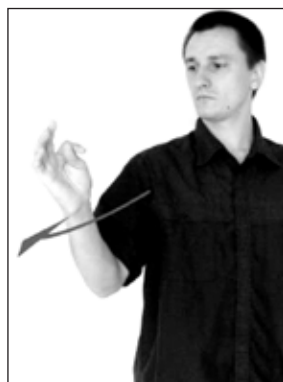
⁵ W transkrypcji **wsk. prz.** oznacza wskazanie na określone miejsce w przestrzeni.



MÓJ



OJCIEC



JEGO



BRAT



JEGO



SYN/CÓRKA



ON



JA

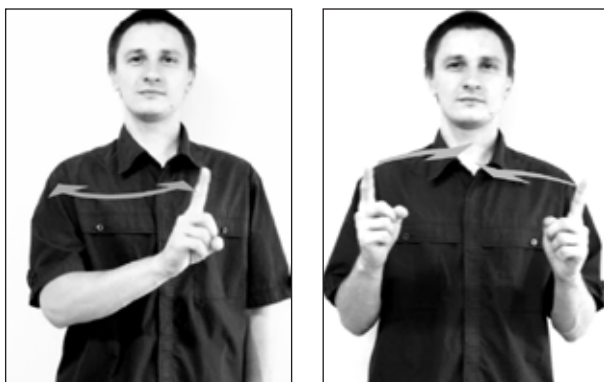


KUZYN

[córn brata mojego ojca jest dla mnie (moją) kuzynką]

Jeżeli wypowiedź bezpośrednio nie dotyczy nadawcy komunikatu, w przestrzeni należy zlokalizować każdy obiekt, o którym mowa. Relacje zachodzące między tak zdefiniowanymi elementami przedstawia się za pomocą

jednej lub dwóch rąk. Ruchem wahadłowym ręka wskazuje naprzemiennie dwa miejsca w przestrzeni. Jeżeli w strukturze udział biorą obie ręce, będą one wskazywać na siebie, a ruch musi być kilka razy powtórzony.



Zdania takie przedstawia się w następujący sposób:

- MÓJ SYN/CÓRKA (**wsk. prz. Z1**) ON MÓJ BRAT JEGO SYN/CÓRKA (**wsk. prz. Z1**) ON (**Z1 Z1**)⁶ KUZYN [Mój syn i syn mojego brata są (dla siebie) kuzynami]; MÓJ SYN/CÓRKA (**wsk. prz. Z1**) ON MÓJ BRAT JEGO SYN/CÓRKA (**wsk. prz. Z2**) ON (**Z1 Z2**)⁷ [Mój syn i syn mojego brata są (dla siebie) kuzynami];
- MÓJ OJCIEC (**wsk. prz. Z1**) ON MÓJ WUJEK (**wsk. prz. Z2**) ON (**Z1 Z2**) SZWAGIER [Mój ojciec i mój wujek są (dla siebie) szwagrami].

⁶ W transkrypcji Z1, Z2 oznacza wahadłowy ruch artykulatorów Z1 i Z2.

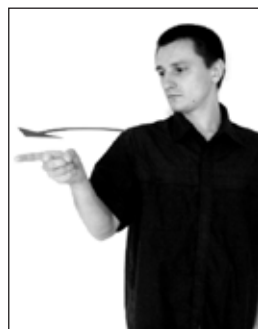
⁷ W transkrypcji Z1, Z2 oznacza wahadłowy ruch artykulatorów Z1 i Z2.



MÓJ



SYN/CÓRKA



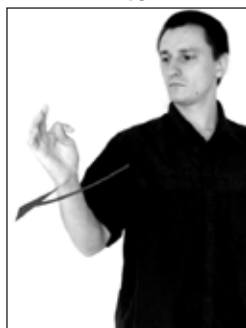
ON



MÓJ



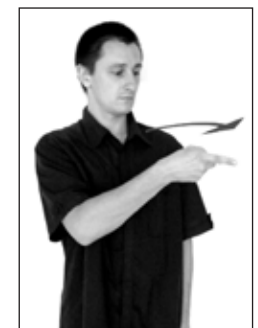
SIOSTRA



JEGO



SYN/CÓRKA



ON



oni dla siebie

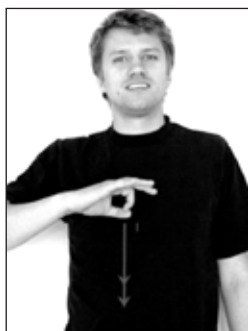


KUZYN

[mój syn i syn mojej siostry są (dla siebie) kuzynami]

Użytkownicy PJM omawiane relacje wyrażają także przez sekwencje znaków, poprzez zastosowanie odpowiedniej kolejności znaków stopni pokrewieństwa i powinowactwa, bez zaznaczania żadnego dodatkowego wykładnika przynależności, np.:

- SYN/CÓRKA MAŁŻONEK [żona syna];
- CIOCIA MAŁŻONEK BRAT [brat męża cioci];
- MAMA SIOSTRA MAŁŻONEK [mąż siostry mamy];
- MAMA BRAT SYN/CÓRKA [Syn brata mamy].



SYN



MAŁŻEŃSTWO

[żona syna]



CIOTKA



MĄŻ



BRAT

[brat męża ciotki]

W wypowiedziach osób głuchych bardzo często występują struktury mieszane, czerpiące z opisanych wcześniej konstrukcji, np.:

- MÓJ MĄŻ JEGO OJCIEC BRAT SYN/CÓRKA [syn brata ojca mojego męża];
- MÓJ OCIEC (przen. prz. sp. Z) BRAT SYN/CÓRKA [córka brata mojego ojca];

- OJCIEC BRAT **JEGO** SYN [syn brata ojca];
- MAŁŻONEK **JEGO** SIOSTRA (**przen. prz. sp. Z+1**) SYN/CÓRKA [córka siostry męża];
- **MÓJ** SIOSTRA MĄŻ (**wsk. prz.**) ON [mąż mojej siostry];
- **MÓJ** SYN **JEGO** SYN/CÓRKA (**przen. prz. sp. Z+1**) MAŁŻONEK [mąż córki mojego syna].

Zaobserwowano również, że niektórzy użytkownicy PJM lokowali konkretne znaki migowe w przestrzeni dalszej – nawet w sytuacjach, gdy w zdaniach nie występowały zaimki albo inne formalne wykładniki przynależności rodzinnej. Wówczas każdy kolejny znak pokrewieństwa czy powinowactwa migany był coraz dalej od ciała nadawcy. Sekwencji znaków towarzyszył więc ich ruch w przestrzeni, np. MAMA (ruch prz.) BRAT (ruch prz.) SYN (ruch prz.) [syn brata matki]. Dzięki zgramatykalizowaniu przestrzeni użytkownicy PJM doskonale przekładają przestrzeń fizyczną na językową. W licznych przypadkach taka percepcja nie pozwala lokować w tym samym miejscu w przestrzeni dwóch znaków, które desygnują obiekty wchodzące z nadawcą w różne relacje pokrewieństwa lub powinowactwa.

Kognitywne ujęcie metafor w PJM

W codziennym życiu Głusi używają metafor w swoim języku, jednak nie są tego świadomi. Pewne znaki w PJM można uznać za metafory i niektóre są podobne do tych, które występują w języku polskim.

W naszym życiu metafory występują w dwóch dziedzinach: w języku polskim (w poezji, literaturze) i w językoznawstwie (w codziennym języku ludzi). Ja skupię się tylko na metaforach, które stosujemy w codziennym życiu.

Według kognitywnej teorii języka myślenie abstrakcyjne odbija się w języku. Kognitywizm bada, jak myślenie człowieka odbija się w języku, czyli: badając język poznajemy to, jak człowiek myśli. To, jak rozumiemy świat, zjawiska, wydarzenia, sytuacje, odbija się w języku. Metafora łączy rozum i wyobraźnię. Rozumiemy, co widzimy, i dzięki wyobraźni widzimy świat, sytuacje, wydarzenia, rzeczy na swój sposób. Dlatego to nie jest tylko sprawa języka, ale przede wszystkim sprawa naszego myślenia i poznania.

Metafory powstają, gdy człowiek nie umie wyrazić abstrakcyjnych pojęć poprzez konkretne znaki. Według kognitywnego spojrzenia na język (według kognitywnej teorii języka) myślenie abstrakcyjne odbija się w języku. A ponieważ nie umiemy zbadać myślenia, to badamy język, bo myślenie odbija się w języku.

W znaku migowym METAFORA wewnętrzna dłoń pokazuje to, co jest prawdziwe i rzeczywiste – to jest prawdziwy świat rzeczy, działań, sytuacji, które widzimy. Potem dłoń odwraca się na drugą stronę i widzimy zewnętrzną stronę dłoni – pokazuje to, czego naprawdę nie widzimy, to jest coś nieprawdziwego – to jest świat wyobraźni, świat abstrakcyjny. W prawdziwym świecie nie zobaczymy rzeczy, sytuacji, działań abstrakcyjnych – to jest tylko wytwór naszej wyobraźni. Dlaczego istnieją metafory? Bo ludzie na swój sposób widzą to, co się dzieje wokół nich. Nie zawsze patrzą bezpośrednio i konkretnie. Ludzie poznają rzeczy takimi, jakimi są, ale widzą je w inny sposób – uciekają się do wyobraźni i postrzegają je abstrakcyjnie.

Wniosek:

- Skoro metafory są sposobem naszego postrzegania, myślenia i poznania, to należy się spodziewać, że będą one obecne w każdym języku, zarówno fonicznym, jak i nefonicznym.
- Jeżeli metafory występują w języku nefonicznym, to trzeba przyjąć, że są one w Polskim Języku Migowym (PJM).

W moim referacie przedstawię metafory: orientacyjne (przestrzenne), ontologiczne i inne.

Metafory orientacyjne (przestrzenne)

Mają związek z orientacją przestrzenną: wwyż – w dół, do – z, przód – tył, na – od, głęboko – płytko, centralny – peryferyjny.

Metafory orientacyjne w PJM – wybrane znaki:

- a) GÓRA (tu: wwyż) to wiedza, wysoki status, rozwój, wzrost formy, coś lepszego.
 - **inteligentny** – ruch palców pokazuje, że głowa „rośnie” w miarę zdobywania wiedzy, umiejętności. „Więcej to lepiej” jest koherentne z WIĘCEJ to GÓRA i DOBRE to GÓRA. A więc im więcej wiedzy, mądrości, umiejętności, inteligencji, tym lepiej, i dlatego ten znak wykonuje się w kierunku góry.



- **szef** – ten znak można opisać słowami: *On stoi wyżej ode mnie. Jest u szczytu władzy*. Wysoki status, władza to góra. Znak migowy SZEŁ to uniesiony kciuk w górę; odzwierciedla on pozycję szefa, pokazuje, że jest on wysoko w górę i sprawuje władzę nad nami.



- b) W DÓŁ to brak wiedzy, spadek formy, upadek.
- **idiota** – przy wykonywaniu tego znaku ruch wykonywany jest ku dołowi. Można powiedzieć, że MNIEJ to W DÓŁ. Mniej wiedzy to dół, a zatem ruch dłonią zmierza ku dołowi, a nie ku górze.



Orientacja przestrzenna centralno-peryferyjna:

- **utracona pamięć (wyleciało z pamięci)** – ten znak pokazuje, że wszelkie informacje, wiedza, wspomnienia mogą zostać utracone na zawsze. Układ dłoni przy wykonywaniu tego znaku pokazuje, jak pamięć, która była w naszej świadomości, oddala się od centrum i już na peryferii zostaje „spalona”. Z tego popiołu nie może już odrodzić się utracona

pamięć. Przypomina to moment palenia papieru – na końcu zostaje z niego popiół i nie można już go skleić do pierwotnej formy.



- **zapomnieć** – ruch dłoni pokazuje, że to, co było w naszej pamięci, nagle wychodzi poza naszą świadomość. Nasza wiedza, wspomnienia, informacje były w centrum, a kiedy zapominamy – znajdują się na peryferiach, ruch dłoni kończy się poza głową. Jednak zapomniane informacje można przywrócić do świadomości – gdy wykonamy ruch dłoni od peryferii do centrum, to można skojarzyć go z powracaniem pamięci. Końcowy układ dłoni w tym znaku pokazuje, że nasze informacje są „trzymaane w garści”, czyli są zachowywane w naszej podświadomości.



- **puszczać drugim uchem** – ludzie słyszący stosują ten zwrot, gdy nie słuchają dokładnie, co się do nich mówi. „Puszczanie drugim uchem” to odbieranie komunikatów słownych pierwszym uchem i wyrzucanie

ich drugim. W ten sposób ludzie pozbywają się treści tego komunikatu z głowy, a dokładnie ze świadomości, i skupiają się na innych sprawach. Ten zwrot jest metaforą, gdyż tak naprawdę nie można zobaczyć, jak informacje wychodzą z drugiego ucha. Informacja była w centrum (w głowie), ale została wyrzucona przez ucho na peryferia. Znak „puszczać drugim uchem” to ruch palca wskazującego w okolicy ucha pokazujący, iż „coś” (informacje) wychodzi z niego na zewnątrz. Mimo że głusi nie są odbiorcami komunikatów słownych, lecz wzrokowych, to jednak ten znak przyjął się w ich kulturze.



Metafory ontologiczne

Podstawą tych metafor jest doświadczanie przedmiotów fizycznych (zwłaszcza własnego ciała). Wydarzenia, czynności, uczucia, wyobrażenia pojmują się jako RZECZY i SUBSTANCJE, które są w POJEMNIKU.

Metafory ontologiczne w PJM – wybrane znaki:

- **metafora UMYŚŁ TO MASZYNA** – w polskim języku migowym obecny jest znak, który można nazwać metaforą umysłu jako maszyny. Przy jego wykonywaniu ruchy dłoni poruszają się w okolicach głowy – dłonie symbolizują kółka zębate maszyny, a ruchy dłoni ich pracę. Gest ten wykonuje się w okolicy głowy; świadczy to o tym, że praca tych kółek zębatych odbywa się w naszym umyśle. Głusi używają tego znaku do określenia długotrwałej pracy umysłu, np. podczas pisania egzaminu.



- **ulga** – w tym znaku prawa dłoń przesuwana bokiem z prawej strony ciała z góry na dół. Ta dłoń najpierw jest na górze otwarta, później podczas przesuwania się w dół zamyka się. Dłoń symbolizuje emocje, zmartwienia, niespokojne myśli. Na górze są one wzburzone, człowiek jest zmartwiony i niespokojny. Gdy dłoń przesuwana w dół i zamyka, oznacza to, że człowiek już jest spokojny i czuje ulgę, a zmartwienia i niespokojne myśli są już uciszone i nie szaleją w umyśle człowieka. Te emocje, troski, niespokojne myśli są rzeczami i substancjami w naszym ciele, które jest pojemnikiem. W rzeczywistości nie ma w ciele człowieka wzburzonych i niespokojnych myśli jako rzeczy. Ale głusi tak je sobie wyobrażają i dlatego jest to metafora.



- **pełna (przeciążona głowa)** – w tym znaku obie ręce pokazują, że głowa jest przeciążona i większa od nadmiaru obowiązków i zmartwień. Głusi wyobrażają sobie, że ta głowa jest pełna i tak przeciążona, że nie ma już miejsca na dodatkowe zmartwienia, obowiązki. W rzeczywistości

nie zobaczymy, jak człowiekowi puchnie głowa od tego i stąd można ten znak uznać za metaforę.



Inne metafory w PJM:

- **czas płynie wolno (coś długo trwa)** – w tym znaku palec zastępuje wskazówkę zegarka, która najpierw dotyka nadgarstka (jakby był na nim zegarek), a następnie unosi się w górę. Interesujący jest fakt, iż czas nie jest przedmiotem, który możemy zobaczyć, dotknąć. Nie można zobaczyć, jak czas porusza się: leci, idzie... To, że tak mówimy o czasie, który „leci”, „ucieka” szybko lub wolno, jest tylko metaforą. W Polskim Języku Migowym ten czas ma postać wskazówki zegarka (ona także nie porusza się do góry, lecz kręci się wokół tarczy), który wolno kręci się dookoła tarczy zegara, posuwając się w górę. Ten znak to metafora czasu, który „płynie wolno”; używamy go w przypadku, gdy coś długo trwa w naszym codziennym życiu.



- **dyskryminacja** – prawa dłoń uciska wewnątrz lewej dłoni kręcąc się dwa razy półobrotem. Lewa dłoń oznacza w tym przypadku podłoże, na którym stoi człowiek, natomiast druga dłoń uciskająca ma symbolizować nogę drugiego człowieka. A więc noga zgniata człowieka stojącego na podłożu. Można by sobie wyobrazić dyskryminację jako zdeptanie drugiego człowieka. Głusi tak wyobrażają sobie dyskryminację: na podłożu stoi mały człowiek, a nad nim jest noga urzędnika, pracodawcy, lekarza itp. zmierzająca do tego, aby go zdeptać i zniszczyć.



- **bariera** – prawa dłoń dąży do tego, aby przebić się przez lewą dłoń. Rzecz jasna nie przebija się i to właśnie jest bariera. Kojarzymy barierę jako coś, co stoi na naszej drodze i utrudnia dążenie do naszego celu. Ta bariera to niewidzialna ściana, która stoi przed nami w codziennych sytuacjach życiowych. W rzeczywistości taka ściana nie istnieje, ale wyobraźnia sprawia, że postrzegamy barierę jako ścianę, która nie dopuszcza nas do tego, czego pragniemy, pożądamy.



Kilka słów na zakończenie...

Umiejętność tworzenia i posługiwania się metaforami świadczy o zdolności do abstrakcyjnego myślenia i wyrażania go w języku. Metafory są efektem połączenia rozumu i wyobraźni. Rzeczywistość przekształcamy w coś abstrakcyjnego dzięki wyobraźni. Tą abstrakcyjną rzeczywistość życia codziennego potrafimy wyrażać w naszym języku i w dużej mierze jest to nasz codzienny język.

W referacie ukazałam przykłady metafor istniejących w PJM – są one jedynie wybranymi przykładami. Z pewnością Polski Język Migowy może się poszczycić wielością metafor, które głusi stosują w codziennym życiu komunikując się z innymi ludźmi. Trzeba głębiej przeanalizować PJM, aby znaleźć ich więcej. Warto też dodać, że to, iż głusi posługują się metaforami w swoim języku, świadczy o tym, że mają oni zdolność do abstrakcyjnego myślenia. Łamię to bezsprzecznie wszelkie stereotypy głoszące, iż głusi nie umieją myśleć abstrakcyjnie i nie posiadają wyobraźni wyrażonej w języku.

Przeczenia w PJM – wstęp do badań

Niewerbalne sposoby zaprzeczania

Niewerbalne sposoby odmawiania bądź wyrażania dezaprobaty wydają się zrozumiałe we wszystkich znanych kręgach kulturowych. Przeczący ruch dłoni lub palca, odpowiednia mimika i kręcenie głową, zamknięcie postawy i skrzyżowanie ramion towarzyszyć mogą wypowiedzanym słowom, jak i samodzielnie stanowić komunikat, zrozumiały w kontekście. Po sposobie artykulacji poznać można siłę przeczenia, jest to jednak jedyna dodatkowa informacja, jaką da się odczytać. Przeczenia w językach migowych są pod tym względem bogatsze znaczeniowo¹; także ich tworzenie nie jest jedynie prostym dodaniem konkretnego znaku. W PJM – polskim języku migowym – do wyrażenia negacji wykorzystuje się zarówno gesty, którymi posługują się słyszący użytkownicy języka polskiego (zapożyczenia), jak i środki gramatyczne swoiste dla PJM.

Podstawa analizy

Analizie konstrukcji przeczeń w językach migowych poświęcona została praca Ulrike Zeshan². Niniejszy artykuł stanowi jedynie próbę podjęcia tego zagadnienia odnośnie PJM. Materiał do badań pochodził ze źródeł własnych (lektoraty PJM i materiały filmowe z tych zajęć, nagrania *native signers* dotyczące tzw. „Niemego Protestu”, dostępne na portalu www.youtube.com).

Rodzaje znaków przeczących

Tak jak w języku mówionym komunikacja przebiega na poziomie werbalnym i niewerbalnym, tak w języku migowym informacje przekazuje się manualnie bądź niemanualnie. Gesty oznaczające w PJM przeczenia są zapoży-

¹ por. I. Meir, *Question and Negation in Israeli Sign Language*, „Sign Language&Linguistics”, 2004, 7.2, s. 97–124, źródło: http://sanderssignlab.haifa.ac.il/html/html_eng/irit_articles/question_and_negation_in_ISL.pdf, s. 114.

² U. Zeshan, *Interrogative and negative constructions in sign languages*, Nijmegen 2006.

ceniami z niewerbalnego subkodu polszczyzny (przykłady podane dalej), co potwierdza pogląd, że „w młodych językach migowych gramatyzacji ulegają gesty towarzyszące językowi mówionemu obowiązującemu na danym obszarze”³. Poza tym istnieje znak NIE, składający się z połączenia daktylogramów „N” oraz „E”, używany jako krótka odpowiedź na pytanie o rozstrzygnięcie lub pozwolenie (Nie.), a także jako wstęp do wypowiedzi w trybie przeczącym (Nie, ...). Niemal wszystkim negacjom towarzyszy przeczący ruch głową i zmarszczenie brwi (same w sobie też stanowiące znak), nie zawsze występują one jednak w zakazach, gdzie „niemanualne wykładniki trybu rozkazującego biorą górę nad wyrażaniem rozkazu”⁴.

Wybór jednego z następujących znaków: ruch dłonią z wysuniętym palcem wskazującym, ruch całą dłonią, machnięcie obiema rękami, zależy przede wszystkim od intencji rozmówcy (zdecydowana odmowa, zwyczajna niezgoda), a także od jego nawyków. Przestrzeń oraz szybkość wykonania gestu również niosą dodatkowe informacje.

Obok znaków samodzielnych występują gesty będące częścią znaku zaprzeczonego – odpowiedniki afiksów – i tą nazwą przez niektórych badaczy określane (Meir, Zeshan). W PJM jest to odwiniecie ręki dołączane przed znakiem (NIE BĘDZIE, NIE ROZUMIEĆ) oraz ruch posuwisty/ślizgający skierowany na zewnątrz, w różnych miejscach artykulacji (broda, czoło, dłoń) (NIE MIEĆ, NIE WIEDZIEĆ, NIE ZDAĆ) – o tym dalej.

Budowa przeczeń

Oprócz charakterystycznego także dla języków mówionych procesu tworzenia negacji przez dodanie odpowiedniej partykuły (np. NIE + LEKSEM w języku polskim), w językach migowych formy zaprzeczone powstają również w sposób nieregularny. Należy zaznaczyć, że w tym wypadku mowa jest o przeczeniu jako o zjawisku słowotwórczym, nie zaś składniowym (na gruncie językoznawstwa istnieją różne poglądy odnośnie zaklasyfikowania negacji do któregoś z wymienionych działów gramatyki).

Prototypowa postać zaprzeczonego znaku to złożenie: element niemanualny (kręcenie głową, zmarszczenie brwi) i/lub gest przeczący (jeden z opisanych powyżej) oraz właściwy znak.⁵ Istotą tak rozumianego złożenia jest fakt, że w innych kontekstach każdy ze znaków może wystąpić samodzielnie;

³ U. Zeshan, *Irregular negatives in sign languages*, [w:] *The world atlas of language structures*, Oxford 2005, źródło: <http://wals.info/feature/description/139>.

⁴ Por. I. Meir, dz. cyt., s. 112.

⁵ Por. U. Zeshan, *Irregular negatives in sign languages*, dz. cyt.

część przecząca jest tu zatem modulantem. W ten sposób migane są m.in. znaki NIEPRAWDA, NIE PASOWAĆ, NIEZADOWOLONY. Komponenty niemanualne występują przez cały czas trwania danego gestu.

Przeczenie nazwać można nieregularnym, gdy pierwotna postać znaku zostaje zupełnie zmieniona (supletyvizm) bądź zmodyfikowana ze względu na dodanie elementu przeczącego (afiksu), który nie występuje samodzielnie (derywacja). W PJM postać supletywna pojawia się w przypadku znaków NIE MOŻNA, NIE LUBIĆ oraz NIE MIEĆ – od gestów MOŻNA, MIEĆ i LUBIĆ różnią się one zarówno układem, jak i ruchem dłoni oraz mimiką (w przypadku NIE MIEĆ także miejscem artykulacji).

Formy derywowane powstają w PJM na skutek poprzedzenia właściwego znaku odwinieciem dłoni. Można tu mówić o pewnym paradygmacie derywacji, ponieważ zjawisko to dotyczy kilku znaków, np.: NIE BYŁO, NIE BĘDZIE, NIE ROZUMIEĆ, NIEDOBRY. Pytanie o naturę tej derywacji pozostaje otwarte. Zdaniem Piotra Tomaszewskiego⁶ odwiniecie dłoni jest skróconą i zasymilowaną pozostałością po daktylograficznym znaku NIE. „Odwinieły” prefiks byłby zatem mutacją partykuły. Zastanawia jednak fakt, dlaczego proces ten zaszedł jedynie w niektórych znakach. Możliwe, że dotyczy on tylko takich gestów, z którymi może się łatwo komponować (następuje płynne przejście od prefiksu do przeczonego znaku, co nie miałyby miejsca choćby w znaku NIE BAĆ SIĘ zaprzeczonym tym sposobem). Możliwe również, że odwiniecie towarzyszy wyłącznie znakom jednoręcznym. Prawdopodobne jest także, że uproszczenie NIE w postaci odwiniecia pojawiło się przed znakami najczęściej używanymi, ze względu na większą płynność i ergonomiczność. Z drugiej strony, zgodnie z założeniami Zeshan, przeczenia nieregularne występują jedynie w wyrazach odnoszących się do specyficznych pól semantycznych i kategorii gramatycznych: czas i aspekt, modalność, procesy poznawcze, postawa emocjonalna i wolicjonalna, posesywność i ocena⁷. Pogląd ten nie wyjaśnia pochodzenia nieregularnego sposobu zaprzeczania, w związku z czym stanowisko Tomaszewskiego można uznać za komplementarne względem niego. Jeśli jednak przy okazji badań etymologicznych okazałoby się, że wyrazy dotyczące wymienionych wyżej zakresów przeczone były kiedyś w sposób regularny, wtedy oba podejścia nie mogłyby jednocześnie uchodzić za prawdziwe. Sprawa wymaga zapewne dalszych badań.

⁶ Dyskusja podczas obozu PJM w Świnoujściu, 20.08.2008.

⁷ U. Zeshan, *Irregular negatives in sign languages*, dz. cyt.

W PJM występuje też odpowiednik sufiksacji. Wyraz NIE ZNAĆ (jeden z wariantów) kończy się odwinieniem otwartej dłoni wnętrzem do rozmówcy, z kolei w NIE ZDAĆ dłoń ślizga się po podstawie w kierunku od siebie. Pierwszy ruch stanowi charakterystyczny element przeczeń także w innych językach migowych⁸, w PJM pojawił się być może jako zapożyczenie leksykalne (zgodnie z poglądami Zeshan, w wypadku negacji występują jedynie zapożyczenia leksykalne, nie zaś paradygmatyczne⁹). W przypadku NIE ZDAĆ sufiks nadający przeczące znaczenie artykułowany jest podobnie jak w znakach NIE MIEĆ i NIE WIEDZIEĆ – wykonuje się posuwisty ruch od siebie, który zaczyna się na podstawie dłoni i kończy w przestrzeni przed ciałem.

PJM a inne języki migowe

Pod względem ilości i sposobu tworzenia przeczeń języki migowe podzielić można na kilka grup (typologia Zeshan):

- nieposiadające nieregularnych przeczeń;
- z jednym nieregularnym przeczeniem;
- posiadające dwa do pięciu nieregularnych przeczeń;
- posiadające powyżej pięciu nieregularnych przeczeń.

Na podstawie powyższych danych PJM zaklasyfikować można do ostatniej z tych grup.

Dobór skali jest arbitralny i ustalony został przez Zeshan w oparciu o przeprowadzone badania. Dziwić może takie akurat wyznaczenie przedziałów liczbowych; przy posługiwaniu się skalą należy zapewne wziąć pod uwagę rozległość przeprowadzonych badań (bynajmniej nie przestudiowano wszystkich języków migowych świata, co byłoby zresztą niemożliwe), a także, jak wolno przypuszczać, możliwość weryfikacji. Wydaje się, że ostateczne przyporządkowanie większości języków migowych do odpowiedniej grupy możliwe będzie dopiero po stworzeniu kompletnego słownika, co na razie nie wszędzie jeszcze się powiodło.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

Bibliografia

1. C. Geraci, *Negation in LIS (Italian Sign Language)* 2005; abstrakt: <http://nels.uconn.edu/abstracts/CarloGeraci.pdf>.
2. I. Meir, *Question and Negation in Israeli Sign Language*, „Sign Language&Linguistics”, 2006, 7.2, 97-124, źródło: http://sandlersignlab.haifa.ac.il/html/html_eng/irit_articles/question_and_negation_in_ISL.pdf.
3. U. Zeshan, *Irregular negatives in sign languages*, [w:] *The world atlas of language structures*, Oxford 2005, źródło: <http://wals.info/feature/description/139>.
4. U. Zeshan, *Interrogative and negative constructions in sign languages*, Nijmegen 2006.

Ikoniczność znaku w polskim języku migowym – wstęp do badań

Wstęp – charakter znaku językowego. Ikoniczność w językach fonicznych i migowych

Jaka jest natura znaku językowego? Czy kształt dźwiękowy słowa jest powiązany z jego znaczeniem, czy też związek między pojęciem a obrazem akustycznym jest wyłącznie dowolny? Próby odnalezienia odpowiedzi na te pytania odnajdziemy już w *Kratylosie* Platona czy w pismach stoików – kwestia ikoniczności lub arbitralności znaku językowego przez długie lata zajmowała ważne miejsce w językoznawczych i filozoficznych rozważaniach. Ikoniczności przyznawano początkowo w tej dyskusji miejsce o wiele ważniejsze, niemal automatycznie zakładając, że język jest „logiczny”, a zatem każda nazwa ma stosowną motywację i jest najwłaściwsza dla danej rzeczy. Wilhelm von Humboldt pisał o swego rodzaju „przeczuciu ikoniczności”, które jednakże było nader trudne do uzasadnienia: „Wydaje się pewne, że istnieje związek między brzmieniem a jego znaczeniem, jakoś jednak tego związku rzadko udaje się precyzyjnie ustalić, często można ją tylko przeczuć, a częściej jeszcze wcale nie można jej odgadnąć.”¹ Długoletni spór konwencjonalistów z naturalistami wielokrotnie uzyskiwał już rozwiązanie uważane powszechnie za „ostateczne”.

Wyrażony na początku XX wieku pogląd Ferdynanda de Saussure’a o arbitralnym charakterze znaku językowego, rozwinięty następnie przez Bloomfielda i Chomsky’ego, na długie lata zdominował językoznawczy dyskurs. John Lyons pisał: „mało kto sprzeciwiłby się twierdzeniu, że stosunek danego wyrazu do danego znaczenia jest konwencjonalny. Długi spór między naturalistami i konwencjonalistami można uznać za zakończony”². Było to jednak tylko pozorne zamknięcie dyskusji – niemal natychmiast bowiem pojawiły się także

¹ Za: M. Bańko, *Współczesny polski onomatopeikon. Ikoniczność w języku*, Warszawa 2008, s. 20.

² J. Lyons, *Wstęp do językoznawstwa*, przeł. K. Bogacki, Warszawa 1975, s. 67.

głosy przeciwne – Roman Jakobson stwierdził dobitnie, że „każda próba potraktowania znaków werbalnych jako «symboli arbitralnych», wyłącznie konwencjonalnych, okazuje się uproszczeniem prowadzącym na manowce. Ikoniczność odgrywa dużą i konieczną, choć ewidentnie podrzędną rolę na różnych poziomach struktury lingwistycznej»³.

Także dziś, choć powszechnie przyjmowany jest pogląd o arbitralnej naturze znaku, nadal prowadzone są badania nad ikonicznością języka – jako przykład można wymienić m.in. prace Ivana Fonagya nad symbolizmem dźwiękowym⁴, Olgi Fisher⁵ czy Macieja Grochowskiego⁶ i Mirosława Bańki⁷ nad onomatopeją. O ile jednak w przypadku języków fonicznych ikoniczność jest uznawana za tendencję, choć ważną, to jednak marginalną, bo realizowaną przede wszystkim w wyrazach dźwiękonaśladowczych, kształtonaśladowczych i naśladujących ruch, o tyle języki wizualno-przestrzenne zawsze uważane były za niemal czysto ikoniczne. Znaki wizualne są wyłącznie przestrzenne, stąd przeważają te o charakterze ikonicznym⁸ – pisał Jakobson, a podobne poglądy powtarzali późniejsi badacze języków migowych. Z pewnością języki migowe są w swej istocie bardziej ikoniczne niż języki foniczne. Olga Fisher w swojej pracy *Dowody na ikoniczność w języku* stwierdziła, że „z kilku powodów nie jest to zaskakujące. Przede wszystkim, wszystkie konkretne przedmioty posiadają swój kształt, ale zazwyczaj nie dźwięk. Po drugie, system percepcji wizualnej u normalnie rozwijającego się człowieka jest o wiele bardziej rozwinięty niż system słuchu, dotyku i zapachu, i w istocie zazwyczaj wzrok funkcjonuje kosztem tych innych systemów. Po trzecie, wydaje się, że istnieje kilka dowodów na to, iż zdolność językowa rozwinęła się ze wzrokowego procesualnego systemu informacji.»⁹

Nie oznacza to jednak, że w językach migowych występują jedynie znaki wykazujące podobieństwo z rzeczywistością pozajęzykową – taki sposób myślenia przez wieki był podstawą poglądów głoszących, że systemy te, właśnie ze względu na swą ikoniczność, są bardziej prymitywne od języków audytywnych, nie mogą służyć do wyrażania treści abstrakcyjnych i tym samym w ogóle nie mogą być uznawane za języki. Bogdan Szczepankowski podawał nawet dane

³ R. Jakobson, *Język a inne systemy komunikacji*, [w:] tegoż, *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*, t. 1, red. M. R. Mayenowa, Warszawa 1989, s. 64.

⁴ Zob. I. Fonagy, *Język poetycki – forma i funkcja*, „Pamiętnik Literacki” 1972, z. 2.

⁵ O. Fisher, *Dowody na ikoniczność w języku*, [w:] *Ikoniczność znaku. Słowo – przedmiot – obraz – gesty*, red. E. Tabakowska, Kraków 2006.

⁶ M. Grochowski, *O funkcjach semiotycznych onomatopei*, [w:] *W świecie znaków. Księga pamiątkowa ku czci Profesora Jerzego Pelca*, red. J. Jadacki i W. Strawiński, Warszawa 1996.

⁷ M. Bańko, dz. cyt.

⁸ R. Jakobson, dz. cyt., s. 65.

⁹ O. Fisher, dz. cyt., s. 30.

dotyczące ilości znaków ikonicznych w języku migowym – według jego badań stanowią one aż 30% zasobu słownikowego (40% to znaki ikoniczno-arbitralne, ezoteryczne, zaś 30% – arbitralne¹⁰). Trudno jednak się do nich ustosunkować, nie zostały bowiem podparte informacją o sposobie przeprowadzenia badań, przyjętej metodzie czy zanalizowanym materiale.

Ogólne założenia i problemy metodologiczne

Ikoniczność języka migowego jest zagadnieniem, które do tej pory nie doczekało się właściwie żadnego opracowania. W moim artykule chciałabym zająć się tą właśnie kwestią. Jest to jedynie część badań podjętych przeze mnie w tym roku, w ramach przygotowywania pracy magisterskiej na Wydziale Polonistyki UW pod kierunkiem prof. Marka Świdzińskiego.

Tekstem, którym posłużę się w mojej analizie, jest bajka *Czerwony Kapurek* migana przez dr. Piotra Tomaszewskiego. Jej wybór został podyktowany faktem, iż jest to jedyny, znany mi, fabularny tekst ciągły, dla którego istnieje reprezentacja linearna, czyli próba notacji¹¹. Jednocześnie tekst ten narzuca pewnego rodzaju ograniczenia, wynikające z faktu, że jest właśnie narracją, w której wykorzystane zostają także elementy pozajęzykowe, np. pantomima, okazjonalne neologizmy, które dodatkowo nie są sygnalizowane jako obce, ale istnieją w tekście na tych samych zasadach, co reszta słownika. Narracyjność tekstu sprawia zatem, że pojawia się w nim ikoniczność dwojakiego rodzaju – nie tylko słownikowa, wynikająca z samego charakteru motywacji danego znaku, ale i właśnie okazjonalna, kontekstowa, przejawiająca się w szczególnej organizacji przestrzeni znaczącej. Ikoniczność narracyjna istnieje niemal zawsze w tekście fabularnym czy dialogowym – w językach dźwiękowych wyraża się np. poprzez dostosowanie tempa wypowiedzi do tempa relacjonowanych zdarzeń czy barwę głosu i wyraz twarzy, które są sygnałami emocjonalnego stosunku nadawcy¹². Narrator migający buduje wokół siebie oznaczaną przestrzeń, posługując się również nie tylko samymi znakami, ale także ruchem czy kierunkiem prowadzenia wzroku. Zbudowana przestrzeń jest stała (tzn. element, który przypisany był np. do przestrzeni znajdującej się po prawej stronie migającego, nie może znaleźć się nagle po stronie lewej, ponieważ spowodowałoby to zaburzenie ciągłości narracji) i ma stanowić odzwierciedlenie przestrzeni rzeczywistej. Ten rodzaj ikoniczności kontekstowej jest niezwykle istotny dla budowania

¹⁰ B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa 1999, s. 16.

¹¹ M. Świdziński, D. Mikulska, *Reprezentacja linearna tekstu Polskiego Języka Migowego*, [w:] *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, red. M. Świdziński, T. Gałkowski, Warszawa 2003.

¹² M. Bańko, dz. cyt., s. 30.

tekstu fabularnego, jednak nie on będzie przedmiotem mojej analizy. Mój artykuł jest poświęcony ikoniczności czysto słownikowej, czyli wynikającej nie z narracji, a z samej motywacji znaku, który odnosi odbiorcę do desygnatu. Tym samym analizie nie zostaną poddane stworzone dla potrzeb tekstu neologizmy, zastępujące w tej narracji konwencjonalne znaki.

Pomijam dość szeroko omawiany w różnorodnych pracach językoznawczych, problem definicji samej ikoniczności czy jej rodzajów, przyjmując za Ch. Peircem, że jest ona rodzajem odniesienia znaku do rzeczywistości, cechą znaków motywowanych podobieństwem do swoich desygnatów¹³.

W językach migowych artykulatorem jest ciało migającego – przede wszystkim ręce (dłonie i palce), ale także twarz (mimika jest niezwykle ważnym wyznacznikiem gramatycznym), głowa, tułów czy każdy inny dowolny element ciała albo otaczającej migającego przestrzeni¹⁴. Tym samym ikoniczność będzie przejawiała się w takim układzie artykulatorów, który będzie analogiem kształtu desygnatu znaku migowego lub w naśladowaniu podczas artykulacji znaku ruchu, jaki jest charakterystyczny dla czynności oznaczanej przez dany znak migowy.

Analiza wybranego materiału

Analizowane znaki migowe podzieliłam na podgrupy gramatyczne. Należy podkreślić, iż kwestia podziału znaków PJM na części mowy nie została do tej pory rozwiązana. Z tego względu przyjmuję klasyfikację najprostszą: na analogi rzeczowników, czasowników i przymiotników, mimo iż nie oddaje ona natury wielu znaków migowych, czego przykłady zobaczyć będzie można w proponowanej analizie.

I. Rzeczowniki

W grupie gramatycznej migowych desygnatów rzeczownikowych wyodrębniłam cztery podgrupy, charakteryzujące typ motywacji występujący w analizowanych znakach ikonicznych.

Są to:

1. Znaki odzwierciedlające sposób użytkowania desygnatu: STRZELBA, KOSZYK.

Oba znaki naśladują sposób, w jaki dany przedmiot jest trzymany – strzelba na ramieniu, koszyk w ręku, za pałąk.

¹³ Za: H. Buczyńska-Garewicz, *Semiotyka Peirce'a*, Warszawa 1994, s. 34.

¹⁴ M. Mrozik, *Wstępne uwagi o morfologii Polskiego Języka Migowego*, [w:] *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, dz. cyt., s. 65–67.

2. Znaki określające umiejscowienie, wskazujące bezpośrednio na obiekt, jego lokalizację na ciele migającego (znaki deiktyczne); w polskim języku migowym znaki te są charakterystyczne dla kategorii nazw części ciała (por. NOS, OKO, UCHO): GARDŁO, BRZUCH.

Znak BRZUCH występuje w tekście wyłącznie jako rzeczownik inkorporujący przymiotnik BRZUCH_GRUBY – inne przykłady znaków należących do tej klasy to USZY_MAŁE, OCZY_DUŻE, ZĘBY_DŁUGIE – jest to bardzo ciekawa kategoria; rzeczownik „wchłania” w siebie cechy przymiotnika i funkcjonuje jako odrębny leksem o dodatkowym nacechowaniu semantycznym.

3. Znaki oddające kształt desygnatu, jego typowe cechy fizjonomiczne: KAPTUREK, NOŻYCZKI, STÓŁ, DOM, DROGA.

W znakach KAPTUREK i NOŻYCZKI układ artykulatorów oddaje wygląd oznaczanych desygnatów, w znakach STÓŁ i DOM – ich właściwości (znak DOM naśladuje kształt dachu, znak STÓŁ oddaje płaskość i poziomą orientację, w znaku tym możliwe jest także inkorporowanie przymiotnika dla opisanego kształtu stołu – w słowniku rejestrowane są formy STÓŁ_OKRĄGŁY, STÓŁ_KWADRATOWY).

Znak DROGA (w tekście występujący tylko jako DROGA_KRĘTA) – kształt, długość i orientację przestrzenną.

4. Znaki oddające cechę desygnatu, element dla niego charakterystyczny: WIATR, LEŚNICZY, KWIAT, TYTUŁ.

Znak WIATR oddaje ruch powietrza, jaki jest typowy dla desygnatu.

Znak KWIAT – przywołuje charakterystyczne dla desygnatu właściwości: zapach i rozkwitanie.

Znak LEŚNICZY odwołuje się do cechy, jaką jest noszenie czapki (por. PIEŁĘGNIARKA).

Znak TYTUŁ wyodrębnia się nieco na tle tej kategorii, można go bowiem uznać za swoiste zapożyczenie z języka polskiego – układ artykulatorów naśladuje kształt cudzysłowu, w jakim, zgodnie z zasadami polskiej pisowni, podawane są tytuły.

II. Przymiotniki

Ponieważ część tych leksemów została już scharakteryzowana jako inkorporowane przez rzeczowniki, analizie poddane zostaną tylko dwa znaki: DZIWNY, GŁODNY – oba można uznać za motywowane ludzkim zachowaniem,

odzwierciedlające najbardziej charakterystyczne elementy reakcji takich, jak głód (znak GŁODNY wskazuje na ból/ucisk brzucha) czy zdziwienie.

Elementem niezbędnym w artykulacji tych znaków jest mimika – jak już wcześniej wspomniano, ekspresja twarzy nie jest w językach wizualno-przestrzennych jedynie środkiem stylistycznym, ale wykładnikiem gramatycznym. Bez elementu mimicznego (podniesione brwi, szeroko otwarte oczy przy artykulacji znaku DZIWNY; zmarszczone brwi i nos, zmrużone oczy przy artykulacji znaku GŁODNY) znaki byłyby niezrozumiałe, ekspresja jest ich elementem konstytutywnym, cechą dystynktywną (por. znaki CZUĆ, RODZIĆ).

III. Czasowniki

1. Znaki imitujące ruch charakterystyczny dla danej czynności

a) czasowniki proste: PRZYTULIĆ, UBRAC SIĘ, JEŚĆ, PIĆ, CIAĆ, WRZUCAĆ, DAĆ, IŚĆ, WSTAĆ.

Znaki te mają charakter dynamiczny, do przekazania treści wykorzystują zmianę położenia artykulatorów. Na szczególną uwagę zasługuje znak DAĆ, należący do klasy znaków kierunkowych, a zatem takich, w których modyfikacja znaczenia związana jest ze zmianą kierunku ruchu. Znak ten zmienia znaczenie w zależności od tego, od i do jakiego punktu zostanie ruch ukierunkowany (JA_DAJĘ_TOBIE, ON_DAJE_JEJ).

Osobną klasę tworzą znaki IŚĆ i WSTAĆ, które mają charakter klasyfikatorowy, tzn. można je uznać za rodzaj zleksykalizowanych klasyfikatorów manualnych. Klasyfikatory to znaki, które zaliczają rzeczowniki do danej klasy według określonej cechy. W języku migowym klasyfikatory nie są związane z klasyfikacją rzeczowników według np. rodzaju gramatycznego, lecz z kształtem i rozmiarem obiektów, ludzi czy też zwierząt. Każdy klasyfikator w PJM ma określony układ jednej lub obu rąk symbolizujący kształt obiektu¹⁵. Znaki IŚĆ i WSTAĆ nie są typowymi klasyfikatorami, ale z pewnością noszą cechy charakterystyczne dla klasyfikatorów osobowych (mogą być używane tylko dla klasy rzeczowników osobowych, a nie np. żywotnych nieosobowych). Ponieważ jednak znaki te artykułowane są z układem dłoni innym niż w klasycznych osobowych klasyfikatorach, uznaję je za klasyfikatory zleksykalizowane, obecnie funkcjonujące w języku jako jednostki czasownikowe.

¹⁵ P. Tomaszewski, P. Rosik, *Czy PJM jest prawdziwym językiem?*, w: *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, red. M. Świdziński, T. Gałkowski, Warszawa 2003.

- b) czasowniki inkorporujące: UMYĆ_BUZIĘ, UMYĆ_CIAŁO, UMYĆ_ZĘBY, ZAPIĄĆ_GUZIKI, WŁOŻYĆ_SPODNIĘ, ZAWIĄZAĆ_KAPTUREK, OTWORZYĆ_BRZUCH, PUKAĆ_DO_DRZWI, ZRYWAĆ_KWIATY, OTWORZYĆ_DRZWI.

Kwestia inkorporacji w języku migowym została już zasygnalizowana podczas analizy leksemów rzeczownikowych. Jednak to dopiero czasowniki stanowią w języku tym grupę prawdziwie koncentryczną. Słownik PJM rejestruje bardzo dużą grupę orzeczeń inkorporujących dopełnienia. Jest to specyficzny rodzaj walencji, w której do znaczenia czasownikowego włączone zostaje znaczenie dopełnienia, a nawet i podmiotu (jak np. w znaku PARA_IDZIE_POD_GÓRĘ).

Znaki te funkcjonują jako jedna jednostka słownikowa, co widać bardzo wyraźnie na przykładzie leksemów UMYĆ_BUZIĘ, UMYĆ_CIAŁO, UMYĆ_ZĘBY, z których każdy ma charakter autonomiczny. W języku polskim formacje tego typu reprezentowane są m.in. przez leksemy „cudzołożyć”, „błogosławić”.

2. Znaki imitujące gestykulację, ekspresję twarzy, układ ciała charakterystyczne dla danej czynności: PRZYTAKIWAĆ, MYŚLEĆ.

Znaki te oddają gesty naturalne towarzyszące oznaczanym czynnościom. Znak PRZYTAKIWAĆ naśladuje potakiwanie głową (jest to także znak kierunkowy), znak MYŚLEĆ imituje skupienie towarzyszące tej czynności. W artykulacji obu znaków niezbędnym elementem jest ekspresja twarzy.

3. Znaki imitujące czynności percepcji słuchowej lub wzrokowej: KRZYCZEĆ, GADAĆ, OPOWIADAĆ, SŁYSZEĆ, ZAUWAŻYĆ, WIDZIEĆ.

Znaki te oddają wyobrażenia na temat percepcji wzrokowej i słuchowej, próbując przedstawić ją za pomocą układu artykulatorów i ekspresji twarzy. Znaki związane z percepcją słuchową są migane w okolicach uszu (SŁYSZEĆ) i ust (GADAĆ, OPOWIADAĆ, KRZYCZEĆ). Dźwięki obrazują zatem, zgodnie z ich naturą, jako sygnały dochodzące do uszu i wydobywające się z ust. Można zatem uznać, że znaki te wykazują największe podobieństwo do znaków naturalnych, konwencjonalnych, bliskich pantomimie. W większości znaków tego typu mimika jest wyznacznikiem intensywności czynności (znaki KRZYCZEĆ, GADAĆ).

Wnioski

Zgromadzony niewielki materiał badawczy pozwala stwierdzić, że motywacje słowotwórcze znaków migowych są niezwykle różnorodne, a ikonicz-

ność języków wizualno-przestrzennych jest w swej naturze różna od ikoniczności w językach audytywnych, odzwierciedla bowiem przede wszystkim cechy dostrzegalne za pomocą wzroku. Jednocześnie już tak krótka analiza pokazuje, że znaki migowe nie są ściśle ikoniczne, tj. związek między formą a treścią znaku ma często charakter jedynie aluzyjny. Kształt znaku wskazuje tylko pewną cechę desygnatu, jedną z jego właściwości. Tym samym potwierdzenie uzyskuje teza stosowana uprzednio wobec języków fonicznych – ikoniczność jest cechą stopniowalną, znaki mogą być mniej lub bardziej podobne do rzeczy, które oznaczają. Analizowane znaki można uznać bardziej za ikoniczno-konwencjonalne niż czyste ikony.

Bibliografia

1. M. Bańko, *Współczesny polski onomatopeikon. Ikoniczność w języku*, Warszawa 2008.
2. H. Buczyńska-Garewicz, *Semiotyka Peirce'a*, Warszawa 1994.
3. *Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, M. Kucała, Wrocław 1999.
4. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 2003.
5. O. Fisher, *Dowody na ikoniczność w języku*, [w:] *Ikoniczność znaku. Słowo – przedmiot – obraz – gesty*, red. E. Tabakowska, Kraków 2006.
6. I. Fonagy, *Język poetycki – forma i funkcja*, „Pamiętnik Literacki” 1972, z. 2.
7. R. Jakobson, *Language in relation to other communication systems*, [w:] *Selected writings*, t. 3, Mouton 1968, s. 679–708.
8. J. Lyons, *Wstęp do językoznawstwa*, przeł. K. Bogacki, Warszawa 1975.
9. M. Mrozik, *Wstępne uwagi o morfologii Polskiego Języka Migowego*, [w:] *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, red. M. Świdziński, T. Gałkowski, Warszawa 2003.
10. F. de Saussure, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, przeł. K. Kacprzyk, Warszawa 2002.
11. M. Świdziński, D. Mikulska, *Reprezentacja linearna tekstu Polskiego Języka Migowego*, [w:] *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, red. M. Świdziński, T. Gałkowski, Warszawa 2003.
12. P. Tomaszewski, P. Rosik, *Czy PJM jest prawdziwym językiem?*, [w:] *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, red. M. Świdziński, T. Gałkowski, Warszawa 2003.

Grzeczność językowa w PJM

W celu wprowadzenia do rozważań dotyczących grzeczności językowej w PJM, chciałabym powołać się na ogólną definicję etykiety. Według Małgorzaty Marciniak: „Etykieta (czyli grzeczność) językowa to zbiór przyjętych w danej społeczności wzorów językowych zachowań grzecznościowych, zwyczajowo przyporządkowanych określonym sytuacjom pragmatycznym, takim jak: spotkanie znajomej osoby, wyświadczenie nam przez kogoś przysługi, sprawienie komuś przykrości czy odniesienie przez kogoś sukcesu. (...) Jest zjawiskiem wieloaspektowym, podlegającym społecznemu wartościowaniu, stanowiącym ważny składnik komunikacji.”¹ Jest to definicja stworzona na potrzeby komunikacji fonicznej, łatwo jednak zastosować ją do Polskiego Języka Migowego.

Zatrzymam się teraz na wybranych komponentach pojęcia „grzeczności” w odniesieniu do języka migowego.

1. Społeczność

Przez społeczność rozumiem grupę Głuchych świadomie komunikujących się w PJM; posiadających poczucie kulturowej i społecznej tożsamości, jak i równoprawnej odrębności.

2. Wzór językowych zachowań

Dotyczy 3 istotnych elementów komunikacji:

- a) szeroko pojętego kontekstu sytuacyjnego, podlegającego również „zasadzie stosowości gramatycznej – *decorum* stylu, czyli wszechstronnym uwzględnianiu okoliczności towarzyszących wygłoszeniu mowy”²;
- b) warstwy strukturalnej znaku (ułożenia dłoni, miejsca artykulacji, kierunkowości znaku i organizacji ruchu w przestrzeni);

¹ M. Marciniak, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa 2007, s. 12.

² Tamże, s. 18.

- c) cech dystynktywnych pomijanych w polskim języku fonicznym, czyli mimiki i postawy ciała oraz natężenia ruchu i proksemiki.

3. Czynniki stopniujące grzeczność wynikają z zasad przyjętego językowego *savoir vivre*’u, który z kolei łączy się z wiekiem, płcią i statusem nadawcy i odbiorcy.

Szacunek komunikacyjny a PJM

Pierwszą zasadą, jaka pojawia się wyłącznie w PJM, jest zasada uniżoności: W Polskim Języku Migowym nie istnieje praktycznie zwracanie się do rozmówcy *per* pan/pani. Okazywanie szacunku ujawnia się przez ciało i mimikę:

1. uniżoność;
2. dokładność wykonywanego gestu;
3. dostojność;
4. bezosobowość (unikanie w miganiu 2 os. l. poj.);
5. umiarkowana gestykulacja (oczywiście tylko wtedy, gdy ekspresywność nie jest wskazana czy konieczna);
6. przełączanie kodów (w przypadku rozmowy z osobą słyszącą lub migającą w SJM).

Natomiast w systemie językowo-migowym kategoria asymetryczności między rozmówcami, z którą mamy do czynienia np. między nauczycielem a uczniem, ujawnia się w ten sam sposób, jak w języku polskim fonicznym.

Ważne, by zachować homonimie znaczeń – w polskim języku fonicznym wyraz „państwo” posiada 2 znaczenia:

- a) państwo I
 - mężczyzna i kobieta jako para małżeńska
 - towarzystwo złożone z osób obu płci
 - *daw.* pan i pani jako gospodarze, chlebobawcy w stosunku do służby
- b) państwo II: zorganizowana politycznie społeczność zamieszkująca określone terytorium, mająca swój rząd i swoje prawa³.

Osoby migające systemowo często myślą te dwa znaki – państwo I i państwo II.

7. elastyczność, czyli dostosowanie wariantu znaku do większości rozmówców.

³ Słownik Języka Polskiego, red. M. Szymczak, Warszawa 1999.

Ciekawym zagadnieniem wydaje się również utrzymywanie dystansu w komunikowaniu się – w polskim języku fonicznym i SJM sprowadza się ono do takich czynników, jak:

1. dystans przestrzenny;
2. stosowanie skonwencjonalizowanych zwrotów grzecznościowych;
3. kontrolowanie zachowań pozawerbalnych – mimiki, postawy ciała, gestów, barwy i natężenia głosu.

W PJM mała zażyłość między interlokutorami przejawia się przede wszystkim w warstwie semantycznej; osoby, które dopiero się poznają, korzystają z utartych skryptów komunikacyjnych: padają pytania o imię, znak migowy (i ewentualne jego relacje, np. Mama Kowal, Kowal), skończone szkoły. Nietaktownym jest zapytanie nieznanego osoby o głuchą rodzinę, ale już w niektórych sytuacjach pytanie o przyczynę głuchoty nie jest odczytywane jako *faux pas*.⁴ Inne pola, na których może dojść do niefortunności komunikacyjnej, to np. nieodpowiednia postawa niższego statutowo rozmówcy oraz użycie w rozmowie z osobą starszą zaimka *ciebie* [znak] – wyraźnego wskaźnika familiarności.

Przejdźmy teraz do analizy wybranych zwrotów grzecznościowych. Niektóre z nich zostaną pokazane dla porównania w dwóch kodach – polskim języku migowym i systemie językowo-migowym.

I. Zwroty fatyczne – inicjujące rozmowę

1. Przepraszam, która godzina?

Pierwsza różnica warta zauważenia to użycie znaku leksemu „przepraszam” w SJM. W języku naturalnym prymarne znaczenie pytania zostaje wyrażone w mimice, której brak w subkodzie systemowym. Leksem „przepraszam” zostaje przekazany głównie w postawie ciała.

2. Sorry, możesz pożyczyć mi długopis?

Istnieją dwa punkty widzenia dotyczące leksemu *sorry* pochodzącego z socjolektu młodzieżowego. O ile w polskim języku fonicznym (PJF) leksem ten jest wyszczególniony z racji popularności wśród młodzieży szkolnej, o tyle w PJM raczej jest tożsamy ze znakiem „przepraszam”, różnice uwidoczniają się na poziomie postawy i mimiki. Zdanie to zamigamy w wielu wariantach.

⁴ Pytanie o przyczynę braku słuchu bywa często dla głuchych rozmówców szokujące, wścibskie lub konfundujące – łączy się to oczywiście z postrzeganiem głuchoty jako medycznego upośledzenia.

3. Nic się nie stało.

Na tym przykładzie wyraźnie widać, że PJM jest autonomicznym językiem – wraz z idiomami i zwrotami właściwymi tylko sobie. Znak „stało” użyty w systemie oznacza dosłownie „postawić coś”. Natomiast linearne tłumaczenie słów „nic się nie...” jest nieekonomiczne z językowego punktu widzenia, zaś obojętna mimika razi przeciętnego użytkownika PJM.

II. Deklaracje pomocy

4. Czym mogę służyć?

W PJF powiedzenie w sklepie przez sprzedawcę „W czym mogę pomóc?” jest uważane ciągle za kalkę z języka angielskiego (por.: „Can I help you?”). W języku migowym znaczenie słowa „służyć” leksemem „pomóc” jest synonimiczne. W rozmowach z użytkownikami PJM spotkałam się natomiast z dwoma stanowiskami dotyczącymi kalki całego zwrotu:

- a) jest to przeniesienie z PJF; należy w takiej sytuacji zamigać leksem „Co?” z odpowiednią mimiką sugerującą pełne szacunku pytanie;
- b) można to zamigać jako POMÓC lub CO MOGĘ POMÓC/SŁUŻYĆ.

III. Formuły wystąpień publicznych

5. Witam Państwa bardzo serdecznie.

Jak już wspomniałam, wykładniki oficjalności w języku naturalnym widoczne są m.in. w postawie ciała, uniżoności i mimice. System przewidział specjalny zwrot rozpoczynający wystąpienie publiczne (jakim jest np. konferencja).

6. Szanowni państwo!

Prezentowany materiał również wywodzi się z systemu – leksemy takie jak: „państwo”, „pan”, „pani” nie funkcjonują w języku naturalnym.

7. Drodzy bracia i siostry...

Jest to specyficzny zwrot – obarczony skostniałą strukturą i systemową etymologią. Zaobserwowałam ciekawą rzecz – o ile w fonicznym języku formuła ta funkcjonuje jako niezmienny i utarty zwrot, o tyle każdy ksiądz posługujący się systemem zamiga tę frazę inaczej – używając leksemu „bogaty” czy „cenny”.

IV. Podziękowania

8. Dzięki za wszystko.

Wyrażenie to jest kalką z PJF, co potwierdza funkcjonowanie w systemie dokładnego odpowiednika. W naturalnym migowym w zależności od stopnia afektywności będziemy organizować inny zakres przestrzeni.

9. O, jak się cieszę!

Chciałabym zwrócić tu uwagę na mimikę, która w tym przypadku pełni rolę mierzenia stopnia emocjonalności.

V. Prośby

10. Daj mi coś na ząb!

Jest to zwrot typowy dla PJF. Jego frazeologiczność jest na tyle silna, że nawet w systemie odchodzi się od linearnego i dosłownego tłumaczenia.

11. Niech pan jeszcze zostanie.

W zdaniu tym, miganym w systemie, zauważam pewną niekonsekwencję: nie użyto tu leksemu „niech”, zastępując go słowem „proszę”, co z kolei spowodowało zrezygnowanie z typowego dla systemu zwrotu „pan”.

VI. Życzenia i formuły współczucia

12. Wesołych Świąt.

W tym przypadku system niewiele odbiega od języka naturalnego; jednak należy pamiętać, iż PJM przejął taką formę składania życzeń z PJF.

13. Sto lat.

Język naturalny odróżnia życzenia od toastu. Uboższy leksykalnie system nie posiada formuł obsługujących biesiadowanie przy stole.

14. Wszystkiego najlepszego; smacznego.

Powyższe dwa przykłady pokazują, jak bardzo różnią się oba kody manualne. System nie uwzględnia zwrotów osobniczych właściwych PJM; rozbija leksem naj + najlepszego (w wersji radykalnej powinienam jeszcze dodać końcówkę fleksyjną) oraz pomija mimikę jako cechę dystynktywną.

15. Współczuję.

Bogactwo języka naturalnego objawia się również w wariantywności – tę samą formułę możemy zamigać na co najmniej dwa sposoby, podczas gdy w systemie jest to jeden zwrot.

VII. Powitania i pożegnania

16. Witaj, cześć, dzień dobry, do widzenia, hej, do zobaczenia jutro!

Polski Język Migowy charakteryzuje się ekspresywnością. Głusi często podczas przywitania podejmują spontaniczny kontakt dotykowy (przytulenie, dotknięcie ramienia czy pleców), co jest raczej obce kulturze słyszących – dotykiem w takich sytuacjach obdarzają się dobrzy przyjaciele, rodzice z małymi dziećmi czy osoby blisko spokrewnione. Jeżeli zaś chodzi o warstwę leksykalną – w PJM dominuje formuła, którą można przetłumaczyć jako *cześć*. Nie należy jednak robić uproszczenia kontekstowego – *cześć* używane przez osobę głuchą bywa nacechowane takim samym szacunkiem, jak „dzień dobry” wśród słyszących. Często zdarza się, że – aby uniknąć komunikacyjnej niefortunnosci czy wywarcia odczucia braku taktu u słyszącego, głuchy wita się i żegna zwrotami „dzień dobry” i „do widzenia”. Warto pamiętać, iż jest grzecznościowe wyjście poza ramy komunikacyjne jednego języka i jednej kultury – zwroty te są przyswojonymi kalkami z PJF. W rozmowach między osobami głuchymi zdarza się również, że formuły leksykalne są zastępowane ukłonem wpisującym się we wspomnianą już zasadę uniżoności.

17. Co słyhać/ jakoś leci/ wszystko po staremu/ nic nowego/ trzymaj się.

Dominującym zwrotem fatycznym w kulturze Głuchych jest zwrot „co słyhać”. Odpowiedzi na nie bywają różnorodne – nieco inne w systemie i PJM. Do klasycznych już kalek językowych należy systemowy zwrot „trzymaj się”, który absolutnie ignoruje homonimie polskiego języka fonicznego.

18. Co słyhać/ słuchaj mnie/ patrz na mnie/ słucham cię/ odpowiedz mi.

W prezentowanym zestawieniu chciałabym zwrócić uwagę na motywację znaków leksemu „słyhać”.

W przypadku pytania „co słyhać?” przykładamy całą dłoń w układzie litery C do ucha. Zwrot „słuchaj mnie” w języku naturalnym przyjmie 2 warianty uwarunkowane kulturowo:

- a) jeśli rozmówcy są Głusi – układ dłoni V do oczu i torsu;
- b) jeśli któryś z rozmówców jest słyszący – wskażemy dłonią w układzie litery Z na ucho.

Z kolei jeśli nie używamy trybu rozkazującego (np. „słucham cię”), zamigamy tak, jakbyśmy chcieli pokazać „co słyhać” – oczywiście z mimiką wskazującą na tryb oznajmujący.

VIII. Sygnały chęci zabrania głosu

- a) w komunikacji internetowej, by zwrócić na siebie uwagę lub przerwać przedłużający się monolog, zasłania się ręką kamerę;
- b) w komunikacji „na żywo” przywołanie jednej osoby następuje przez machanie ręką lub dotyk, w zależności od odległości interlokutorów.

Na zakończenie chciałabym przedstawić koncepcję P. Grice’a, który „rozmowę uznał za rodzaj współpracy jej uczestników” i sformułował jedną ogólną zasadę kooperacji – „wnos swój wkład do konwersacji tak, jak tego w danym momencie wymaga cel rozmowy, w której bierzesz udział”⁵. Grice sformułował cztery uniwersalne maksymy komunikacyjne, które można stosować niezależnie od kodu rozmowy – naturalnego migowego, systemu czy polskiego fonicznego:

1. nie podawaj ani za mało, ani za dużo informacji potrzebnych w danym momencie rozmowy;
2. mów prawdę;
3. mów to, co istotne dla danego tematu;
4. mów jasno zrozumiale, w sposób uporządkowany.⁶

Bibliografia

1. H. i T. Zgółkowie, *Językowy savoir-vivre*, Poznań 1992.
2. M. Marcjanik, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa 2007.
3. *Polszczyzna na co dzień*, red. M. Bańko, Warszawa 2006.

⁵ Słownik Języka Polskiego, red. M. Szymczak, Warszawa 1999, s. 19.

⁶ Tamże.

Wokół zagadnienia upowszechniania polskiego języka migowego

Zagadnienia metodyczne i problemy organizacyjne lektoratów PJM

Pojawienie się kwestii lektoratów PJM na konferencji *Stan badań nad PJM* nie mija się z jej zasadniczym tematem, co mam nadzieję uzasadnić w toku poniższych rozważań, opartych przede wszystkim na doświadczeniach wrocławskich w Instytucie Filologii Polskiej¹, ale również na obserwacji ruchu PJM na Uniwersytecie Warszawskim oraz Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim.

Zasadnicze pytanie to nie „czy” ale „dla kogo i po co organizować lektoraty PJM”. Nie zawsze ruch PJM na uczelniach zaczyna się od głęboko uświadomionych celów i dalekosiężnych planów, jednak krystalizują się one wraz z czasem ich trwania. Jakie to cele?

- Cel 1: nadrzędne w chwili obecnej jest zaangażowanie środowisk Głuchych i Słyszących w poznanie PJM, kultury Głuchych i badania nad PJM;
- Cel 2: wykształcenie Głuchej kadry lektorskiej – zajmowanie się lektorowaniem stwarza naturalne warunki do refleksji nad własnym językiem i budzi świadomość językową Głuchych, rozbudza pytania natury językoznawczej;
- Cel 3: kształcenie językoznawców (studentów kierunków filologicznych) do współpracy naukowej i podejmowania dyskusji językoznawczej z Głuchymi użytkownikami PJM;
- Cel 4: językoznawcze przygotowanie Głuchych do badań nad PJM.

Realizacja powyższych celów wymaga zaplecza intelektualnego, dlatego też to ośrodki akademickie powinny być na chwilę obecną miejscami rozwoju ruchu lektorskiego. Jako że na polskim gruncie są to początki działalności, wiele kwestii jest nienormowanych, niesformalizowanych, rozwój ten napotyka na wyzwania i problemy pojawiające się z różnych stron. Oto zarys tych najwyraźniejszych.

¹ Lektoraty w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego prowadzone są od lutego 2006 r.

Problemy ze strony Głuchych

1. Środowiskowy – trudność w pozyskaniu lektorów czy kandydatów na lektorów.

Potencjalnym kandydatom na lektorów towarzyszy niepewność, obawa, wrodzona niska ocena siebie (w kontaktach ze słyszącymi) i niska ocena własnego języka (czy on faktycznie jest taki cenny?) oraz możliwości komunikacji ze słyszącymi. Barierą bywa wyobrażenie siebie w roli Głuchego lektora (osoby Głuchej w roli nauczyciela) uczącego członków społecznej elity słyszących (studentów, tym bardziej studentów polonistyki). Bezpośrednio obawy te wyrażają się w sformułowaniach: „jak ja się będę z nimi komunikować, czy będą mnie szanować, czy będą mnie «słuchać», jak zareagują na moje błędy językowe (w języku polskim), jak zareagują na mój głos (niedostatki artykulacyjne)?”

Kandydaci na lektorów przed podjęciem decyzji poszukują oparcia wśród innych głuchych – często robią to w zawołany sposób, próbują dowiedzieć się, jaka będzie reakcja innych osób na fakt, że to ta osoba chce się podjąć takiego zadania. Ludzie ci obawiają się negatywnych reakcji („nie nadajesz się do tego, nie znasz się, nie poradzisz sobie, ja byłbym lepszy, ale i tak się tego nie podejmę”). W reakcjach środowiskowych słyszalne jest również pogardliwe zdanie: „będziesz pracować na rzecz słyszących? Lepiej pracować na rzecz środowiska głuchych. Słyszący i tak cię zlekceważą, wykorzystają i zostawią na lodzie.”

Strach potencjalnych kandydatów na lektorów potęgują powtarzane w środowisku pogłoski o ambicjonalnej zawiści innych lektorów, wzajemnym podkopywaniu, plotkach skazujących na infamię i ostracyzm towarzyski, ośmieszenie, deprecjację. Stąd z rzadka docierające informacje o głęboko ukrywanym „podziemiu lektorskim” – o działających w różnych częściach Polski lektorach, którzy z jednej strony mają poczucie misji popularyzacji języka migowego, chęć zajmowania się nim, powodowaną pragnieniem głębszego zastanowienia się nad własnym językiem, a z drugiej obawiają się złych reakcji z różnych stron. Obawiają się oni ujawnienia przed: środowiskiem Głuchych, środowiskiem innych lektorów, PZG, CEJM, nawet przed IPJM, choć są to środowiska, od których powinni oczekiwać wsparcia psychicznego i merytorycznego.

Trudno określić na ile w takich postawach głuchych i ich środowisk znajduje potwierdzenie zjawisko „ochrony kulturowej”, opisane przez Sacksa². Polega ono na podświadomym utrzymywaniu języka migowego w ukryciu przed słyszącymi ludźmi, zachowywanie jego intymności kulturowej, a przez to ochrony. Jest to

² O. Sacks, *Zobaczyć głos. Podróż do świata ciszy*, przeł. A. Małaczyński, s. 177.

strach wyrażony w sugestii Kannapell: „gdyby wszyscy słyszący nauczyli się języka migowego, byłby to koniec kultury i świata niesłyszących”³.

Należy również mieć na uwadze to, że nie każdy Głuchy, choćby potencjalnie najlepszy kandydat do prowadzenia lektoratów, chce się zajmować nauczaniem czy analizą PJM. Jest to mit tak samo wypaczony jak twierdzenie, że najlepszym kierunkiem studiów dla Głuchych jest surdopedagogika.

2. Językowy – brak świadomości językowej Głuchych, a przez to problem z doborem osób odpowiednich do ról lektorskich.

Brak świadomości językowej wynika przede wszystkim z faktu, iż głusi nie są kształceni w swoim języku, nie mają szansy uczęszczać na lekcje PJM, jego gramatyki. Brak jest normy językowej, do której można by się odwołać. W środowisku nie ma osób uznawanych za autorytety i nosicieli tej normy⁴.

Większość osób głuchych (bez względu na pochodzenie i biegłość językową) posiada poczucie znajomości języka, przekonanie o swojej biegłości („ja tak migam, więc tak jest poprawnie”). Jednocześnie nie są świadome zjawisk wpływających na jakość ich języka, takich jak:

- a) interferencje stałe – osoby głuche stale wtrącają do PJM elementy obce oraz budują zdania w szyku i w składni zgodnej do pewnego stopnia z językiem polskim (fonicznym), ponieważ wychowane były w środowisku edukacyjnym i (poprzez przekaz medialny np. w telewizji) posługującym się systemem językowo-migowym (SJM);
- b) interferencje sytuacyjne – przełączanie kodu z PJM na SJM w obecności osób słyszących bądź niebiegłych w PJM.

Na jakość języka kandydatów na lektorów wpływa ich pochodzenie językowe (wyrastanie w rodzinach posługujących się PJM). Przy tym uznanie kompetencji językowych na podstawie prostego podziału na *native signer*, *near*

³ Tamże.

⁴ W skali ogólnopolskiej za takie autorytety uznawane są osoby badające PJM – w szczególności dr P. Tomaszewski, mgr M. Czajkowska-Kisil. Na portalach społecznościowych Głuchych również zauważa się autorytatywnie brzmiące głosy niektórych użytkowników, których biegłość w PJM jest albo niesprawdzona (wypowiadają się w formie pisemnej na forach), bądź jej uznanie zależy zaledwie od przekonującego tonu piszących. W środowiskach mniejszych, regionalnych zwykle nie zaznaczają się osobowości uznawane za autorytety w dziedzinie PJM czy uznawane za wzorce. Jest to konsekwencja nieobecności PJM w edukacji oraz pojawienie się „nowego języka” (SJM), a przez to odebranie autorytetu starszym pokoleniom Głuchych.

native signer, *no native signer*⁵ nie daje nam odpowiedzi na pytanie o potencjał rozwoju kompetencji językowych przyszłych lektorów, od których oczekujemy:

- a) biegłości (i czystości) językowej;
- b) rozwinięcia świadomości językowej.

Bywają bowiem niedynastyczni *no native signers* zdolni do głębszej refleksji językowej niż natywni użytkownicy. Prognoza rozwoju lektora w obu kierunkach jest trudna do oszacowania na samym początku.

3. **Metodyczny** – brak przygotowania metodycznego głuchych lektorów.

By stać się lektorem trzeba mieć predyspozycje pedagogiczne, a także być merytorycznie przygotowanym w zakresie metodyki nauczania PJM. Niewielu z potencjalnych kandydatów na lektorów to absolwenci kierunków pedagogicznych. Co więcej – wiele starszych osób nadających się do tej roli przypuszczalnie nigdy takiego wykształcenia nie osiągnie⁶, choć z racji dojrzałości i doświadczenia w rolach rodzicielskich świetnie się sprawdzają w sytuacjach nauczania, panowania nad grupą i własnym językiem. W chwili obecnej możliwość formalnego zdobycia przygotowania metodycznego w zakresie nauczania PJM stwarzają Podyplomowe Studia PJM na Uniwersytecie Warszawskim. Z wielu powodów nie jest to forma dostępna dla wszystkich zainteresowanych i potencjalnych lektorów, choć stwarza ogromne szanse na częściowe rozwiązanie tego problemu.

4. **Organizacyjny** – brak formalnych (uznanych instytucjonalnie) ram programowych.

Chcąc zdobyć program nauczania PJM, należy zwrócić się indywidualnie z prośbą do lektorów, ponieważ większość wytworzonych planów pracy to samodzielny i niekonsultowany projekt, o którego udostępnienie bardzo trudno. Pierwsze próby stworzenia programu podjęto na początku wprowadzania lektoratów PJM na Uniwersytecie Warszawskim⁷, jednak nie jest to program zatwierdzony przez instytucje nadrzędne do stosowania na lektoratach i przez to jest niedostępny oficjalnie. Lektorzy pracujący w latach późniejszych również przygotowywali swoje indywidualne propozycje programu (mimo istnienia

⁵ Za P. Tomaszewskim: *native signer* (wychowany w czystym językowo środowisku migowym), *near native signer* (ten, kto osiąga pewną biegłość językową, zbliżoną do natywnej), *no native signer* (osoba wykazująca biegłość językową relatywną do osoby natywnej, która jednak nie osiągnęła tych umiejętności poprzez pochodzenie językowe).

⁶ ...bo np. miały możliwości zdobycia wykształcenia co najwyżej na poziomie szkoły zawodowej.

⁷ Autorami tego projektu są: M. Czajkowska-Kisil, R. Szurik, I. Stratew. Nie jest to program oficjalny, jak wiem od współautorów.

tej pierwotnej propozycji) i nie były one udostępniane innym lektorom, lecz strzeżone zazdrośnie jako bardzo prywatna propozycja. Powodowało to sytuację taką, że studenci przechodzący w kolejnych latach do grup wyższych realizowali niespójne z poprzednimi programy nauki.

Ramy czasowe lektoratów zwykle wyznaczane są odcinkami semestralnymi. Nie mają przełożenia na poziomy certyfikacyjne. Nie określono ilości godzin potrzebnych minimalnie do osiągnięcia kolejnego poziomu biegłości.⁸

Uznanie takiego programu przez instytucję nadrzędną (np. Centrum Edukacyjne Języka Migowego przy ZG PZG czy studia języków obcych przy uniwersytetach) pociągałoby za sobą konsekwentne wyznaczenie trybu egzaminowania oraz poświadczania ukończenia kolejnego etapu nauki. Ustanowienie takiej procedury wymaga jednak przede wszystkim określenia wymogów (i systemu kształcenia i certyfikacji) wobec lektorów, co jeszcze nie istnieje.

Warunki zatrudnienia lektorów a możliwości realizacji lektoratów

Problem od strony Głuchych: lektorzy pracujący bez wynagrodzenia tracą zainteresowanie tą pracą ze względu na potrzebę zarobkowania. Wybierają niskopłatne posady takie, jak w Carrefour, ponieważ te, w przeciwieństwie do lektorowania, przynoszą dochód i środki do życia. Stąd odpływ lektorów, często doskonale sprawdzającej się Głuchej kadry dydaktycznej i naukowej, z placówek zajmujących się językiem migowym do profesji niezwiązanych z nim.

Problemy ze strony Słyszących

1. Zainteresowanie, ale i brak zaangażowania ośrodków akademickich w całkowicie oficjalną i formalną organizację lektoratów PJM.

Zainteresowanie językiem migowym wykazuje bardzo wielu pracowników uczelni wyższych różnych kierunków, czynią to również osoby zasiadające we władzach tych uczelni. Jednak w obecnej sytuacji tychże (czy wytłumaczalnej kondycją finansową?) nie jest łatwo o sformalizowanie związku pomiędzy chętnymi do pracy lektorami (czy kandydatami na nich), chętnymi do nauki studentami a władzami uczelni. Problem dotyczy nie tylko kwestii wynagrodzeń dla lektorów, ale również przeznaczenia odpowiedniego zaplecza (sale, wyposażenie potrzebne do prowadzenia lektoratów PJM) oraz oficjalnego opowiedzenia się za popularyzacją PJM, co jest związane z jednej strony z opisanym wyżej

⁸ Pod pojęciem „poziom certyfikacyjny” rozumiem zarówno jakiejkolwiek poziomy biegłości ustalone przez kompetentne instytucje, takie jak CEJM, jak i odwołanie do Europejskich Standardów Certyfikacyjnych w językach obcych.

brakiem obudowy (certyfikaty lektorskie, programy), z drugiej zaś z brakiem przekonania o spójności dążeń środowisk Głuchych (brak oficjalnego zaangażowania PZG w poparcie lokalnych działań w tym zakresie). Sytuacji tej nie można nazwać „podziemiem”, ale też nie „wolontariatem”.

Z tak luźnego trybu prowadzenia lektoratów wynika poczucie niedowartościowania lektorów. Wykonują pracę, za którą nie są wynagradzani. Słyszający studenci zaś niekiedy łatwo rezygnują z nauki, bądź nie przykładają się do niej, nie mogąc otrzymać wpisu w indeksie czy zaliczenia za uczestnictwo w lektoratach. Lektorzy ten fakt odbierają bardzo boleśnie jako brak szacunku do ich pracy.

2. Popularyzacja tematu języka migowego, ale i zatrudnianie słyszących wykładowców systemu językowo-migowego jako nauczycieli (szczególnie na kierunkach pedagogicznych).

Zjawisko to spowodowane jest nie tyle przekonaniem władz uczelni co do wyższości SJM nad PJM, co po prostu brakiem świadomości władz uczelnianych na temat problemu SJM – PJM. Wykładowców SJM zatrudnia się automatycznie (posiadają certyfikaty bądź inne świadectwa wydane przez PZG) i takie dokumenty wystarczają, choć władzom uczelnianym brakuje wiedzy co do tego, do czego poszczególne dokumenty uprawniają.

3. Dystans wobec Głuchych lektorów.

Z doświadczeń ruchu PJM w ośrodkach akademickich wynika, że najskuteczniejszy model jest taki, gdy uznany i ustosunkowany wykładowca akademicki spotyka osobę z zewnątrz (zwykle słyszącą) i od niej czerpie wiedzę na temat PJM. Później wspólnie organizują lektoraty i w tym czasie angażowani są głusi lektorzy (kandydaci na nich). Zatem jest to schemat: słyszący „promotorzy” jako pionierzy. Ze znanych mi prób zainteresowania uczelni językiem migowym przez osoby głuche (lektorów) nie powiodła się jeszcze żadna. Z pewnością w tej jedności współdziałania Głuchych i Słyszących jest siła. Pamiętać należy jednak o tym, że to Głusi są siłą, która może rozwinąć sztukę lektorowania w PJM i podejmować dyskusję językoznawczą. To oni są specjalistami od języka i mam nadzieję, że z czasem będą samodzielnymi partnerami do rozmów z uczelniami.

4. Duże zainteresowanie młodych pokoleń (studenci i wykładowcy akademicy), nieznające pokrycia w ofercie edukacyjnej (również w kwestiach formalnych).

Jest to bezcenne zjawisko cechujące obecne młode pokolenia studentów i uczniów. Zainteresowanie takie to najlepszy PR dla Głuchych i PJM. Wydaje się, że w strukturach organizacyjnych PZG Głusi nie są gotowi do relatywnej odpowiedzi na to zainteresowanie i, niestety, wciąż na fali tego zainteresowania jedyną jest oferta kursowa SJM, w ramach której często nawet nie informuje się uczących się o tym, że nie są nauczani języka Głuchych.

5. Problem zaplecza.

Specyfika nauczania PJM wiąże się z problemami lokalowymi i sprzętowymi. Punkt ten wpisuję po stronie Słyszących – ponieważ adresując lektoraty do placówek akademickich to po ich stronie widzę możliwość zapewnienia tych warunków. Nie zwalnia to instytucji dla Głuchych ze współdziałania w tym zakresie (zdobywania środków na doposażenie pracowni lektoratowych).

Do zaplecza tego wliczam:

- odpowiednie sale (w których można zaaranżować warunki do migania – pozbawione stołów, krzesła ustawione w półkolu w odpowiednich odstępach, tablica, miejsce na rzutnik i laptopa, ściana/ekran do wyświetlania materiałów filmowych, miejsce dla więcej niż jednego lektora...)
- sprzęt: laptop (komputer) i projektor, łącze internetowe; komputer o większej mocy do przetwarzania materiałów kursowych i badawczych.

Problem braku spójności pozycji i celów

Wobec wspólnych celów pozycja Głuchych i Słyszących nie jest równorzędna. Słyszący są studentami danej uczelni, zdobywającymi wykształcenie, kwalifikacje, wpisy do indeksów lub choćby kolejny punkt do własnych CV, mogą rozwijać swoje zainteresowania badawcze wewnątrz uczelni macierzystej.

Głusi lektorzy zwykle są w innej pozycji: studiują na innych uczelniach i lektorowanie muszą pogodzić z podstawowymi obowiązkami w innym miejscu. Działalność lektorska nie może być sformalizowana, póki nie zdobędą tytułu magistra. Ich zaangażowanie w lektorowanie nie przynosi im tym samym podobnych korzyści, jak studentom słyszącym, którzy mogą dzięki zajmowaniu się PJM zdobywać zaliczenia, wdrażać prace badawcze, sięgać po kolejne stopnie naukowe.

Najlepszą sytuacją byłoby, gdyby Głusi mogli być studentami danej uczelni; idealnie, gdyby to był kierunek lingwistyczny (takich kierunków nie ma w Polsce), który pozwalałby im w pełni rozwijać się w kierunku badań nad własnym językiem. W tym kontekście system szkolnictwa wyższego nie sprzyja edukacji głuchych lektorów i badaczy PJM.

Powstaje zatem pytanie: czy postulowana wspólnota celów (punkty zaznaczone we wstępie) w trakcie ich realizacji zbliża czy różni lektorów i uczących się?

Zagrożenia

Z powyżej nakreślonych problemów wynikają zagrożenia dla powodzenia inicjatyw mających na celu wprowadzenie PJM do ośrodków akademickich:

1. Pozbawienie Głuchych roli dominującej w sferze nauczania PJM. To zagrożenie warunkowane jest po pierwsze schematem słyszących promotorów, po drugie zaś nieuznawaniem kompetencji głuchych lektorów nieposiadających certyfikatów (nieistniejących wciąż). Grozi to powtórzeniem schematu rozwoju kursów SJM, w miarę którego nastąpiła dominacja słyszących wykładowców, przechodzenie Głuchych na SJM w celu utrzymania możliwości funkcjonowania w sferze nauczania języka migowego. Stąd też zjawisko głuchego podziemia lektorskiego.
2. Wycofanie się zaangażowanych głuchych wobec braku właściwego traktowania ich i ich pracy oraz innych problemów, dla których bardzo ważnym czynnikiem jest kwestia finansowa oraz brak wsparcia ze strony lektorów z macierzystych i z innych ośrodków, czy wprost zawiść z ich strony.

Metodyka

Poniższe zagadnienia opisuję w oparciu o doświadczenia wrocławskich lektoratów PJM w Instytucie Filologii Polskiej.

1. Programy

Rozpoczynając naszą pracę lektorską spotkaliśmy się z problemem niemożności zdobycia jakiegokolwiek programu, wzoru programu, na którym moglibyśmy się oprzeć. Zazdrośnie strzeżone tajemnice programów doświadczonych lektorów były barierą nie do przekroczenia. Z cenną pomocą przyszli nam Małgorzata Czajkowska-Kisil (wskazówki programowe), Magdalena Bielak (wiele rozmów, odpowiedzi dotyczących tworzenia materiałów do poszczególnych części zajęć lektoratowych), Piotr Tomaszewski (lektoraty pokazowe, wykład na wrocławskiej konferencji), który również razem z Pawłem Rosikiem poświęcił tematyce metodycznej wiele czasu i rozmów w czasie ostatniego obozu PJM w Świnoujściu.

W naszym przypadku bardzo płodna okazała się współpraca wszystkich lektorów zaangażowanych w IFP: na bazie wzajemnych obserwacji kreowaliśmy nasz styl prowadzenia lektoratów, który ewoluował w znaczący sposób od sa-

mego początku. Dużo czasu poświęcaliśmy wspólnemu wytwarzaniu pomocy dydaktycznych. Była to stała kooperacja we wszystkich zakresach dotyczących zajęć.

Styl zajęć ewoluował od sztywnego naszego wyobrażenia o tym, jak prowadzić zajęcia, do bardziej liberalnego podejścia indywidualnego do każdej z grup, ponieważ każda z nich przejawiała specyficzne potrzeby i zainteresowania, tempo pracy.

Program staraliśmy się opierać o charakterystyczne dla nauczania języka polskiego jako obcego inwentarze intencjonalno-pojęciowe i tematyczne⁹, komponowane z tematyką gramatyczną specyficzną dla PJM. Od początku jednak zakładaliśmy pojawienie się ze strony studentów pytań, na które nie znaliśmy (bądź nadal nie znamy) odpowiedzi, stwarzających atmosferę wspólnego poszukiwania rozwiązań, analizy językowej.

Oczywiście kwestia programów to pochodna ogólnej sytuacji braku opisu gramatycznego PJM i jego rozwinięcia w postaci programów glottodydaktycznych (nauczania języków obcych), a zatem i podręczników i dostosowania programów do systemu certyfikacji znajomości języków obcych UE.

2. Ramy czasowe

Lektoraty odbywają się raz w tygodniu, w ramach czasowych semestru. Jest to bardzo mała częstotliwość. Rzadko w odniesieniu do języka migowego przykłada się tę samą ramę czasową, jak do kursów języka obcego, którego lekcje odbywają się przynajmniej dwa razy w tygodniu w okresach wieloletnich. Czy wynika to z braku przekonania o tym, że PJM jest językiem obcym dla słyszących? Czy wynika to z przekonania o prostocie PJM? Czy wynika to z nałożenia schematu kursów SJM, o których krąży przekonanie, że „migać można się nauczyć w 30 godzin” (w odniesieniu do kursów stopnia podstawowego)?

Lektoraty PJM powinny odbywać się przynajmniej dwa razy w tygodniu po co najmniej 1,5 godziny. Gdy zakładamy realizację rozwiniętego programu teoretycznego – powinien być to czas dodatkowo zarezerwowany.

3. Lektorzy

Jak uzasadniałam powyżej, kwestia kompetencji językowych kandydatów na lektorów jest skomplikowana i sprawa natywności tych osób też powinna być rozpatrywana pod kątem rzeczywistej biegłości raczej niż przyjęcia sztywnych ram dynastyczności. Jednak nie można się w niej oprzeć na przekonaniu osoby głuchej czy CODA co do swoich umiejętności. Wszystko zależy od środowiska

⁹ *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, red. W. Miodunka, Kraków 1993.

językowego, zdolności językowych danej osoby oraz od intelektualnej zdolności do analizy językowej.

Pod względem składu lektorskiego najlepiej sprawdzają się pary lub teamy (kilkuosobowe zespoły) lektorskie. Jest to sposób dobry pod względem wytwarzania metod, pomocy dydaktycznych. Wpływa na możliwości stworzenia autentycznych warunków konwersacyjnych i zanurzenia językowego na samych zajęciach, wspomaga kontrolę czystości językowej (wobec zjawiska przełączania kodów komunikacyjnych). Współpracujący lektorzy gwarantują sobie wsparcie czasowe (w przypadku zachorowania któregoś oraz przejmowania roli prowadzącego naprzemiennie w trakcie zajęć) oraz wsparcie psychiczne (wobec niepewności i obaw opisanych na wstępie). Niestety, metoda ta wymaga zaangażowania czasowego (a zatem i opłacenia) więcej niż jednego lektora i z tych względów jest trudna do realizacji.

Osobnym zagadnieniem jest sprawa tzw. lektorskich par mieszanych (osoba głucha, niedosłyszająca, słyszająca). Z jednej strony czysto głusi lektorzy wolą mieć wsparcie komunikacyjne w osobach posługujących się językiem fonicznym, kontrolujących słuchowo wszystkie sytuacje w grupie, zapewniających tłumaczenie trudniejszych kwestii (szczególnie zawłości gramatycznych czy problematyki kulturowej). Z drugiej strony obecność „polskojęzycznej” osoby stwarza furtkę komunikacyjną, do której chętnie uciekają się słyszące osoby, a to z kolei powoduje mniejsze zanurzenie językowe w PJM.

Lista lektorów wrocławskich:

- I etap: Agnieszka Siepkowska, Kamil Noworyta, Agnieszka Grzyska,
Justyna Kowal
II etap: Agnieszka Zysek, Maja Muszyńska
III etap: Renata Świdarska

4. Kandydaci do nauki

W pierwszym etapie kandydatami do lektoratów organizowanych w Instytucie Filologii Polskiej byli członkowie Studenckiego Koła Naukowego Językoznawców, z których zainteresowań wyniknęła inicjatywa organizowania lektoratów, a którzy później ukonstytuowali nieformalną, acz prężnie działającą Sekcję PJM przy tym Kole. Dziś odwrotnie – to uczący się PJM zasilają w znaczącym stopniu szeregi Koła.

Lista osób słyszących, dzięki którym ruch lektoratowy był możliwy w IFP, jest długa. Otwiera ją dr Tomasz Piekot, opiekun SKNJ, oraz członkowie tego Koła (by wymienić choćby tych najbardziej aktywnych), począwszy od Marcina

Jury (od niego zaczął się kontakt studentów i lektorów), Katarzyny Wardzały, Grzegorza Zarzecznego, Małgosi Januszewicz i Marysi Jaślar, a skończywszy na obecnym Zarządzie Koła: Karolinie Surmie, Tomaszu Bernasiu, Ewelinie Moroń.

Kolejne grupy lektoratowe miały formułę otwartą – nabór dokonywany był wśród studentów (głównie IFP i kierunków filologicznych) w trybie kastingu, ze względu na duże zainteresowanie i liczbę kandydatów przekraczającą ramy liczebne grupy lektoratowej. Kandydaci sprawdzani byli pod względem komunikacji pozawerbalnej, mowy ciała, otwartości komunikacyjnej, percepcji i pamięci wzrokowej, koordynacji wzrokowo-ruchowej. Rozmowy z kandydatami pozwoliły ustalić motywacje studentów do nauki. Nagrania z kastingu posłużyły do badań nad komunikacją pozawerbalną. Aczkolwiek w grupach otwartych realizowaliśmy misję popularyzacji PJM, to z czasem, wobec małej liczby lektorów, zaczęły pojawiać się pytania dotyczące realizacji stawianych przez nas celów i zysków w postaci podejmowania przez studentów prac badawczych i językoznawczej refleksji nad PJM. Dziś jesteśmy przekonani o tym, że bardziej celowe jest organizowanie mniejszej ilości grup, nastawionych na edukację osób, które do podejmowania zadań badawczych są predysponowane, np. językoznawczym kierunkiem studiów i silną motywacją niewynikającą z pobudek „pomocowych”.

Studenci mają prawo wycofać się z nowo utworzonych grup w okresie 1–4 pierwszych spotkań, nie później. Zdarzają się studenci, dla których wyzwania idące za nauką tak odmiennego języka są zbyt obciążające psychicznie, o czym mogą przekonać się dopiero po rozpoczęciu zajęć. Należy to uszanować – umożliwiamy zatem rezygnację z zajęć w takich przypadkach.

Zajęcia lektoratowo-konwersatoryjne zostały wpisane w program kierunku Język w komunikacji społecznej (obecnie Komunikologia). Studenci tego kierunku uczą się w cyklu dwuletnim i są to (jak do tej pory) jedyne grupy otrzymujące formalny wpis zaliczenia przedmiotu Polski Język Migowy do indeksu.

5. Formy nauki

Zajęcia dotyczące PJM w naszym Instytucie przybierają różne formy:

- lektoraty – zajęcia poświęcone wyłącznie nauce języka;
- konwersatorium – ważny aspekt budowania wiedzy o języku i kulturze Głuchych odbywa się w trakcie omawiania zagadnień teoretycznych i ma na celu poszerzanie ogólnojęzykoznawczej wiedzy studentów (i lektorów);

- działania towarzyszące – wynik aktywności członków Sekcji PJM przy Studenckim Kole Naukowym Językoznawców:
 - imprezy cykliczne (filmy związane z tematyką Głuchych, tworzenie przez słyszących studentów napisów do filmów);
 - imprezy doroczne: konferencje (np. ubiegłoroczna majowa konferencja „Milczący cudzoziemcy?? Głusi-Język-Kultura”), Dni Kultury Głuchych (angażowanie społeczności wykładowców IFP oraz gości z zewnątrz, w tym Głuchych), Festiwal Nauk (tegoroczna edycja „Odcienie Świata Ciszy”);
 - akcje popularyzacyjne w szkołach masowych;
 - giełdy kół naukowych, wygłaszanie referatów o tematyce PJM na konferencjach studenckich i doktoranckich;
- obozy PJM – wysiłkiem organizacyjnym Koła odbyły się, jak do tej pory, trzy obozy letnie:
 - Šumperk 2006 – współorganizowany merytorycznie przez Koła Naukowe z Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego i Uniwersytetu Wrocławskiego;
 - Jarkowice 2008 – prowadzony merytorycznie przez Instytut Polskiego Języka Migowego;
 - Świnoujście 2008 – wsparty merytorycznie i finansowo przez Centrum Edukacyjne Języka Migowego;
- osobną formą naszej aktywności są przygotowania do realizacji *Wrocławskiego słownika lektoratowego PJM*;
- próba tandemu językowego: zajęć indywidualnych lektora PJM i lektora języka polskiego jako obcego, w trakcie których obie strony uczą się wzajemnie od siebie języka polskiego i migowego;
- artykuły prasowe pisane przez studentów, współpraca z dziennikarzami telewizyjnymi i radiowymi.

6. Formy zajęć lektoratowych

Przebieg nauki PJM i kultury Głuchych przybiera różne formy:

- oparte na bezpośrednim kontakcie językowym poprzez
 - konwersacje, udział osób głuchych (w tym lektorów);
 - filmy – nagrania dialogów przygotowywane pod kątem nowych zagadnień leksykalnych i gramatycznych oraz bieżące nagrania sytuacyjne;

- wytwarzanie przez studentów własnych tekstów, poddawanych pod dyskusję, opracowywanych zespołowo w ramach zajęć i jako zadania domowe czy zaliczeniowe;
- komputerowa wymiana
 - korzystanie ze skrzynek mailowych z notatkami zajęć (bo w trakcie zajęć lektoratowych nie ma na to czasu ani rąk);
 - korzystanie z portali wrzutowych (www.chomikuj.pl) do wymiany plików do ćwiczeń, powtórek, materiałów zbiorczych z zajęć (wobec małej liczby godzin lektoratowych ta forma pracy stanowi dużą część pracy samodzielnej studentów).
- poruszanie zagadnień teoretycznych.

7. Program językowy

W przebiegu kształcenia językowego poruszane są w kolejności następujące elementy:

- ćwiczenia percepcji wzrokowej i koordynacji wzrokowo-ruchowej;
- ćwiczenia otwartości komunikacyjnej: pantomimiczne, mowy ciała, mimiczne;
- komunikacja interpersonalna: pytania, przeczenia, regulatory, zdania warunkowe;
- podstawowe skrypty kulturowe;
- kolejno: opis przedmiotu, osoby, przestrzeni (pokoju, domu, osiedla), opis sytuacji, opowiadanie;
- wybrane zagadnienia z inwentarzy tematycznych i intencjonalno-pojęciowych;
- humor i poezja migowa;
- style wypowiedzi
 - rozmowa na tematy bieżące;
 - opowiadanie od siebie (własnej historii);
 - opowiadanie bajek (animowanych, bezsłownych);
 - naśladowanie stylu literackiego (bajki dr. Piotra Tomaszewskiego);
 - próby tłumaczeń wokalnych i migowych (na materiałach filmowych z TV; w tym własne próby tłumaczenia i analizy/poprawy tłumaczeń telewizyjnych; różnicowanie SJM – PJM);
 - wypowiedzi dotyczące własnej tematyki naukowej (próby referowania np. ogólnej tematyki prac zaliczeniowych);
- grupa zaawansowana: program oparty na specyficznych wyrażeniach językowych – grupa prowadzona przez Agnieszkę Siepkowską.

8. Program teoretyczny

Ważną częścią kształcenia w odniesieniu do zakładanych przez nas celów jest poruszanie w różnej formie zagadnień teoretycznych, wśród których znajdują się:

- historia Głuchych i języków migowych;
- PJM – mity i fakty;
- edukacja a języki i metody komunikacji;
- akwizycja językowa oraz systemy typu „bobomigi”;
- SignWriting;
- Głusi a dwujęzyczność (język polski jako obcy);
- lektury
 - polska literatura PJM, w tym antologia artykułów Piotra Tomaszewskiego
 - literatura dotycząca języków migowych – w tym: samodzielne poszukiwania studentów (literatura obcojęzyczna – indywidualnie jako materiały do prac zaliczeniowych);
 - lektury obowiązkowe: *Zobaczyć głos* i *Maska dobroczynności*¹⁰;
 - fora www.deaf.pl (również www.alldeaf.pl), forum językoznawców www.forum.jzn.pl, portale www.onsi.pl (i nowe www.onsi.tv) oraz blogi takie jak <http://glusi.blox.pl>;
- gramatyka PJM – jako dyskusja nad badaniami prezentowanymi przez Małgorzatę Czajkowską-Kisil, Piotra Tomaszewskiego oraz jako dyskusja nad pytaniami początkującymi badania studentów;
- PJM, języki migowe, lingwistyka języków migowych a językoznawstwo ogólne;
- prace zaliczeniowe według wybranej indywidualnie tematyki (głównie językoznawczej).

Dodatkowe uwagi

Problem daktylografii

Daktylografia jest elementem języka migowego, jednak jest dla niego tworem obcym: ilustracją alfabetu fonicznego. Jakkolwiek nie można powiedzieć o osobie nieznającej daktylografii, że zna język migowy, to istnieje wiele poglądów na temat tego, kiedy i w jakiej formie wprowadzać alfabet migowy. Według metody proponowanej przez dr. Tomaszewskiego¹¹ na podstawie

¹⁰ H. Lane, *Maska dobroczynności: deprecjacja społeczności głuchych*, przeł. T. Gałkowski, Warszawa 1996.

¹¹ Konsultacje w czasie III Obozu PJM w Świnoujściu w 2008 r.

programu *Sign Naturally* elementy alfabetu wprowadza się okazjonalnie, gdy trzeba wydaktylować imię własne (proste; np. BOB) lub gdy mamy do czynienia ze znakami pochodnymi od alfabetu (np. skrót SK jako oznaczenie słowa „sok”). Celem przesunięcia nauki alfabetu migowego na późniejsze etapy nauki PJM jest uniknięcie błędu daktylowania przez uczących się zamiast migania (posługiwanie się kodowaniem języka polskiego). Sporo w tym racji, bo mogąc wydaktylować nazwę uczący się często unikają poszukiwania wizualnych sposobów wyrazu.

Należy jednak zastanowić się nad momentem wprowadzania daktylografii w odniesieniu do planowanego całego cyklu kształcenia danej osoby i zdać sobie sprawę z tego, że chcąc dać studentom samodzielność w kontaktach z Głuchymi, musimy ich nauczyć alfabetu, nawet jeśli możliwa jest realizacja krótkiego, dwusemestralnego programu, choć zgadzam się z twierdzeniem, że daktylowanie hamuje rozwój komunikacji wizualno-przestrzennej.

Profil kształcenia językoznawców

Zakładane przez nas cele dotyczą specyficznej grupy odbiorców, zatem ani kształcenie językowe, ani teoretyczne nie opierają się na tematyce, którą zaoferujemy w skompaktowanej formie uczestnikom krótkich kursów dla służb społecznych. Uczymy się języka i komunikacji, a nie tłumaczenia w sytuacjach pomocowych. Ponadto charakter lektoratów nie ma w pierwotnych kształtach realizować założeń integracji, kreować postaw pomocowych czy wymagać od uczestników wyrównanego poziomu biegłości czy zainteresowań. Założenie jest takie, że każdy uczący się PJM może znaleźć w programie sfery, w których będzie czuł się najlepiej (miganie, odczytywanie, translatoryka, zagadnienia teoretyczne od gramatyki po kwestie kulturowe) po to, by mógł na bazie zaoferowanej wiedzy i umiejętności oraz własnych zainteresowań ogólnojęzykoznawczych podjąć samodzielną drogę badawczą.

Lektorami PJM powinni być Głusi

Zdając sobie sprawę z obecnej sytuacji (opisanej powyżej, gdy w tworzeniu ruchu lektoratowego to słyszące osoby pełnią rolę „promotorów” i gdy odczuwalny jest brak odpowiednich i chętnych kandydatów na lektorów) należy, w moim przekonaniu, mieć cały czas na uwadze to, że docelowo to Głusi, wyłącznie Głusi, powinni zajmować się nauczaniem PJM. Głusi – mam tu na myśli tak ostre kryterium, które wyłącza z tego kręgu nie tylko osoby słyszące, ale i CODA. Takie stanowisko powinno zabezpieczyć przed nienaturalnym rozwojem sytuacji (obserwowanej w kształceniu w SJM), w której to słyszący

mają monopol na nauczanie języka migowego i przejmują dominującą rolę nie tylko w nauczaniu, ale i „wytwarzaniu” języka (to jest absurd językoznawczy). Odwołując się do analogii: nie poczytalibyśmy za naturalną sytuacji, w której to np. Rosjanie przejmują dominującą rolę w nauczaniu języka polskiego.

Doświadczenia brytyjskie i francuskie

Sięgając do historii rozwoju ruchu lektorskiego w Wielkiej Brytanii i Francji¹², która też nie jest bardzo długa (ostatnich 20–30 lat), zauważamy zjawiska, które w równym stopniu dotyczą i naszej sytuacji. Spośród takich prawidłowości do najważniejszych zaliczyć trzeba:

- zaczynanie od zera, od braku programów i przygotowania metodycznego, od chęci działania w poczuciu misji i w oparciu o potencjał Głuchych;
- inicjatywność Słyszących i ich wycofywanie się z ról „promotorskich”;
- kształcenie językoznawcze i dydaktyczne Głuchych (bez wymogów ponad miarę: od kandydatów na lektorów nie wymaga się świadectw ukończenia studiów wyższych, przygotowania pedagogicznego, biegłości językoznawczej i kompetencji językowych na samym wstępie). Jak mówią Francuzi: u nas też zaczynaliśmy od „łapanek”, od zapraszania Głuchych „z ulicy”¹³, od przekonania ich o tym, że warto włączyć się w ruch lektorski.

Zyski

Powyższe omówienie celów, założeń, zagadnień organizacyjnych i metodycznych jest przedstawieniem pewnej koncepcji, której zasadność może obronić się skutecznością.

Tak, jak rozwój lingwistyki języków migowych był wartością nie tylko dla samych Głuchych, ale przyniósł rewizję teorii, na których opiera się językoznawstwo ogólne, tak korzyści z ruchu lektoratowego czerpią zarówno Głusi, jak i Słyszący.

Dla Głuchych jest to możliwość pokonania swoich obaw, budowania świadomości językowej, podejmowanie refleksji językoznawczej nad PJM, budowania pewności siebie i poczucia własnej wartości w oparciu o tę niezwykłą wartość, jaką jest własny język. Ponadto tworzenie metodyki i samokształcenie

¹² Instytut Języka Migowego na Uniwersytecie w Poitiers (Francja) oraz relacje Brytyjczyków na konferencji z okazji jubileuszu 190-lecia Instytutu Głuchoniemych w Warszawie.

¹³ Oczywiście jest to wyrażenie przenośne: kwestia przydatności danej osoby głuchej do lektorowania została zarysowana wyżej.

lektorskie to sprawa bezcenna w obliczu braku oficjalnych możliwości ich zdobycia.

Dla Słyszących i Głuchych jest to wspólne pochylenie się nad bardzo interesującym i wciąż pełnym zagadek językiem i kulturą Głuchych, z których wynikają prace badawcze różnego stopnia. Nasza krótka, niespełna trzyletnia historia, wynikająca pośrednio lub bezpośrednio z tych działań, to na chwilę obecną:

1. prace licencjackie (zakończone i w toku): Agnieszka Siepkowska *Dawna i współczesna leksyka PJM*, Kamil Noworyta, *Who is who w Świecie Cisy – projekt leksykonu*.
Promotor: prof. dr hab. Aniela Korzon;
2. prace magisterskie (zakończone i w toku): Marcin Jura, *Wyrażanie relacji przynależności w PJM*, Maria Jaślar, *Akwizycja języka fonicznego i migowego*, Wioletta Papiewska, *Zagadnienia normy językowej w odniesieniu do świadomości językowej Głuchych posługujących się PJM*.
Promotor: prof. dr hab. Jan Miodek;
3. prace doktorskie (w toku): Marcin Jura – kontynuacja tematu dotyczącego wyrażaniu relacji przynależności w PJM, Małgorzata Januszewicz, *Wyrażanie relacji przestrzennych w PJM*.
Promotorzy: prof. dr hab. Jan Miodek, prof. dr hab. Anna Dąbrowska.

Ponadto powstało wiele prac, które zostały ogłoszone w formie referatów na różnych konferencjach. Promotorem większości jest dr Tomasz Piekot. Listę najciekawszych prac podaję w załączeniu.

Taka aktywność włącza się w to, co mamy na myśli zastanawiając się nad stanem badań nad PJM. Dlatego też na konferencji o takiej tematyce poruszam temat lektoratów, jako wyjściowy dla rozwoju badań nad PJM w Polsce, broniąc tezy, że to właśnie ośrodki akademickie ponad pojawiającymi się problemami i utrudnieniami powinny stać się miejscami rozwoju ruchu lektorskiego, by dawać pożywkę dla wspólnej refleksji naukowej Głuchych i Słyszących nad PJM. Postulat ten kieruję zarówno do Słyszących, jak i Głuchych środowisk.

Bibliografia

1. P. Tomaszewski, P. Rosik, *Polski Język Migowy w świecie ludzi słyszących*, tekst niepublikowany.
2. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, red. W. Miodunka, Kraków 1993.
3. O. Sacks, *Zobaczyć głos. Podróż do świata ciszy*, przeł. A. Małaczyński, Poznań 1998.

Załącznik do Bibliografii – lista najciekawszych prac na temat PJM, powstałych w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego w latach 2007–2008:

1. A. Fober, *Alfabet PJM na tle innych alfabetów migowych*.
2. A. Fober, *Przeczenia w językach migowych*.
3. A. Fober i E. Tulibacka-Moroń, *Historia Głuchych i Języków Migowych*.
4. A. Grzymska, *Kognitywne ujęcie metafor w PJM*.
5. M. Januszewicz, *Perspektywy badań nad wyrażaniem relacji przestrzennych w polskim języku migowym*.
6. M. Januszewicz, *Motywacja znaków PJM o układzie dłoni „Z”*.
7. M. Jura, *Struktury przynależności w PJM na przykładzie stosunków rodzinnych*.
8. J. Kowal, *O chaosie językowym, czyli języki w Świecie Ciszy*.
9. J. Ławniczak, *O reduplikacjach w PJM*.
10. K. Noworyta, *Who is who w Świecie Ciszy – projekt leksykonu (praca lic. i referat)*.
11. T. Piekot, *Miedzy mową a ciałem – PJM w świetle cech istotnych języka*.
12. T. Piekot, *Głusi mają głos – dyskursywizacja wykluczenia w mediach jako proces kulturotwórczy*.
13. T. Piekot, *Wprowadzenie do Głuchoty*.
14. A. Siepkowska, *Co to jest tożsamość Głuchych*.
15. A. Siepkowska, *Dawna i współczesna leksyka PJM (referat i praca lic.)*.
16. A. Siepkowska, *Wyrażanie liczebników w PJM*.
17. P. Szafraniec, *Fonetyka PJM*.
18. A. Szymczykiewicz, *Mity i fakty o PJM – badania ankietowe*.
19. S. Tomaszewska, *Języki migowe w świetle prawa krajów europejskich*.
20. E. Tulibacka-Moroń, *Afoniczna percepcja reklamy przez osoby słyszące i niesłyszące*.
21. E. Tulibacka-Moroń, *Wyrażanie grzeczności w PJM*.

22. K. Wardzała i A. Grzyska, *Podobieństwa i różnice w sposobie migania „Czerwonego Kapturka”*.
23. G. Zarzeczny, *Języki migowe w świetle językoznawstwa kognitywnego*.
24. G. Zarzeczny, *Stereotyp Głuchego – analiza systemu*.
25. G. Zarzeczny, *Perspektywy językoznawstwa z perspektywy PJM – problem wulgaryzmów*.

Najnowsza tematyka

26. T. Bernaś, *Kategoria osoby w językach migowych – wstęp do badań*.
27. A. Rąbel, *Delimitacja wypowiedzi w poezji języka migowego – próba identyfikacji wersu*.
28. K. Surma, *Kategorie motywacyjne i etymologiczne znaków w PJM*.

Recenzja słownika: *Polski Język Migowy – Słownik*, czyli o trudnościach w tworzeniu słowników

Poniższy tekst jest refleksją nad pozycją *Polski Język Migowy – Słownik*¹ wydaną przez Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki pod numerem ISBN 978-83-926155-4-5, który będę w dalszej części nazywać w skrócie *Słownikiem*. Użycie określenia „recenzja” odnosi się do definicji:

„Recenzja to krytyczne lub pozytywne omówienie utworu artystycznego lub naukowego, którego celem jest poddanie ocenie wartości tego dzieła w oparciu o powszechnie przyjęte kryteria lub w sposób czysto subiektywny.”²

Celem tej refleksji jest odniesienie się do rzeczzonego wydania w taki sposób, aby prócz dostrzeżenia jego zalet i wartości pojawienia się go, przede wszystkim uwidocznić dostrzeżone przeze mnie błędy i uzasadnić, dlaczego, w mojej subiektywnej ocenie i zgodnie z moją wiedzą, są one błędami. Jest to zatem ocena krytyczna, która ma być sugestią skierowaną do autorów tego wydania oraz do potencjalnych autorów poprawy tego słownika bądź autorów kolejnych słowników języka migowego. Celem tych sugestii jest uniknięcie błędów, którymi obarczone są współczesne próby tworzenia słowników migowych w Polsce. Pragnę zaznaczyć, że podjęcie przeze mnie tego tematu wynika z chęci podzielenia się wiedzą z tymi, którzy podejmują się tego trudnego i bardzo ważnego dla naszego środowiska zadania.

¹ *Polski Język Migowy – Słownik*, Łódź 2007.

² Źródło: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Recenzja>.

A zatem celem tej recenzji jest:

- wskazanie pozytywów i negatywów w celu poprawy *Słownika*;
- pomoc w wyznaczeniu sposobów i kierunków prac nad jego poprawą
- sugestie co do konstruowania słowników języka migowego.

Podstawowe pojęcia³

Podstawą przy budowaniu słowników jest podjęcie decyzji, jakie hasła (słowa, wyrazy, znaki) w nim zawrzeć. Jeżeli to mają być słowniki ogólne, to powinny dokumentować wszystkie słowa występujące w danym języku. Skąd je wziąć, by mieć pewność, że w słowniku będą zawarte naprawdę wszystkie słowa? To bardzo trudne zadanie. Dlatego autorzy słowników wyznaczają sobie materiał, z którego będą wybierać słowa. Są to tzw. korpusy. Korpus mogą stanowić np. teksty z gazet, z literatury, z telewizji...⁴ Korpus zatem jest to zbiór tekstów, na podstawie którego dokonuje się ekscerpcji, czyli spisania słów (form wyrazowych) oraz obliczenia i opisanie:

- częstotliwości występowania słów (frekwencji);
- rodzaju i częstotliwości konstrukcji składniowych, w jakich dane słowa występują;
- rodzaju i częstotliwości kontekstów, w jakich pojawiają się dane słowa.

Przykłady korpusów:

- Samuel Linde, *Prospekt Słownika Języka Polskiego* – (1804, zbieranie korpusów 1795–1803); „słownik, będący rezultatem imponującej pracowitości i metodyczności autora, stanowił bardzo poważne i trwałe osiągnięcie naukowe. Objął on ogromny materiał źródłowy, w przytłaczającej mierze zaczerpnięty z druków XVI – XVIII wieku. Największą jego zaletą były liczne przy każdym prawie hasle cytaty z podaniem źródła;
- Wydawnictwo Naukowe PWN przygotowało i udostępniło sieciową wersję Korpusu Języka Polskiego PWN wielkości 40 milionów słów. Korpus składa się z fragmentów 386 różnych książek, 977 numerów 185 różnych gazet i czasopism, 84 nagranych rozmów, 207 stron internetowych oraz kilkuset ulotek reklamowych”⁵;

³ Głównie na podstawie *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, chyba że zaznaczono inaczej.

⁴ W ten sposób mogą powstać na przykład korpusy słownictwa prasy polskiej w latach 1960–1970 albo korpusy literatury pięknej, albo korpusy języka mediów telewizyjnych czy drobniejsze korpusy języka używanego w serwisach telewizyjnych bądź w prognozach pogody, języka matematycznego czy informatycznego, języka studentów czy języka ludzi ćwiczących na siłowni.

⁵ Źródło: <http://korpus.pwn.pl>

- Witold Jan Doroszewski – „sformułował zasady wydawania słowników. Był redaktorem naczelnym *Słownika języka polskiego* (11 tomów, PWN 1958–69, reprint 1996–97) zawierającego ok. 130 000 haseł napisanych na podstawie 5 milionów cytatów z 3 tysięcy utworów literackich, prac naukowych, artykułów prasowych i innych źródeł”⁶ [wyróżnienia moje].

Frekwencja to obliczenie częstotliwości występowania słowa, czyli wykazanie, ile razy jakie słowo występuje we wszystkich wybranych do korpusu tekstach. Słowniki frekwencyjne to takie, które zawierają tylko najczęściej używane w danym języku słowa. Takie słowniki buduje się na przykład dla obcokrajowców, którzy zaczynają się uczyć nowego języka, żeby jak najszybciej mogli rozumieć najczęściej występujące słowa i przez to większość wypowiedzi.

Teoretycznie możliwe, ale praktycznie niewykonalne jest obliczenie i opisanie wszystkich słów, wyrazów danego języka (badania pełnokorpuse), zatem do badań leksykograficznych wybiera się próby (część tekstów), które mogą być statystycznie reprezentatywne dla wszystkich tekstów. Dlatego decyzja o tym, jakie teksty mają być włączone do korpusu, jest bardzo ważna. Jest to kwestia podstawowa.

Korpusy w językach fonicznych można tworzyć/zbierać na podstawie tekstów drukowanych, pisanych odręcznie, a także tekstów mówionych (nagrania audio i wideo). Mogą być to teksty oficjalne lub nieoficjalne. Wszystko zależy od tego, jakie założenia przyjmuje autorzy słownika.

W zależności od tego, na co zdecydują się autorzy słownika, na podstawie korpusu mogą powstać słowniki wyrazów obcych, wyrazów używanych przez młodzież szkolną, wyrazów specjalistycznych z danej dziedziny... Jednakże zbiory te nie będą słownikami ogólnymi, nie będą to słowniki „języka polskiego”, tylko słowniki specjalistyczne, np. słownik gwary uczniowskiej.

Autorzy muszą również zdecydować, czy w swoim słowniku zawrą wszystkie napotkane w korpusie słowa (tzw. słowniki dokumentacyjne). Wówczas będą musieli opisać również słowa i użycia niepoprawne, gwarowe, wulgaryzmy, zapożyczenia z języków obcych. Jeśli jednak zdecydują, że chcą opisać jedynie poprawne użycia, warte propagowania dla zachowania czystości języka (czy dla zachowania języka przed wymarciem), zgodne z normą językową (tzw. słowniki poprawnościowe, normatywne), to będą musieli odrzucić wszystkie te słowa i ich użycia, które się w tej normie poprawności nie mieszczą.

⁶ Źródło: Wikipedia.

Słownik jest to „zbiór wyrazów dobranych i uporządkowanych według określonej zasady, zawierający ich definicje, przykłady użyc, etymologię itp.; książka zawierająca taki zbiór”⁷. Oznacza to, że słownikiem nie nazwiemy dowolnego zbioru wyrazów, ponieważ „nieuporządkowany zbiór słownictwa nie jest słownikiem”⁸ [wyróżnienia moje].

Tradycyjnie wyróżnia się następujące fazy tworzenia słownika:

- zbieranie materiału;
- analiza materiału;
- pisanie haseł słownikowych;
- redagowanie powstałego słownika;
- publikacja (książkowa lub elektroniczna).

Każda z tych faz przebiega według ustalonych metod i technik, które wypracowane zostały przez leksykografię.

Leksykografia to „dział językoznawstwa stosowanego zajmujący się teorią i praktyką opracowywania słowników”⁹. Leksykografia ma długą tradycję, sięgającą ponad 4000 lat. Początki leksykografii polskiej sięgają XVI w. (1528 r. – trójjęzyczny słowniczek Murmeliusza *Dictonarius Murmielii Variuarum Rerum*, 1564 r. – dwujęzyczny łacińsko-polski słownik Jana Mączyńskiego *Lexicon Latino-Polonicum*)¹⁰.

Warto zauważyć, że pierwsze słowniki nie były jednojęzyczne, a autorami pierwszych słowników byli ludzie, dla których język polski nie był rodzimym¹¹.

Według Piotrowskiego „najważniejsze zadanie to danie adekwatnego, dla zakładanych celów i odbiorców słownika, opisu języka, słownictwa”¹².

Recenzja Słownika

Leksykografia¹³ to nauka zajmująca się metodami:

- tworzenia słowników i encyklopedii (budowa);
- opracowywaniem haseł (zawartość);
- sposobem ich objaśniania (opis).

⁷ Słownik języka polskiego PWN – edycja internetowa: <http://sjp.pwn.pl/lista.php?co=leksykografia>

⁸ T. Piotrowski, *Zrozumieć leksykografię*, źródło: <http://www.tadeuszpiotrowski.neostrada.pl/zrozum1.html>

⁹ Słownik Języka Polskiego PWN, dz. cyt.

¹⁰ T. Piotrowski, dz. cyt.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

¹³ Za: Wikipedia, hasło „leksykografia”.

W refleksji nad *Słownikiem* przyjąłam według powyższego podziału schemat analizy poszczególnych elementów jego struktury:

- budowa – (tworzenie) jednojęzyczność, wielojęzyczność;
- zawartość – zasady konstruowania listy haseł do opisu;
- opis haseł – sposób konstruowania opisu poszczególnych haseł.

Podane przykłady są podstawą do sygnalizowania zjawisk (nie służą wytknięciu pojedynczych problemów leksykalnych).

I. Budowa Słownika

Myśląc o stworzeniu słownika PJM nie sposób zapomnieć o tym, jak palącą potrzebą jest dla naszego środowiska jego powstanie. O tym, jak bardzo leży to na sercu wielu z nas, świadczą próby jego stworzenia. Próby podejmowane zarówno przez instytucje (np. PZG – Komisja Unifikacyjna¹⁴ i niektóre pochodne prac tej Komisji: *Słownik polskiego języka miganego* Józefa Hendzla¹⁵, *Turystyczny słownik języka miganego*¹⁶ czy efekt prac tzw. „drugiej komisji” (*Słownik liturgiczny języka migowego*¹⁷), jak i przez inne grupy (*Multimedialny słownik języka migowego*¹⁸, *multimedialny słownik warszawski*¹⁹), czy indywidualne osoby, które posiadają próbki swoich słowników w prywatnych zasobach.

Potrzeba ta nie zwalnia nas jednak od rzetelności leksykograficznej.

Przystępując do stworzenia słownika musimy najpierw zdecydować, czy będzie to słownik:

- jednojęzyczny – np. słownik języka polskiego;
- dwujęzyczny – np. słownik polsko-angielski, słownik angielsko-polski.

1. Słownik jednojęzyczny, np. słownik języka polskiego, słownik polskiego języka migowego²⁰.

¹⁴ Nie omawiam kwestii błędów założeń Komisji Unifikacyjnej. Stanowi to osobny temat. Na niektóre aspekty błędów postępowania Komisji zwracam uwagę w rozdziale „Zawartość Słownika”, omawiając motywy wyboru słownictwa przez Hendzla.

¹⁵ J. Hendzel, *Słownik polskiego języka miganego*, Olsztyn 1995.

¹⁶ J. Hendzel, *Turystyczny słownik języka miganego*, Warszawa 1989.

¹⁷ B. Szczepankowski, *Słownik liturgiczny języka migowego*, Katowice 2000.

¹⁸ M. Sak, G. Sokalski, *Multimedialny Słownik Języka Migowego*, Opole 2003.

¹⁹ Kopia niepublikowana. *Słownik polskiego języka migowego* jest jednym z ogniw prac Zespołu Badań nad PJM, który powstał w 1995 roku w Instytucie Języka Polskiego Uniwersytetu Warszawskiego. Zespół działa pod kierunkiem prof. M. Świdzińskiego.

²⁰ Nazwy hipotetyczne.

Słownik taki zawiera hasła i wyrażenia tylko w jednym języku, na przykład:

↓ Wyjaśnienie znaczenia hasła (definicja)	
Uniwersalny Słownik Języka Polskiego PWN ²¹	hasło: BAĆ SIĘ 1. odczuwać lęk 2. niepokoić się o kogoś, obawiać się czegoś 3. o roślinach, przedmiotach: być nieodpornym na coś 4. nie odważać się czegoś zrobić
↓ Opis odmiany i związek wyrazowy	
Wielki Słownik Ortograficzny PWN ²²	hasło: „bać się” bać się, boję się, boisz się, boimy się, boją się; bójcie się bój się Boga!
↓ Przykłady użycia w różnych znaczeniach i związkach wyrazowych	
Słownik Stylistyczny Języka Polskiego ²³	hasło: „bać się” CO ROBIĆ? – [ukrywać] bać się przyznać (do czegoś), ujawnić (coś); bać się, że ktoś zauważy; [robić uniki] bać się poważnych tematów; bać się ryzykować; boję się brać odpowiedzialność; bać się latać samolotami; i chciałabym, i boję się; bać się samodzielności; [żyć w strachu] bać się własnego cienia; bać się jutra; bać się ludzi; bać się wyjść na miasto; mam powody się bać; [odważyć się] przestać się bać; a już się bałem, że; czego tu się bać?; [starać się] bać się źle wypaść; bali się wypaść z gry; [nie wiedzieć] bać się zapytać; [siedzieć cicho] bać się głośniejsz odezwać; [spóźnić się] bał się, że może nie zdążyć; boję się, że nie zdążę KTO / CO SIĘ BOI? – każdy się boi; kto się boi (Virginii Woolf)? {C}; rząd się boi; dziecko bało się ojca CZEGO SIĘ BAĆ? – [spodziewać się z lękiem] bać się bezrobocia, utraty pracy, zwolnienia (z pracy); bać się egzaminu (klasówki); bać się śmierci (starości); bać się utraty czegoś; bać się zemsty (czyjejś reakcji, ludzkiego gadania, donosów); bać się rozczarowania; należy się bać, że; [przeżywać z lękiem] bać się ciemności (duchów, burzy, ognia); [nie lubić] bać się (wizyty u) dentysty; bać się zastrzyków (ból); bać się psów (myszy, pająków); [unikać] bać się ryzyka (niespodzianek, pecha, przegranej)

²¹ Uniwersalny słownik języka polskiego PWN – edycja internetowa: <http://usjp.pwn.pl>

²² Wielki słownik ortograficzny PWN – edycja internetowa: <http://so.pwn.pl>

²³ Słownik stylistyczny języka polskiego – red. E. Geller, A. Dąbrowska, Warszawa 2007.

	O KOGO/O CO SIĘ BAĆ? – [czuć zagrożenie] bać się o swoje życie (o los bliskich, o nią, o przyjaciółkę,); bać się o zdrowie; [martwić się] bać się o przyszłość; bać się o dzieci (o kolegów, o bezpieczeństwo ludzi) JAK SIĘ BAĆ? – bać się bardzo, trochę, okrutnie; bać się panicznie, naprawdę, najbardziej tego, że; baliśmy się jak nigdy dotąd; bać się jak cholera; słusznie się baliśmy; [stchórzyć] bać się na wyrost, niepotrzebnie KIEDY SIĘ BAĆ? – wiecznie czegoś się boi; bałbym się teraz, w tej chwili proponować NEG – [odwagi!] nie bój się!; nie bój nic; [mieć czyste sumienie] prawdziwa cnota krytyk się nie boi {C}; [odważyć się] odtąd się (już) nie bał; [pracować] nie bać się żadnej (ciężkiej) pracy; [ryzykować] nie bać się wyzwań; nie bać się eksperymentów (zachowań niekonwencjonalnych); [przewidywać] (czy) nie boi się pan, że; [stchórzyć] kto by się nie bał?; tylko wariat niczego się nie boi IMP – [nie] bój(cie) się Boga!; [tak] nie bójmy się tego słowa!; nie bójmy się no powiedzieć, że GER – [lękliwość] banie się ciemności, własnego cienia; [obawa] banie się o przyszłość
--	---

Tabela 1. Porównanie wpisów ze słowników jednojęzycznych

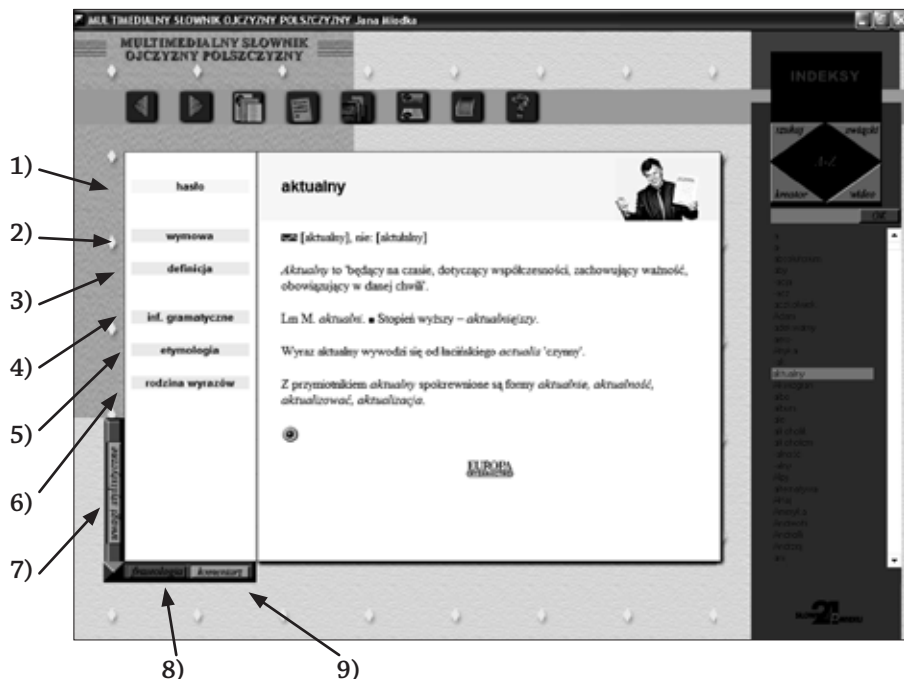
Słownik jednojęzyczny obejmuje całe słownictwo, którym posługują się wszyscy ludzie, dla których dany język jest językiem ojczystym. Zawiera on dokumentację, na podstawie której dokonano opisu haseł. Taki słownik jest najważniejszym słownikiem danego języka, ponieważ stanowi on podstawę opracowywania innych słowników, zarówno dwujęzycznych, jak i jednojęzycznych.²⁴

Słownik jednojęzyczny opisuje hasła w sposób uporządkowany i w zależności od założeń autorów może zawierać następujące składowe opisy hasła:

1. znaczenie/ znaczenia danego hasła (definicja);
2. odmianę i zapis ortograficzny odmienionych wyrazów;
3. związki frazeologiczne, konteksty, w jakich dane słowo występuje;
4. opis użycia danego słowa w różnych związkach stylistycznych.

²⁴ T. Piotrowski, dz. cyt.

Struktura opisu hasła dobrze widoczna jest na przykładzie multimedialnego słownika jednojęzycznego²⁵:



Rysunek 1. Budowa hasła „aktualny” w jednojęzycznym słowniku multimedialnym

Objaśnienia:

- 1) Hasło
- 2) Wymowa
- 3) Definicja
- 4) Informacje gramatyczne
- 5) Etymologia
- 6) Rodzina wyrazów
- 7) Trwogi stylistyczne
- 8) Frazologia
- 9) Komentarz

Jak taki jednojęzyczny słownik może wyglądać w języku migowym? Podobnie, jak słownik multimedialny, tylko zapisany w technice graficznej, filmowej. Ale żeby zgromadzić tak wiele informacji o użyciu danego znaku potrzeba ogromnych korpusów (zbiorów nagrań do analizy sposobów użycia danego znaku).

²⁵ J. Miodek, *Multimedialny słownik ojczyzny polszczyzny* [CD-ROM], Wrocław 2008.

Omawiany *Słownik łódzki* nie jest słownikiem jednojęzycznym, więc nie ma podstaw do omawiania go w tym kontekście.

2. Słownik dwujęzyczny – ta wersja słownika może istnieć w dwóch odmianach:

A. słownik polsko-migowy

B. słownik migowo-polski

A. słownik polsko-migowy

W tej wersji słownika wyznaczony zakres słownictwa w języku polskim „tłumaczony” jest na język migowy.

W tym przypadku nie podajemy definicji słowa (nie wyjaśniamy, co to znaczy „bać się”).

Jak to wygląda w słownikach dwujęzycznych np. polsko-angielskich?

Język polski	Język angielski
bać się	to fear
bać się (o czymś) pomyśleć (często tłumaczone jako: „strach pomyśleć”)	dread to think
bać się własnego cienia	be afraid of one's own shadow
bać się własnego cienia	can't say a boo to a goose
bać się własnego cienia	not say boo
bać się własnego cienia	won't say a boo to a goose
bać się; obawiać się	be afraid
bać się; obawiać się; lękać się	dread

Tabela 2. Przykład tłumaczenia słownikowego hasła BAĆ SIĘ²⁶

Jak widać – w tym ujęciu mamy podane słowo BAĆ SIĘ oraz kilka możliwych jego tłumaczeń („be afraid”, „dread”, „to fear”), przy czym nie poprzestaje się na samym hasle BAĆ SIĘ, ponieważ jest ono bliskoznaczne i pokrywa się w przypadku tłumaczenia ze znaczeniami „obawiać się”, „lękać się”. Ponadto podane są tłumaczenia związków frazeologicznych („bać się własnego cienia”), na wiele sposobów odpowiadających temu związkowi w języku angielskim.

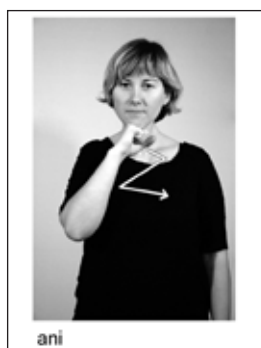
²⁶ Źródło: <http://www.dict.pl>

Jakie znaki moglibyśmy podać jako tłumaczenie haseł „bać się”, „lękać się”, „obawiać się” chcąc stworzyć podobne hasło w języku migowym? Jakie związki frazeologiczne moglibyśmy podać jako podobne w znaczeniach do: „bać się własnego cienia”, „strach pomyśleć”? Czy możemy to zrobić, nie mając adekwatnego, obiektywnego materiału korpusowego?

Słownik polsko-migowy powinien mieć układ podporządkowany hasłom z języka polskiego w kolejności alfabetycznej od A do Z, tłumaczonego na język migowy.

W podobny sposób zostało uszeregowane słownictwo w łódzkim *Słowniku*, tzn. są tu zamieszczone zdjęcia do znaków podporządkowanych hasłom ułożonym w szyku alfabetycznym (języka polskiego). Zatem wyznaczony zakres słownictwa w języku polskim „tłumaczony” jest na język migowy. Jednakże bez opisanych, skatalogowanych korpusów języka migowego łatwo jest popaść w pułapkę nakładania języka polskiego na język migowy.

Przykład 1 – hasło ANI w *Słowniku* łódzkim zinterpretowane jest poprzez znak (1) zaproponowany wcześniej w słowniku Hendzla (2)²⁷:



(1)



(2)

Rysunek 2. Ilustracja znaków ANI w *Słowniku* (1) i w słowniku Hendzla (2)

W świadomości współczesnych Głuchych i słyszących Polaków na hasło „ani” migający odpowiedzą tym samym znakiem. Jednak gdy przyjrzymy się kontekstom użycia słowa „ani” w języku polskim, trudno będzie odnaleźć jego odpowiednik w języku migowym.

²⁷ J. Hendzel, *Słownik polskiego języka miganego*, dz. cyt.

Oto przykład:

Język polski ²⁸	Polski język migowy ²⁹
Nie był w Paryżu ani w Londynie.	interpretacja za pomocą wyliczania, bez znaku ANI
Nie był ani w Paryżu, ani w Londynie...	interpretacja za pomocą powtórzenia czasownika zaprzeczonego, bez znaku ANI
Nie ma książki ani długopisu.	interpretacja za pomocą wyliczenia, bez znaku ANI
Ani by nie umiał, ani by nie wiedział...	interpretacja poprzez wyrażenie „na pewno”, bez znaku ANI
Ani chybi – będzie miał kłopoty	interpretacja poprzez wyrażenie „na pewno”, bez znaku ANI
Ani dudu	interpretacja za pomocą „przysięgam <NIE>”, bez znaku ANI
Ani jeden...	interpretacja za pomocą zaprzeczonego „jeden” lub „nawet jeden”, bez znaku ANI
Ani be ani me...	interpretacja za pomocą „nie wie to, nie wie tamto”, bez znaku ANI

Tabela 3. Opis interpretacji zdań polskich ze słowem ANI.

Powstaje zatem pytanie: kiedy w odniesieniu do interpretacji polskiego użycia słowa ANI można zastosować zaproponowany znak? Czy zaproponowany do interpretacji znak ANI nie jest pokłosiem próby wprowadzenia do języka migowego słów/znaków właściwych językowi polskiemu, dokonanej przez działania Komisji Unifikacyjnej i późniejszych konsekwencji tych działań w edukacji (słowniki Hendzla, wprowadzenie SJM do szkół)? Czy PJM posługuje się pojęciem ANI, a jeśli tak, to w jaki sposób wyrażane jest ono językowo, skoro badane użycia nie wykazały zastosowań tego znaku?

Podobnie:

Uczestników konferencji zapytano jak zamigać „na”. Padła odpowiedź ilustrowana zawartym w *Słowniku* znakiem (1), tożsamym ze znakiem w słowniku Hendzla (2):

²⁸ Na podstawie: B. Retman, R. Retman, *How to say it in Polish*, Warszawa 1981.

²⁹ Na podstawie interpretacji zebranych w trakcie rozmów z dr. P. Tomaszewskim oraz w trakcie konferencji, podczas której recenzja została wygłoszona.



(1) (2)
Rysunek 3. Znak NA w Słowniku (1) i w słowniku Hendzla (2)

Następnie poproszono uczestników o zamiganie następujących kontekstów:

Język polski ³⁰	Polski język migowy ³¹
położyć na stół	interpretacja „na” inkorporowana w czasownik „położyć”, bez znaku NA
wyjechać na wieś	interpretacja bez znaku NA → „wyjechać + wieś”
iść na zebranie	interpretacja bez znaku NA → „zebranie + pójść + tam”
patrzeć na nią	interpretacja poprzez kierunek klasyfikatora wzroku, bez znaku NA
pudło na kapelusze	interpretacja „pudło + w środku + kapelusz” (dodatkowo klasyfikator kształtu pudła)

Tabela 4. Interpretacje wyrażeń z przymkiem NA

Dosłowna (ekwiwalentna) interpretacja zdań możliwa jest tylko w sztucznym systemie – SJM.

Problem 1: brak refleksji autorów *Słownika* nad tym, co jest przynależne PJM, a co jest naleciałością SJM. Błąd interferencji wynikający z odniesienia się do języka polskiego jako wyjściowego.

Przykład 2 – w *Słowniku* nie ma hasła: BO, PONIEWAŻ. Czy to znaczy, że te pojęcia nie są wyrażane w PJM, czy może, nie mając badań korpusowych, nie odkryto sposobów ich wyrażania?

³⁰ Na podstawie: B. Retman, R. Retman, *How to say it in Polish*, dz. cyt.

³¹ Na podstawie interpretacji zebranych w trakcie konferencji, podczas której recenzja została wygłoszona.

Problem 2: brak badań korpusowych uniemożliwia refleksję nad przekładalnością pojęć z języka polskiego na polski język migowy i odwrotnie.

Przykład 3 – hasło TAK w *Słowniku* zinterpretowane jest poprzez znak zaproponowany wcześniej w słowniku Hendzla, poprzez daktylograficzne skrócenie T-A-K do postaci TK, oraz dodatkowo wariantywnie znak podobny do daktylograficznego G.

Zapytani o postać tego znaku uczestnicy konferencji³² potwierdzili stosowanie znaku TK.

W stosunku do pojęcia „tak” wyrażanego za pomocą znaku G wyrazili wątpliwość: pojawiły się podobne ruchy wykonywane trzema palcami bądź pięcioma palcami.

Następnie w formie eksperymentu zadano członkowi komitetu naukowego konferencji pytanie ogólne. Odpowiedział twierdząco poprzez potakujący ruch głową (bez wyżej opisanych znaków TK czy G). Zatem potaknięcie jest również realizacją hasła „tak” w języku migowym.

Potwierdzenie potaknięciem należy też do grupy regulatorów (zjawisko fatyczne częstsze w językach migowych niż fonicznych)³³, wyrażanych w PJM na przykład poprzez potaknięcia, powtórzenia fragmentów wypowiedzi czy bardzo charakterystyczny ruch mimiczny (poruszenie skrzydełkiem nosa i częścią górnej wargi).

Te zjawiska nie znalazły w *Słowniku* swojego opisu po stronie języka migowego w interpretacji hasła przedmiotowego „tak”. Pytanie zatem brzmi: czy bez korpusów jest możliwe zebranie pełnej informacji słownikowej? Czy autorzy słownika bez poparcia korpusowego są w stanie uniknąć błędu wyznaczania tylko jednego ekwiwalentu znaczeniowego i czy są w stanie uniknąć błędu interferencji z systemu językowo-migowego (wprowadzonego do ich świadomości poprzez edukację i wzorce poprzednich słowników migowych/miganych)?

Problem 3. Błąd dążenia do wyznaczania ekwiwalentnych tłumaczeń.

³² Uczestnicy konferencji to zarówno osoby słyszące, jak i głuche, w różnym stopniu posługujące się językiem migowym w odmianach rozciągniętych na skali pomiędzy SJM a PJM.

³³ Na podstawie wykładów autorki opisu gramatycznego PJM, M. Czajkowskiej-Kisil, materiał z pracy doktorskiej, niepublikowany.

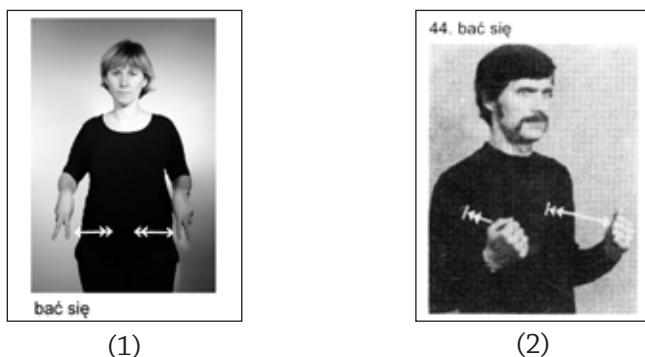
Słownik migowo-polski

Przyjmując założenie budowy słownika dwujęzycznego migowo-polskiego należy wyznaczyć zakres słownictwa w języku migowym i podać jego przekład na język polski.

Czy istnieje możliwość wyznaczenia zakresu słownikowego w języku migowym bez badań korpusowych? Na jakiej zasadzie można dokonać takiego wyboru? Bez nich przecież nie można zbudować ani słowników typu dokumentacyjnego, ani frekwencyjnego.

Przyjąwszy hipotetycznie, że taki zilustrowany/ zapisany w formie graficznej/ nagrania wideo materiał będziemy przekładać na język polski, bądź polegając na własnej intuicji językowej wybierać znaki do opisu, należy również wziąć pod uwagę błąd tendencji do poszukiwania ekwiwalentnych tłumaczeń oraz błąd rozdzielania znaczeń znaku cechami niedystynktywnymi, wynikającymi z braku znajomości mechanizmów językowych w PJM. Oto przykłady:

Przykład 4 – w *Słowniku* zawarto poniższy znak, opisując go za pomocą pojęcia hasła BAĆ SIĘ (1): Znak ten różni się od znaku zawartego pod tym samym hasłem w słowniku Hendzla (2).



Rysunek 4. Ilustracje znaku BAĆ SIĘ w *Słowniku* (1) i w słowniku Hendzla (2)

Wariantywność to powszechne zjawisko w językach naturalnych. W odniesieniu do tego przykładu pojawia się problem możliwości odniesienia znaku ze *Słownika* do jego użycia w języku polskim. Zacytowane na poprzednich stronach opisy hasła BAĆ SIĘ (jego znaczenia i użycia) wskazują na to, że znaku (1) nie można odnieść do większości opisanych tam kontekstów. Na przykład znaku (1) (ikoniczność trzęsących się nóg) nie użyjemy w odniesieniu do „obawy” czy „lęku”, nie da się go odnieść do roślin (bojących się np. zbyt

obfitego podlewania). Nie użyjemy tego znaku w interpretacji wyrażenia „bój się Boga!”

W większości kontekstów przytoczonych w języku polskim wyrazimy BAĆ SIĘ znakiem zawartym w słowniku Hendzla, jednak w sposób różniący się od zaproponowanego sztywnego jego kształtu. W języku migowym bowiem wyraża się gradację napięcia, natężenie uczuć i emocji, również wysiłku, poprzez zmianę natężenia dynamiki ruchu w trakcie wykonywania znaku, zmianę napięcia mięśniowego, zmianę zakresu przestrzennego znaku oraz zmianę czasu jego trwania, a także niezwykle ważną zmianę w użyciu mimiki. Zatem schematycznie ujęty znak (2) może w zależności od tych czynników oznaczać: nieśmiałość, niepewność, obawę, banie się, strach, zdenerwowanie, przerażenie, panikę itp. W niektóre z tych zakresów wpisuje się znak (1), jednak nie podlega on aż tylu możliwościom rozwinięcia dynamicznego nawet przy mocnym akcentowaniu mimicznym.

Problem 4: problem uproszczonej (ekwiwalentnej) interpretacji.

Przykład 5 – uczestników konferencji poproszono o zinterpretowanie poniższego znaku pochodzącego ze *Słownika*:



Rysunek 5. Ilustracja znaku (...) ze *Słownika*

W odpowiedzi pojawiły się m.in. następujące znaczenia: *w ogóle, wcale, absolutnie nie, nigdy, nigdzie, nikt, żaden, przenigdy, a idź mi z tym.*

Tymczasem w *Słowniku* znak ten został podpisany jako „ani”, co stanowi dodatkowy dowód tezy przytoczonej w przykładzie 1.

Następnie poproszono uczestników o zinterpretowanie trzech znaków zamieszczonych w *Słowniku* jako interpretacji różnych haseł.³⁴



Rysunek 6. Porównanie ilustracji trzech podobnych znaków ze *Słownika*

Okazało się, że uczestnicy nie potrafili określić różnicy pomiędzy znakami. Podawane interpretacje znaku (1) okazywały się równie odpowiednie dla znaków (2) i (3). Dostrzeżone różnice w przedstawieniu graficznym (inny tor strzałek ruchu i nieco odmienna pozycja wyjściowa dłoni) okazały się nie rozróżniać w żaden sposób znaczenia. Rodzi to pewne wnioski i pytania:

- błąd poszukiwania ekwiwalencji sprawia, że różnice w miganiu danego znaku pozyskuje się do przypisywania ich do różnych haseł w języku polskim;
- błąd interpretacji różnicy migania znaku: może to są indywidualne cechy artykulacji każdej z osób? Może zależą od osobniczej intonacji? Czy bez refleksji nad tego typu różnicami można orzekać o znaczeniu znaku?
- brak kompetencji językowych (bądź rzetelnej analizy korpusowej) sprawia, że odrzuca się znaczenia/ interpretacje nieprzystające do wiedzy językowej autorów słownika (wiedzy opartej o język polski).

W moim odczuciu zilustrowany na trzech zdjęciach ruch to jeden znak niemający ekwiwalentnego odpowiednika w języku polskim. Nazywam go „wytrychem przeczącym” rzadko mogącym samodzielnie zastąpić NIE.

Problem 5: brak kompetencji językowej autorów słownika.

W *Słowniku* (po raz pierwszy w odniesieniu do poprzednich słowników) pojawiły się propozycje kilku znaków w odniesieniu do jednego hasła. I jest to ogromna zaleta tej nowości w dotychczasowej polskiej leksykografii migowej.

³⁴ Znaczenia przytoczonych haseł ze *Słownika* to: (1) „nigdy”, (2) „ani”, (3) „wcale”.

Ogólnie mówimy o nich „warianty”, choć jest to nie do końca adekwatne określenie, szczególnie w odniesieniu do braku badań nad wariantywnością przytoczonych przykładów.

Przykład 6 – „warianty” znaków do hasła AUTOBUS:



Rysunek 7. Ilustracje znaku AUTOBUS ze *Słownika*

Przytoczone trzy przykłady z pewnością należą do słownictwa używanego przez Głuchych, jednak mogę stwierdzić, że aczkolwiek Głusi z Wrocławia używają trzech różnych oznaczeń na to pojęcie, to żaden z zaproponowanych znaków nie występuje w ich słowniku czynnym. Pojawia się zatem pytanie, czy różnice te to kwestia regionalizmów (*Słownik* został stworzony przez słyszących/niesłyszących/ Głuchych z Łodzi)?³⁵ A może jest tu więcej kwestii: leksyki dawnej

³⁵ Autorzy *Słownika* nie podpisali się. Trudno zatem precyzyjnie określić nie tylko pochodzenie geograficzne, ale i natywność autorów. Ponadto nie wiadomo, na ile na kształt *Słownika* wpłynęły (planowane czy zrealizowane) konsultacje środowiskowe.

i współczesnej? A może jest tu również kwestia rozróżnienia rodzaju autobusów (czy pojazdów im podobnych, spełniających podobne funkcje)? Może niektóre rodzaje autobusów miga się inaczej ze względu na ich ikoniczne odwzorowanie?

Do rozstrzygnięcia tych wątpliwości należy tak skonstruować badania korpusowe i ich weryfikację, by mieć pewność co do charakteru tych wariantów. Jeśli w ich wyniku uzyskamy wielokrotnie więcej wyników, to niezbędnym jest określenie, które z nich są frekwencyjnie najistotniejsze, które wychodzą z użycia, a które są nowe; które pochodzą z prac Komisji Unifikacyjnej, a które są regionalizmami, i czy istnieją faktycznie homonimiczne warianty danego znaku.

Problem 6: Bez badań korpusowych i przemyślanej selekcji informatorów czy metod weryfikacji uzyskanych wyników zawsze będzie sporną kwestia istnienia wariantowości i jej charakteru.

II. Zawartość Słownika

Jak wynika z powyższych obserwacji – omawiany *Słownik* miał być słownikiem dwujęzycznym, polsko-migowym: tak wynika z uporządkowania haseł (podporządkowanie ich alfabetycznie polskiemu) oraz z faktu, że nie został on oparty o korpusy w języku migowym (nie może być to słownik jednojęzyczny, dokumentujący czy poprawnościowy). W obecnej sytuacji (braku zasobów korpusowych) jest to rozsądna opcja (wykorzystana przez pionierów leksykografii polskiej, choć i oni nie pracowali bez korpusów), wychodząca od struktury słowników już powstałych.

Pozostaje pytanie, na jakich wzorach się oprzeć. Mogą być to wzory słowników podręcznych, słowników podstawowych, opartych na listach frekwencyjnych języka polskiego. Przy analizie zawartości leksykalnej *Słownika* należy zadać pytanie, jaka zasada doboru słownictwa towarzyszyła autorom i jaką metodę przyjąć w przyszłości, by uchronić się przed zarzutami błędów.

Listy frekwencyjne zostały stworzone na przykład jako podstawa do nauczania języka polskiego dla obcokrajowców³⁶ i są one w chwili obecnej bazą do programów odpowiadających progom certyfikacyjnym. Określa się w nich:

- 1574 hasła/ wyrazy na I poziom nauczania (słownik minimum);
- 1297 hasła/ wyrazów na II poziom nauczania (słownik podstawowy);
- 1658 hasła/ wyrazów na III poziom nauczania (słownik podstawowy).

³⁶ Por. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, red. W. Miodunka, Kraków 1993.

Dla przykładu: pod literą A na poszczególnych poziomach znajdziemy odpowiednio hasła:

- poziom I: a (spójnik), a (wykrzyknik), aby, ach!, adres, aha!, akademia, akcja, aktor, akurat, albo, ale, ambasada, analiza, ani, aparat, apteka, artykuł, atom, autobus, aż; (21 hasło);
- poziom II: absolutny, adapter, administracja, akcent, aktualny, aktywnie, akumulator, ależ, alkohol, antena, armia, artysta, artystyczny, asystent, atak, atmosfera, atomowy, auto, autor (19 hasło);
- poziom III: akcentować, absolwent, administracyjny, adwokat, agencja, agresja, akademicki, akademik, akompaniator, akt, aktywność, amator, ambicja, anioł, ankieta, aparatura, apel, apetyt, architektura, aresztować, argument, atmosferyczny, atrakcyjny, aula, autograf, automat, ażeby (27 hasło).

Na tych listach frekwencyjnych oparty jest słownik Hendzla, jednak wybrane do opisu słownictwo zostało okrojone na zasadzie intuicyjnej autora i zamiast 67 hasła na literę A *Słownik* zawiera 42 hasła, co z jednej strony jest zrozumiałe ze względu na powtarzające się na poszczególnych poziomach hasła pod postacią innych części mowy (por. „administracja”, „administracyjny”), a części mowy w języku migowym wyznaczane są na podstawie ich funkcji składniowej. Usunięto z listy *Słownika* hasła takie jak: „atmosfera”, „agencja”, „akcent” (którego odpowiedników nie doszukano się w języku migowym; czy słusznie?). Ponadto do *Słownika* dodano hasła takie jak „abstrakcja”, dla których odpowiedników szukano w obcych językach migowych (znak „abstrakcja” został zaczerpnięty ze słownika ASL). Pozostawiono natomiast hasła, dla których nie było odpowiednika w PJM (jednostki realizowane składniowo poprzez inne wykładniki niż w języku polskim), takie jak „ale”, „aby” i wymyślono dla nich znaki.³⁷ Czy tak zmodyfikowana lista jest pełnowartościową podstawą do budowy słownika, zwłaszcza gdy wprowadza elementy gramatyczne obce językowi migowemu?³⁸

Konstrukcja zawartości słownika Hendzla została przytoczona celowo, ponieważ jest jedynym odniesieniem w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: jaka zasada doboru słownictwa towarzyszyła autorom *Słownika*. Czy metodą doboru słownictwa do *Słownika* była próba korekty słownika Hendzla? W obu

³⁷ Na podstawie wykładów J. Hendzla w trakcie Studium Edukatorów Języka Migowego w 2005 roku oraz rozmów z nim w trakcie konferencji wykładowców języka migowego w grudniu 2006 roku.

³⁸ Autor jednego z pierwszych słowników polskich również posunął się do zawarcia w słowniku wymyślonych przez siebie słów; chcąc podać nieistniejące w polszczyźnie ekwiwalenty słów w języku obcym – liczbę tych stworzonych wyrazów określa się na 1/3! Jak przyznają leksykografowie (np. T. Piotrowski), część tych wymyślonych słów przyjęła się w polszczyźnie.

pozycjach listy haseł są bardzo podobne, choć przy porównaniu zawartości choćby haseł na literę A rzuca się w oczy fakt, że okrojona (na jakiej zasadzie?) listę Hendzla okrojono jeszcze bardziej. Czy tylko na tym polegała korekta pierwowzoru?

W odniesieniu do słownika Hendzla, w *Słowniku* dokonano następujących zmian:

1. usunięto hasła:

- spójnik „a” – nie należy do PJM, ale jest wyrażany w pozaleksykalny, składniowy sposób;
- przestarzałe słownictwo: „adapter” i „ambulatorium”;

2. usunięto hasła:

- „armia”, „atak”, „Austria”, „autor”, „awantura”, „Azja”, „aparat” (radio), „atrakcja”. Dlaczego? Czy te pojęcia nie występują w PJM?

3. zostawiono nienależące do PJM leksykalnie hasła: „aby”, „ani”, „ale”;

4. zostawiono hasło „albo”, nie zaznaczając odmiennego składniowo użycia;

5. dodano: „aparat fotograficzny/słuchowy” – nowe słownictwo.

W sumie: w słowniku Hendzla były 42 hasła – w *Słowniku* jest ich 19.

Rodzą się zatem pytania:

- na jakiej podstawie dokonano eliminacji? Na jakiej podstawie stwierdzono uprawnienie do pozostawienia pewnych haseł, do ich zmiany?

Przykłady niekonsekwencji eliminacyjnej w *Słowniku*:

- usunięto „się” (nieprzynależne do PJM), ale zostawiono „sobie” (pozostałości fleksji polskiej w niefleksyjnym języku migowym)? Pozostawiono również „ja” i „mną”. Na jakiej zasadzie zachowano szczątki systemu przypadkowego?
- pozostawiono w słowniku „są” – zostawiono odmianę czasownika?

Dwustopniowe uszczuplenie list frekwencyjnych bez podporządkowania jakiegś zasadzie sprawia, że dobór ten jest chaotyczny. Czy towarzyszyła temu inna zasada doboru? To rodzi dwie wątpliwości:

1. jeżeli przyjmuje się za podstawę naukowo wypracowaną listę słownikową (tu: frekwencyjną), to w języku docelowym obowiązuje wykazanie sposobu wyrażania danych haseł (nawet, jeśli realizowane są w nieleksykalny, czy trudny do opisu sposób). Usuwanie haseł (czy jest to uprawnione?) świadczy o tym, że język docelowy jest uboższy. Na pewno wykazanie tego nie to było intencją autorów.
2. listy frekwencyjne służą określonym celom komunikacyjnym, zmierzonym naukowo. Jeśli okroimy je – czemu będą służyć?

Dopóki niemożliwe jest stworzenie korpusowych badań i opracowanie ogólnego słownika języka migowego, oparcie się w słownikach dwujęzycznych na doświadczeniach leksykografii polskiej jest bardzo celowe. Jednak należy je wykorzystywać w świadomy i konsekwentny sposób.

III. Opis haseł *Słownika*

Pod pojęciem „opis” w przypadku języków migowych trzeba wziąć pod uwagę dwa aspekty:

- zapis języka migowego;
- budowa opisu haseł przedmiotowych.

Zapis języka migowego:

- **metoda filmowa** – dla pełnego zapisu i reprezentacji zarówno haseł przedmiotowych, jak i ilustracji kontekstów ich użycia. Jest to technika wymagająca nośników elektronicznych (np. płyta CD) oraz odpowiednich warunków nagrania, jednak jest bardzo przydatną metodą w porządkowaniu i udostępnianiu danych, zwłaszcza korpusowych.

Elektroniczna wersja *Słownika* jest (jak mnie poinformowano) w przygotowaniu, jednak nie miałam okazji jej obejrzeć, zatem nie odniosę się do niej.

- **metoda zdjęciowa** – wymagająca nałożenia na statyczne obrazy strzałek, symboli ilustrujących ruch (tu problem stanowi niewystarczająca precyzja znaków strzałkowych)

Przykład 7 – uczestników konferencji poproszono o odczytanie znaczeń na podstawie zdjęć uzupełnionych strzałkami:



(1)



(2)

Rysunek 8. Ilustracje instrukcji strzałkowych ze *Słownika*

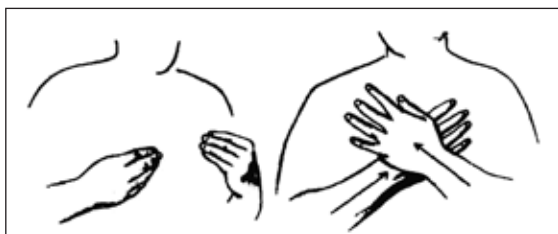
W odpowiedzi pojawiły się sugestie:

- (1) – są, (2) – kurs, stolarstwo, brak sugestii

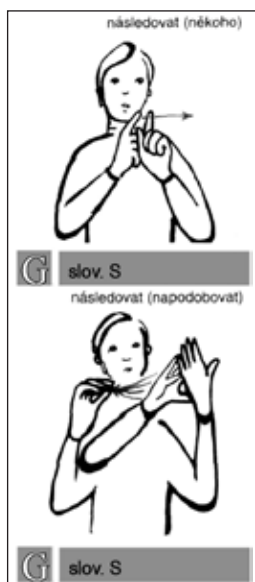
Tymczasem w *Słowniku* są to hasła: (1) albo, (2) adres.

Problem: nieczytelność i nieadekwatność strzałek ilustrujących ruch.

- **metoda graficzna** – szkice; wymagają zaangażowania (opłacenia) grafików na wstępie procesu przygotowania słownika. Jest to metoda droższa niż robienie zdjęć i opracowanie ich graficznie (np. naniesienie strzałek), które można zrobić samemu metodą amatorską. Jednak w procesie wydawniczym i reprodukcyjnym słowniki z grafiką zamiast zdjęć są tańsze (tańszy druk). Ponadto ascetyczne grafiki często lepiej potrafią uchwycić schematyczną cechę danego znaku niż zdjęcie.



Rysunek 9. Znak BAĆ SIĘ w ASL (amerykańskim języku migowym)³⁹



Rysunek 11. Znak NÁSLADOWAČ w czeskim języku migowym⁴⁰

³⁹ M. Sternberg, *American Sign Language Dictionary*, New York 2002.

⁴⁰ J. Bort i in., *Slovník znaků křesťanských pojmů pro neslyšící*, Nadeje 2001.



Rysunek 10. Znak ZMĘCZONY w DGS (niemieckim języku migowym)⁴¹

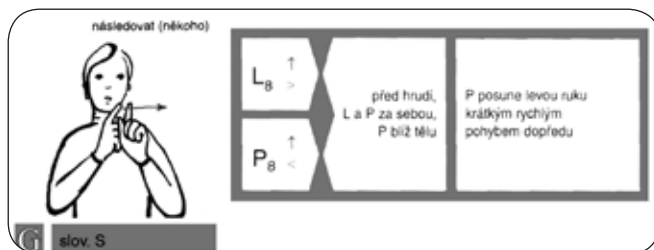
Przykład graficzny z DGS podany jest dla poglądu, że grafika w zapisie języka migowego może być przydatna nie tylko do przedstawienia samego znaku, ale również do (choćby żartobliwego) przedstawienia jego idei w oderwaniu od znaku.

▪ SignWriting

Przykład z niemieckiego języka migowego (Rysunek nr 10) ilustruje możliwość zastosowania w słownikach języka migowego systemu zapisu SignWriting⁴². Wyłączny opis za pomocą SignWriting wymagałby od czytelników znajomości tego systemu i biegłości w czytaniu za pomocą tego zapisu, zatem nie wydaje się być w chwili obecnej (gdy SignWriting nie jest jeszcze zbyt popularny) dobrą metodą dla słownika dwujęzycznego. Jest to jednak zapewne ciekawe i cenne uzupełnienie opisu znaku.

▪ inne systemy opisu

Warto wspomnieć o schematycznych elementach opisu wykonania znaku, które ułatwiają jego odczytanie ludziom bądź komputerom. Do takich elementów należą strzałki graficzne na zdjęciach lub inne, przyjmowane przez autorów słowników, jak na przykład w tym czeskim słowniku⁴³:



Rysunek 12. Znak NAŚLADOWAĆ KOGOŚ w czeskim języku migowym

⁴¹ B. Jacobsen, *Das Gebardenbuch*, Hamburg 2003.

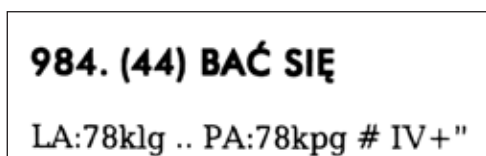
⁴² Więcej: www.signwriting.org.

⁴³ J. Bort i in., dz. cyt.

Widać tu zarówno próby schematycznego opisu ruchu rąk, jak i opis słowny tego ruchu.

Do systemów zapisu skorelowanych z możliwością odczytywania ich przez programy komputerowe należy również zapis gestograficzny Bogdana Szczepankowskiego⁴⁴. Próby tworzenia takich programów trwają na całym świecie – w Polsce na Politechnice Śląskiej stworzono program Thetos⁴⁵. Jakkolwiek programy te niedoskonałe, być może dzięki rozwojowi inżynierii korpusowej w przyszłości ulepszone, posłużą do zautomatyzowania badań korpusowych nie tylko w językach fonicznych, ale i migowych.

Przykład:



Rysunek 13. Zapis gestograficzny znaku BĄĆ SIĘ



Rysunek 14. Znak BĄĆ SIĘ w programie Thetos

Wyżej wymienione przykłady możliwości zapisu języka migowego przedstawiam, by dać wyobrażenie o tym, za pomocą jakich środków można tworzyć zapisy w słownikach języka migowego.

W *Słowniku* wykorzystano zapis zdjęciowy uzupełniony strzałkami. Dla podstawowej funkcji słownika i jego użyteczności jest to w zupełności wystarczająca postać przy skorygowaniu błędów „strzałkowych”. Jeśli za wersją

⁴⁴ O składni zapisu gestograficznego por. m.in.: B. Szczepankowski, *Język migany w szkole 1*, Warszawa 1988.

⁴⁵ Strona programu Thetos: <http://thetos.polsl.pl>

drukowaną idzie zapis na płycie CD w postaci nagrań filmowych – stanowi to znakomite połączenie.

Budowa opisu znaku

W rozdziale I.1. Budowa *Słownika* opisałam charakterystyczne cechy opisu haseł w słownikach jednojęzycznych. Natomiast *Słownik łódzki* jest z założenia dwujęzyczny.

W jaki sposób opisuje się hasła w słownikach dwujęzycznych?

W poniższych tabelach zilustrowano porównanie wybranych słowników dwujęzycznych języków fonicznych i migowych. Opis hasła w nich ma swoje charakterystyczne elementy.

Słowniki języków fonicznych	Słowniki języków migowych
hasło	hasło
informacja gramatyczna	informacja gramatyczna
hasło w języku docelowym	grafika – hasło w języku docelowym
opis użycia hasła, kontekst	–
–	znaczenia podobne
wymowa	opis wykonania
–	schemat wykonania

Tabela 5. Przykładowe elementy opisu hasła

Zasadniczo w słownikach dwujęzycznych nie występują definicje, wyjaśnienia znaczenia haseł.

W słownikach migowych brakuje kontekstów użycia, związków wyrazowych (czy to tylko kwestia ograniczenia technicznego, bo wymagałyby one nagrań filmowych?), choć istnieją takie znaki w językach migowych, które różnią się w stosunku do znaków w językach fonicznych sposobem użycia ich, na przykład:

- znak APEL jest w rodzinie znaczeń, w której nie ma znaku APELOWAĆ – a w języku polskim oba wyrazy stanowią rodzinę wyrazów.
- znak KIEDY używany jest tylko w funkcji pytającej, nie użyjemy go w zdaniu „płakałam, kiedy tata odjeżdżał”.

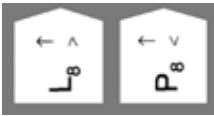
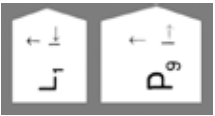
A	B	C	D	F	E	inne
hasło w języku obcym	inform. gramatyczne	hasło w języku docelowym – warianty	definicja/ wyjaśnienie	etymologia/ motywacja znaku	wymowa/ opis wykonania	
Słownik polsko-angielski ⁴⁶						
BACĆ SIĘ	Verb, regular imperfect	to be afraid, to fear, to be frightened; to dear not do sth; to be anxious			[bats s'e]	
Słownik angielsko – polski ⁴⁷						
AFRAID	Adjective predicative	przestraszony, w strachu			[ə'freɪd]	

⁴⁶ J. Stanisławski, M. Szercha, *Podręczny słownik polsko-angielski*, Warszawa 1973.

⁴⁷ J. Stanisławski, K. Billi, Z. Chociłowska, *Podręczny słownik angielsko-polski*, Warszawa 1981.

Słownik amerykański – ASL ⁴⁸							
FEAR	Noun verb			ALSO: afraid, coward, fright, frighten, scare(d), terror.	The heart is suddenly covered with fear.	Both hands, fingers together are placed side by side, palms facing the chest. They quickly open and come together over the heart, one on a top of the other.	
				ALSO: dread, terror, timid	The hands attempt to ward off something that causes fear	The "5" hands, right behind left, move downward before the body in a wavy motion	

⁴⁸ M. Sternberg, dz. cyt.

A	B	C	D		F	E	inne
hasło w języku obcym	inform. gramatyczne	hasło w języku docelowym – warianty	definicja/ wyjaśnienie	opis znaczenia/ użycia hasła/ kontekst/ znaczenia podobne	etymologia/ motywacja znaku	wymowa/opis wykonania	
Słownik czeski ⁴⁹							
NASLEDOWAT	 Nasledovat (nekoho)						
	 Nasledovat (napodobat)						

⁴⁹ J. Bort i inni, dz. cyt.

Słownik łódzki							
BAĆ SIĘ							
Słownik Hendzla ⁵⁰							
BAĆ SIĘ							

Tabela 6. Zestawienie elementów opisu haseł w wybranych słownikach dwujęzycznych

⁵⁰ J. Hendzel, *Słownik polskiego języka miganego*, dz. cyt.

Powyższe tabele ilustrują sposób opisu haseł w słownikach dwujęzycznych języków fonicznych i migowych. Przykład ten unaocznia braki ostatnich dwóch słowników, w tym omawianego. Brakuje w nich:

- informacji gramatycznej;
- kontekstów użycia;
- opisu motywacji znaku;
- opisu wykonania.

Przed wszystkim zaś brakuje informacji o tym, czy dany znak posiada inne niż zilustrowane znaczenia oraz czy dane hasło może być wyrażane w inny sposób.

Z jednej strony trudno jest uzupełnić wskazane braki bez badań korpusowych, z drugiej jednak nawet bez takiej bazy należy zawsze pamiętać, że dążenie do ekwiwalencji (podania w dwóch językach ekwiwalentnych odpowiedników) jest podstawowym błędem.

Słownik łódzki posiada warianty, jednak zróżnicowanie ich użycia nie zostało opisane.

Dodatkowe uwagi

1. Omawiając zagadnienie budowy słowników dwujęzycznych pominęłam kwestię struktury słownika. Jeżeli słownik polsko-migowy ma układ alfabetyczny (alfabet języka polskiego) od A do Z, to słownik migowo-polski powinien mieć układ oparty na układach dłoni (konfiguracje ręki w PJM – opisane przez Piotra Tomaszewskiego⁵¹) tak, aby można było odnaleźć jakiś znak i jego znaczenie na podstawie zaobserwowanego układu dłoni. O ile mi wiadomo – słownik taki jeszcze nie powstał, ale trudno zaprzeczyć, że taki układ słownika migowo-polskiego byłby uzasadniony i pożyteczny.
2. W językach migowych jest wiele problemów dotyczących zapisu, a wynikających z gramatyki (na przykład jak ujmować tzw. fleksję przestrzenną czy części mowy z inkorporowanymi klasyfikatorami). Dostrzegam szczególną potrzebę uporządkowania nieregularnych czasowników zaprzeczonych, których miejsce słownikowe w mojej opinii jest raczej przy czasownikach podstawowych, niż pod literą N (dla NIE BYŁO, NIE MA, NIE ROZUMIEM itp. powinny znaleźć się raczej pod literami B, M i R przy hasłach źródłowych: BYĆ, MIEĆ, ROZUMIEĆ).
3. Uwaga dotycząca technicznej strony publikacji: przyjęło się w Polsce stosować dla słowników języka migowego format A5 albumowy. Czy nie lepszym byłby zwykły, zeszytowy format w rozmiarze A4? Bardzo ciekawa oprawa *Słownika*

⁵¹ Na podstawie niepublikowanej jeszcze pracy habilitacyjnej.

zachęca do sięgnięcia po niego, jest atrakcyjna, jednak bardzo niepraktyczna, ponieważ kółkowy grzbiet utrudnia operowanie grubym tomem, niszczy kartki i sprawia, że *Słownik* gubi kartki i bardzo szybko się zużywa.

IV. Uwagi końcowe

Pod *Słownikiem* nie podpisał się nikt – ani w całości, ani pod żadną jego częścią. Jest to sytuacja niedopuszczalna zwłaszcza wobec faktu, że publikacja została opatrzona numerem ISBN i jako taka będzie znajdowała się w bibliografiach. Trudno adresować jakiegokolwiek uwagi do anonimowego autora.

Jedynym śladem udziału konkretnych osób w przedsięwzięciu są zdjęcia osób prezentujących znaki. Czy to one jedynie odpowiadają za stan *Słownika*? Na zdjęciach rozpoznaje osoby niesłyszące/ Głuche również nienatywne (według mojego stanu wiedzy). Nie tak to powinno wyglądać, że domysł co do autorów części migowej prowadzi do spekulacji bardziej niż oceny zawartych w nim znaków.

- Kto zatem dokonał wyboru słownictwa i propozycji znaków?
- Jakie są kompetencje w PJM tych osób?
- Czy to wyłącznie osoby ze zdjęć (niesłyszące/ Głuche) brały udział w przedsięwzięciu?
- Czy nie było wokół nich osób słyszących, które powinny również się pod tym podpisać, choćby zdjęciem?
- Kto napisał część gramatyczną i słowo wstępne?

Od autorytetu autorów (podpisanych) zależy wiarygodność przedstawionych w tej publikacji informacji merytorycznych i słownikowych. Tym samym poprzez brak podpisów autorów całe przedsięwzięcie wygląda niepoważnie, szczególnie wobec zawartych w części pierwszej informacji:

- „wszelkie próby opisu PJM i jego gramatyki znajdują się obecnie na poziomie hipotez” – według opisu zamieszczonego w słowniku hipotezy są łatwe do zakwestionowania zwłaszcza wobec braku autora i jego autorytetu. W mojej subiektywnej ocenie jest to stwierdzenie bardzo krzywdzące wobec autorów opisów gramatycznych PJM – Małgorzaty Czajkowskiej-Kisil i Piotra Tomaszewskiego, ponieważ ich prace badawcze i naukowe to nie hipotezy. Świadczą te słowa o niekompetencji autorów wstępu do publikacji.
- Na jakiej podstawie sformułowano opis gramatyki PJM w *Słowniku*? Jeśli w słowach wstępu pisze się, że opis gramatyczny PJM to zaledwie hipotezy, to i dział zawarty w *Słowniku* to zaledwie hipotezy. Czyje są to

hipotezy? Osobiście nie zgadzam się z zawartymi tam stwierdzeniami, ale nie wiem, z kim mogłabym o nich podyskutować.

- w części dotyczącej gramatyki zawarto stwierdzenia takie, jak: „elementy niemanualne mają właściwość modyfikującą sens komunikatu”, a jednak zawartość *Słownika* przeczy tym zjawiskom, ponieważ w zawartych w nim znakach nie sygnalizuje się takich modyfikacji. Świadczy to o tym, że mimo wiedzy deklarowanej, autorzy *Słownika* nie wykazali świadomości tych zjawisk.
- we wstępie napisano: „Należy zaznaczyć, że badania empiryczne nad PJM są o tyle utrudnione, że teksty PJM to zapisy wizualne, nie istniejące samoistnie, a sporządzane dopiero przy okazji badań” [podkreślenie moje]. Rozumiem intencje autorów tych słów – nie istnieją korpusy, z których możemy czerpać wiedzę na temat polskiego języka migowego. Jednak nieprawdą jest, że teksty PJM są nieistniejące samoistnie. Nie ma języka poza tekstami. Język przejawia się w tekstach, w aktach mowy, które są tekstami. Problemem nie jest nieistnienie tekstów, ale brak zbioru tych tekstów, korpusów, które są podstawą zarówno do badań empirycznych, jak i słownikowych. Wymienione „zapisy wizualne” nie są przeszkodą w zbieraniu tych korpusów – technologia sprzyja nam w obecnych czasach (a i bez niej radzili sobie badacze języków Indian czy tacy badacze, jak Bronisław Malinowski). Metody tworzenia korpusów, zbierania materiałów to kwestia techniki, metod i wyznaczenia ścisłych ram źródłowych. To zadanie trudne, przedmiot nauki zwanej leksykografią, jednak nie są to nauki tajemne. Po prostu, chcąc zajmować się tworzeniem słowników (czy choćby słownika), warto na tej nauce się oprzeć.

Podsumowanie

Omawiana pozycja:

1. Nie jest to słownik. Dlaczego? Ponieważ „nieuporządkowany zbiór słownictwa nie jest słownikiem”⁵².
2. Jest to w założeniach zbiór dwujęzyczny (polsko-migowy).
3. Nie jest to słownik Polskiego Języka Migowego. Dlaczego? Ponieważ:
 - nie ma rozróżnienia słownictwa z PJM i naleciałości SJM, brak adnotacji co do interferencji z języka polskiego, mimo, iż we wstępie napisano, że zamiarem było zawarcie: „znaków będących w żywym użyciu przez osoby niesłyszące, z pominięciem znaków sztucznych”;

⁵² T. Piotrowski, dz. cyt.

- cytata autorów wstępu: „słownik nie zawiera znaków migowych niemających odpowiedników w języku polskim ani idiomów” – zatem *Słownik* nie zawiera rzetelnej prawdy o PJM;
 - *Słownik* nie został oparty na badaniach korpusowych – nie można wykazać prawdziwości opisów w nim zawartych;
 - nie wykazano kompetencji informatorów językowych w Polskim Języku Migowym⁵³.
4. Jest to zbiór oparty na znakach regionalnych – słownictwo w nim zawarte nie zostało zweryfikowane w odniesieniu do wszystkich użytkowników PJM. Nie został określony charakter wariantów.
 5. Jest to zbiór intuicyjny, środowiskowy (nie wiadomo, jakiej zasadzie podporządkowany jest dobór słownictwa).
 6. Nie jest to pozycja poprawnościowa, choć nosi cechy pozycji dokumentującej i w tym sensie opisuje ona w drobnym zakresie stan współczesnej polszczyzny migowej.

Szukając odpowiedniej nazwy dla omawianej pozycji można powiedzieć, że jest to „wybrany (?) zbiór słów z języka polskiego z przekładem na znaki języka migowego grupy osób niesłyszących z Łodzi”. Nieuprawniona jest w tym przypadku nazwa: *Polski Język Migowy – słownik*.

Wnioski

Podstawą budowy słowników jest przyjęcie i realizacja ścisłej metodologii pracy. Aby poprawić *Słownik*, należy:

1. Podjąć decyzję o podstawie leksykalnej (korpusy i listy frekwencyjne z języka migowego, czy listy słownika podstawowego języka polskiego).
2. Podjąć decyzję, czy ma to być:
 - słownik PJM (czystość języka);
 - słownik współczesnej polszczyzny migowej Głuchych Polaków i zastanowić się, jak uniknąć błędu kodyfikacji zanieczyszczonego od 30 lat wpływami SJM języka Głuchych. Jak klasyfikować te naleciałości?
3. Zebrać zespół Głuchych natywnych (!) świadomych językowo (dwujęzycznych?) reprezentatywnych dla różnych regionów Polski, w celu dokonania refleksji, oceny.
4. Zaangażować do współpracy językoznawców/leksykografów.

⁵³ O kompetencjach i warunkach doboru osób Głuchych do badań językowych mówili na konferencji *Stan badań nad PJM* zarówno M. Czajkowska-Kisil, jak i P. Tomaszewski, dlatego nie rozwijam tego tematu.

5. Zaplanować rzetelny sposób opisu znaków (opis wykonania, idea znaku, konteksty użycia).
6. Nagrany/zilustrowany materiał leksykalny poddać refleksji:
 - czy dany znak znaczy tylko to, czego szukaliśmy w nim podając hasło z języka polskiego, czy też może ma on inne znaczenia?
 - w jakich kontekstach dany znak występuje i czy w danym haśle przedmiotowym jest więcej możliwych znaków?
 - wyznaczyć sposób opisu znaków odmieniających się przestrzennie, dynamicznie, w tym znaków stopniowalnych niemanualnie;
 - poddać ocenie wariantywność (pod względem znaczenia, regionu oraz frekwencji).
7. Poprawić *Słownik* graficznie (tzw. strzałki) oraz pod względem oprawy.
8. Sprawdzić *Słownik*! Poddać recenzji dobranemu zewnętrznemu zespołowi kompetentnych osób.

W mojej opinii:

- wyjście od języka polskiego (słownik polsko-migowy) będzie zawsze obarczone ryzykiem kalki językowej, błędem systemu językowo-migowego. Najbardziej pożądaną jest forma słownika oparta na korpusach języka migowego;
- przedsięwzięcie stworzenia takiego słownika to kwestia konstrukcji i zapewnienia możliwości finansowych ekipie/zespołowi badawczemu na długoterminową pracę zbierania korpusów i ich analizy – powinna być to ekipa zatrudniona tylko do tego zadania (niezaangażowana zawodowo w innych miejscach).

Proszę o wybaczenie – krytyczne uwagi miały na celu wyjaśnienie istoty błędów i nakreślenia możliwości ich poprawy. Potrzeba powstania słownika PJM jest paląca, a podjęcie prac nad nim wymaga odwagi, fachowości, pieniędzy i dużej zdolności organizacyjnej – autorom tej inicjatywy gratuluję dużej prędkości i mam nadzieję, że to początek drogi, która dzięki ich skutecznym działaniom przyniesie pożądaný skutek.

Chcę wyrazić słowa uznania dla wszystkich osób, które pracę nad obecnym kształtem *Słownika* zainicjowały i włączyły się w nią. To duży wysiłek i z pewnością wiele godzin wytężonej pracy. Mam nadzieję, że nakreślone przeze mnie uwagi pomogą w dalszych pracach nad *Słownikiem*. Na miarę swoich możliwości pomoc taką oferuję również i w przyszłości.

Bibliografia

1. J. Bort i in., *Slovník znaků křesťanských pojmů pro neslyšící*, Nadeje 2001.
2. E. Geller, A. Dąbrowka, *Słownik Stylistyczny Języka Polskiego*, Warszawa 2007.
3. J. Hendzel, *Słownik polskiego języka miganego*, Olsztyn 1995.
4. J. Hendzel, *Turystyczny słownik języka miganego*, Warszawa 1989.
5. Internetowy słownik polsko-angielski, angielsko-polski <http://www.dict.pl>
6. B. Jacobsen, *Das Gebardenbuch*, Hamburg 2003.
7. Korpus Języka Polskiego Wydawnictwa Naukowego PWN
– <http://korpus.pwn.pl>
8. Słownik języka polskiego – edycja internetowa: <http://sjp.pwn.pl>
9. J. Miodek, *Multimedialny słownik ojczyzny polszczyzny*, 2008.
10. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, red. W. Miodunka, Kraków 1993.
11. T. Piotrowski, *Zrozumieć leksykografię*
– <http://www.tadeuszpiotrowski.neostrada.pl/zrozum1.html>
12. *Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 2003.
13. *Polski Język Migowy – Słownik*, Łódź 2007.
14. B. Retman, R. Retman, *How to say it in Polish*, Warszawa 1981.
15. M. Sak, G. Sokalski, *Multimedialny Słownik Języka Migowego*, Opole 2003.
16. SignWriting Site – www.signwriting.org
17. *Słownik Polskiego Języka Migowego – Zespół Badań nad PJM*, Uniwersytet Warszawski, Instytut Języka Polskiego, 1995, praca pod kierunkiem prof. Marka Świdzińskiego.
18. J. Stanisławski, K. Billi, Z. Chociłowska, *Podręczny słownik angielsko-polski*, Warszawa 1981.
19. J. Stanisławski, M. Szercha, *Podręczny słownik polsko-angielski*, Warszawa 1973.
20. M. Sternberg, *American Sign Language Dictionary*, New York 2002.
21. B. Szczepankowski, *Język migany w szkole 1*, Warszawa 1988.
22. B. Szczepankowski, *Słownik liturgiczny języka migowego*, Katowice 2000.
23. Thetos – strona programu <http://thetos.polsl.pl>
24. P. Tomaszewski, *Konfiguracja ręki*, część pracy habilitacyjnej, w druku.
25. *Uniwersalny słownik języka polskiego* – edycja internetowa: <http://usjp.pwn.pl>
26. *Wielki słownik ortograficzny* – edycja internetowa: <http://so.pwn.pl>
27. Wikipedia – wolna encyklopedia internetowa: <http://pl.wikipedia.org/wiki>

Polski język migowy a język polski

Wybrane aspekty kompetencji komunikacyjnej osób z dysfunkcją słuchu

Potrzeba sprawnego komunikowania się ludzi z innymi o podobnych doświadczeniach legła u podstaw powstania polskiego języka migowego w środowisku osób z dysfunkcją słuchu. Głusi wytworzyli własny sposób obrazowania rzeczywistości – PJM, którym posługują się między sobą. Obszerna publikacja *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*¹ pod red. M. Świdzińskiego i T. Gałkowskiego przynosi interesujące refleksje dotyczące tego wizualno-przestrzennego kodu. Inny sposób porozumiewania – bimodalny² SJM został sztucznie utworzony dla potrzeb komunikowania się osób słyszących z niesłyszącymi w oparciu o polski język pisany. System językowo-migowy jest uzupełnieniem mowy artykułowanej. Niestety, ani przy pomocy PJM, ani SJM sami użytkownicy chociażby tych języków nie mogą pokonać bariery komunikacji na odległość. Współczesna technika daje takie możliwości (faks, telefon komórkowy z wiadomościami tekstowymi, komputer z dostępem do internetu). Warunkiem korzystania z takich urządzeń przesyłających wiadomości na odległość jest znajomość pisanej odmiany języka. Co prawda od ponad trzydziestu lat istnieje pismo migowe SignWriting, ale jego praktyczne zastosowanie w Polsce jest jeszcze znikome³. Pozostaje więc pisemna odmiana polskiego języka narodowego jako powszechny sposób komunikacji na odległość. Ten pragmatyczny aspekt komunikacji pozostaje nie do przecenienia⁴.

¹ *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*, red. M. Świdziński i T. Gałkowski, Warszawa 2003.

² Ten sam tekst przekazywany jest kanałem wzrokowym i słuchowym. W SJM język polski obrazowany jest migami z dodawanymi końcówkami fleksyjnymi.

³ Por. L. Długołęcka, *Pisać w języku migowym*, [w:] *Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce*, red. I. Grzesiak, Malbork 2007, s. 29–31.

⁴ O konieczności znajomości przez głuchych czytania i pisania w języku polskim (aspekt kulturowy, socjalny) por. M. Białas, *Kompetencja językowo-kulturowa a tożsamość narodowa niesłyszących*, [w:] *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, red. E. Woźnicka, Łódź 2007, s. 108–117.

Słyszący użytkownik języka polskiego o przeciętnej kompetencji językowej nie ma problemu z kodowaniem i dekodowaniem (nadawaniem i odbiorem) tekstów pisanych, nawet wtedy, gdy dochodzi w nich do uchybień na płaszczyźnie stylistycznej, morfologicznej czy składniowej. Trudności wynikające z nieznamości wzoru gatunkowego, kłopoty z kompozycją tekstu, doбором słownictwa, strukturą syntaktyczną nie powodują zaburzenia komunikacji w takim stopniu, jak to ma miejsce w przypadku ludzi z dysfunkcją słuchu, dla których język polski jest językiem obcym. Ich kompetencję językową kształtuje bowiem język migowy. Składają się na nią uświadamiane lub nie wzorce, tj. normy, stereotypy i wyobrażenia, zachowania językowe ukształtowane na podstawie dotychczasowych doświadczeń⁵, a doświadczenia komunikacyjne głuchych wynikają głównie z posługiwania się systemem znaków manualnych i mimicznych. Nośnikiem informacji w tym procesie porozumiewania się są: gesty (znaki migowe i gesty naturalne), ruch (pozycja ciała w trakcie rozmowy, dystans fizyczny), mimika twarzy i pantomimika, kontakt wzrokowy⁶. Pomijając szczegółowy opis znaków daktylograficznych i ideograficznych, które są istotą tego języka, można stwierdzić, iż kształtująca się w ten sposób sprawność językowa (realizacja kompetencji językowej) jest zupełnie inna od sprawności językowej osób słyszących porozumiewających się językiem narodowym w mowie i piśmie. Sprawność językowa głuchych nie jest ani lepsza ani gorsza od sprawności przeciętnego użytkownika języka polskiego. Jest inna, bo kształtowana w innych warunkach komunikacyjnych – wystarczająca w środowisku osób posługujących się PJM i/ lub SJM, ale niewystarczająca do swobodnego tworzenia wypowiedzi w piśmie zgodnych nie tylko z obowiązującymi zasadami gramatycznymi języka narodowego, ale też i zgodnych ze zwyczajem obejmującym czynniki językowo-stylistyczne i sytuacyjno-społeczne.

Ciekawym zadaniem byłoby prześledzenie interferencji językowych – analiza schematów i struktur przenoszonych z pozycyjnego polskiego języka migowego do tekstów pisanych językiem narodowym w procesie opanowywania tego języka jako obcego (drugiego) w kulturze i edukacji głuchych⁷. Badania mogłyby dać wstępną odpowiedź na pytanie o różnice i podobieństwa w tworzeniu wypowiedzi w obu językach. Nie jest to jednak przedmiotem zaintereso-

⁵ Por. *kompetencja językowa (świadomość językowa)* S. Gajda, *Nauka o kulturze języka*, „Polonistyka” 1987, nr 8, s. 586.

⁶ O analogiach między werbalnymi i niewerbalnymi elementami aktu komunikacyjnego w języku polskim a językiem migowym por. B. Wawrzyniak-Chrzanowska, *Świat pełen znaczeń – osoby niesłyszące jako twórcy i odbiorcy przekazów kulturowych*, [w:] *Tożsamość...*, dz. cyt., s. 195.

⁷ Por. J. Kowal, *Nowe spojrzenie – język polski jako obcy w kulturze i edukacji Głuchych – Głusi i ich języki obce*, [w:] *Tożsamość...*, dz. cyt., s. 97–107.

sowania autorki. Artykuł zwraca uwagę na niespójność tekstów pisanych przez osoby z dysfunkcją słuchu⁸, która wynika m.in. z inaczej kształtowanej kompetencji komunikacyjnej, a przejawia się na wszystkich płaszczyznach tekstu.

Umiejętność skutecznego, stosownego i poprawnego wypowiadania się (komunikowania) jest przejawem rozwiniętej kompetencji komunikacyjnej nadawcy tak słyszącego, jak i niesłyszącego. Na kompetencję komunikacyjną składają się różnego typu sprawności komunikacyjne: sprawność systemowa przejawiająca się w praktyce znajomością systemu językowego i obowiązującymi w nim norm; sprawność społeczna rozumiana jako umiejętność kształtowania wypowiedzi odpowiednio do pełnionej przez odbiorcę roli; sprawność sytuacyjna czyli zdolność dopasowywania wypowiedzi do miejsca, czasu, tematu, kanału przekazu itp.; sprawność pragmatyczna, która prowadzi do osiągania zamierzonych celów za pomocą wypowiedzi językowych⁹. Nasuwa się pytanie, jak kształtują się te sprawności u ludzi głuchych? Nieprzekładalność PJM na system języka polskiego wynikająca z wizualno-przestrzennej budowy języka migowego¹⁰ utrudnia głuchym osiągnięcie sprawności systemowej potrzebnej do budowania spójnych i zrozumiałych tekstów pisanych. Trudność w osiągnięciu sprawności sytuacyjnej w języku polskim przez osobę głuchą wynika m.in. z braku w języku migowym odmiany pisanej. Kanał przekazu (wzrok, dotyk) i symultaniczność komunikatów migowych (niemożność porozumienia się na odległość za pomocą tego systemu znaków, a także nakładanie się gestów w czasie rozmowy twarzą w twarz) determinują projektowanie sytuacji przestrzennej i nie mają nic wspólnego z linearną właściwością fonicznego języka polskiego. Językowa sprawność społeczna osób z dysfunkcją słuchu kształtowana przez posługiwanie się manualnymi i mimicznymi w miarę identycznymi, zunifikowanymi w całym środowisku głuchych znakami napotyka barierę ogromnego zróżnicowania i wariantywności wypowiedzi w języku polskim. Świadomość istnienia w języku narodowym szeregu odmian (np. oficjalnej i potocznej), dialektów (np. dialekty miejskie, gwary ludowe i środowiskowe), stylów (np. retoryczny, urzędowy, naukowy, artystyczny), zróżnicowania gatunkowego tekstów, a co za tym idzie, konieczność stosowania określonych środków językowych, jest warunkiem skutecznego porozumiewania się, a więc osiągnięcia sprawności pragmatycznej, a ta wśród osób głuchych

⁸ Materiał stanowi korespondencja członków Polskiego Związku Głuchych w Łodzi z tłumaczami języka migowego wysyłana za pośrednictwem faksu. Teksty oryginalne – bez poprawek.

⁹ Por. S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994.

¹⁰ „W PJM stosunki gramatyczne oznaczane są nie przez formy samych wyrazów, lecz za pomocą wyrazów pomocniczych, szyku i cech prozodycznych”, cyt. za: B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa 1999, s. 384.

funkcjonujących w społeczeństwie okazuje się niewystarczająca. Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, iż również PJM jest zróżnicowany, nie ma standaryzowanego PJM¹¹, ale można tu raczej mówić o różnicach w miganiu poszczególnych znaków¹², a to nie jest tożsame z wewnętrznym zróżnicowaniem polszczyzny opisywanym przez językoznawców¹³. Do tych sprawności można jeszcze dołączyć wyodrębnioną przez Annę Duszak kompetencję tekstową, czyli „zdolność tworzenia i odbierania spójności tekstów”¹⁴. Analizowane w artykule wykonania językowe daleko odbiegają od rzeczywistych kompetencji realizujących się w tekstach w języku migowym. Jak wynika z powyższych rozważań inaczej kształtowane sprawności komunikacyjne u osób głuchych nie mogą przełożyć się na w pełni akceptowane przez osoby słyszące, a co ważniejsze – spójne i zrozumiałe pisemne realizacje tekstowe. To właśnie spójność tekstu jest cechą odróżniającą dany tekst od ciągu przypadkowych zdań i sprawia, że go rozumiemy. Spójność może być rozpatrywana na różnych płaszczyznach. W polskiej literaturze przedmiotu¹⁵ wyróżnia się trzy podstawowe typy spójności: strukturalną (kohezję), semantyczną (koherencję) i pragmatyczną. „Jeśli w wypowiedzi brakuje powiązań formalnych między członami, sensów pozwalających kojarzyć nam poszczególne fragmenty tekstu i odwoływać się do naszej wiedzy o świecie, to wówczas stwierdzamy, że nie zachowano spójności.”¹⁶ Utrudnia to, a niekiedy uniemożliwia percepcję wypowiedzi.

W badanych tekstach uderza przede wszystkim brak morfologicznych wykładników spójności wyrażonych podstawowymi kategoriami gramatycznymi czasownika – kategorią aspektu, czasu, trybu. Najczęściej formy fleksyjne zastępowane są przez bezokolicznik lub są pomijane.

Przykłady:

1. „...Dziękuje fax. *Nie jechać* do Francji...”
2. „Cześć! Ja poszukuję się nie ma torby? *Prędko do domu?*”

¹¹ W PJM istnieje różnorodność znaków migowych pełniących funkcję wariantów na poziomie regionalnym i społecznym; por. P. Tomaszewski, *Podstawowe dane lingwistyczne i socjologiczne na temat naturalnego języka migowego*, „Studia nad językiem migowym” 2007, nr 1, s. 5–30.

¹² Por. O. Romanowska, *Regionalizmy w polskim języku migowym*, [w:] *Tożsamość...*, dz. cyt., s. 79–91.

¹³ Por. np. Z. Klemensiewicz, *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny*, Warszawa 1953, A. Wilkoń, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice 1987; A. Markowski, *Polszczyzna końca XX wieku*, Warszawa 1992.

¹⁴ A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 252.

¹⁵ Por. B. Boniecka, *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*, Lublin 1999; U. Żydek-Bednarczuk, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków 2005.

¹⁶ U. Żydek-Bednarczuk, dz. cyt., s. 75.

3. „...Ja proszę ty zadzwoń do pani dr. Kicińskiej *umówić* wizytę u kardiolog Matka Polka tak jak wcześniej. Na rano *umówić* w następnym tygodniu obojętnie jaki dzień.”

4. „...bardzo dziękuję za *zawiadomić* do mnie ze faksu...”

Syntaktyczna niespójność wyraża się też w niedostosowaniu formy fleksyjnej orzeczenia do kategorii osoby podmiotu. Mylenie zależności osobowej utrudnia zidentyfikowanie odbiorcy i zrozumienie komunikatu, np. „Już *wysła* fax do PZG bo *przekazać* do Marcie że czy *będiesz* 19 maja na ul: Sieradzka 10. od 11 psycholog a dr Kicińska 12.15.”

Elipsa podmiotu przy orzeczeniu wyrażonym 1. i 2. osobą czasownika wynika ze specyfiki fleksyjnego języka polskiego, gdzie całkowicie jednoznacznym wykładnikiem kategorii osoby jest końcówka orzeczenia; „użycie więc formy zaimków osobowych jest właściwie zbędne; ich natomiast wprowadzenie służy jako sygnał akcentu logicznego, koncentruje uwagę odbiorcy tekstu na osobie wykonawcy czynności (...) Jeśli nie ma żadnego szczególnego powodu uwypatniania pojęcia osoby, która działa (np. nie chodzi o przeciwstawienie, wyliczenie, podkreślenie emfatyczne itp.) – użycie zaimków osobowych wydaje się rażące¹⁷”. W analizowanych tekstach użycie zaimka osobowego można tłumaczyć interferencją z języka migowego, gdzie znak osoby musi uzupełniać czasownik.

Przykłady:

1. „Cześć! *Ja poszukuję* się nie ma torby? Prędko do domu?”
2. „Dzień dobry Marto! *Ja miałam* przyjść w czwartek ale nie udało, bo było boże ciało. Teraz już mam skierowanie. *Ja proszę* ty zadzwoń do pani dr. Kicińskiej *umówić* wizytę u kardiolog”.
3. „*Ja się odwróciłam* że kto woła i nie wiem do kogo woła? A okazało do mnie woła!”

Mały stopień spójności badanych tekstów wynika także z niezrozumienia przez głuchego nadawcę roli syntaktycznych wykładników ciągłości, jakimi są wskaźniki zespolenia w wypowiedzeniach złożonych. Wyrazowe i wymawia-niowe wskaźniki syntaktyczne (w piśmie symbolizowane przez różne znaki interpunkcyjne) są ważnym elementem obudowy wypowiedzenia i decydują w dużej mierze o jego treści oraz stosunku do wypowiedzenia nadrzędnego (por. *Kiedy pojedę do Włoch, zwiedzę Neapol./ Jeśli pojedę do Włoch, zwiedzę Neapol.*). Spójniki zdań podrzędnych w języku polskim implikowane są niekiedy obligatoryjnie przez predykaty zdań głównych, np. *wiem, że..., wątpię, czy...* Brak

¹⁷ D. Butler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*, Warszawa 1976, s. 384.

świadomości konieczności użycia odpowiedniego wskaźnika zespolenia i jego funkcji w spójnym tekście powoduje najczęściej pomijanie go przez głuchych nadawców tekstów pisanych, co skutkuje niezrozumieniem tekstu przez słyszącego odbiorcę.

Przykład:

1. „Cze! My niebyło dzwonic do was, chyba Jarek jest kłamstwo. Co to znaczy, Jarek dokucza do nas. Wrzesień ja będę rozmawiać do Jarka na miejsce warsztaty.”

Brak wskaźników zespolenia lub ich nieprawidłowe użycie mogą prowadzić do różnej interpretacji tekstu, nie zawsze zgodnej z intencją nadawcy, np.:

1. „Dzień dobry p. Ewo! Mogę jechać do Skierniewic, abym tam wystąpił. Jednocześnie chcę wiedzieć w niedzielę o której godz. wyjazd z Łodzi i gdzie mam spotkać”.
2. „Już wysłał fax do PZG bo przekazać Marcie że czy będziesz 19 maja na ul: Sieradzka 10...”

Według Marii Mayenowej spójność nierozzerwalnie związana jest z semantyką: „tekst spójny powstaje, jeśli spełnione są warunki jednego nadawcy, jednego odbiorcy i jedności tematu”¹⁸. W analizowanych tekstach zaburzenia na płaszczyźnie koherencji wynikają przede wszystkim z braku wypełnienia pozycji dopełnienia, a niekiedy i podmiotu. Nie jest to podyktowane względami stylistycznymi, gdyż znaczenia nie są dane w poprzedzających strukturę eliptyczną ciągach wypowiedzeniowych.

Przykłady:

1. „Słyszałem, pytam czy są przynieść różne pełne np.: ryż, makarony i co jeszcze inne Czy przyjdzie do was zabrać” [słyszałem (co? o kim? o czym?), są (kto? co?), przyjdzie (kto?), zabrać (co?)]

Taka redukcja struktury nie jest motywowana kontekstowo i nie służy więzi międzydaniowej. Niekiedy elipsie dopełnienia towarzyszy w tekście wypełnienie pozycji błędną formą – potęguje to chaos tematyczny, np. „Chciałam zapytać się czy już załatwiłaś ktoś udało się j. migowe to mam umówiona tam w Kopernik 21.11.05. o 13.30. Bardzo proszę napisz czy uda się będą pani j. migowe tłumacze przez lekarza inni. Czekam fax!”

Niezbędnym warunkiem spójności wypowiedzi wielozdaniowej jest jej jedność tematyczna, która uwidacznia się w strukturze tematyczno-rematycznej.

¹⁸ Semantyka tekstu i języka, red. M. R. Mayenowa, Wrocław 1976, s. 292.

Taką strukturę buduje na przykład:

- powtarzalność tematu pierwszego wypowiedzenia (lub jego części) w kolejnych zdaniach (por. *Basia poszła do sklepu. Kupiła mleko i owoce.*);
- przekształcenie rematu, czyli części zdania, która podaje informacje o temacie, lub też jednego ze składników rematu pierwszego zdania w tematy kolejnych zdań (por. *Basia poszła do sklepu. Pełno w nim było kupujących.*);
- przekształcenie rematu (lub jego części) każdego poprzedzającego zdania w temat zdania po nim następującego (por. *Basia poszła do sklepu. Pełno w nim było kupujących. Wybierali choinki wysokie, rozłożyste, które pięknie miały wyglądać w ich dużych salonach.*).

Powierzchniowymi sygnałami tak budowanej spójności są przede wszystkim powtórzenia leksykalno-semantyczne: dokładne, synonimiczne, peryfrazy, zaimki. W analizowanym materiale stosowanie zasady powtarzania nie sprzyja spójności wypowiedzi, lecz kumulowaniu treści kosztem komunikatywności tekstu.

Przykład:

1. „Piszę nieźle, proszę prywatnie i osobiście przekaz o kontakt telefaxem Mariusza z Łodzi nazwiska T (...) czy dobrze zrozumiałam takie nazwiska. Mariusz T (...) ma 32 lata włosy blond, które spotkałam w Kałkowie w sprawie komórki, ten mnie zna «Iwona z Przemyśla» podam ci numer telefax domowy (...) Iwona (...) A numer komórkowy nie mam. A Mariusz poda mi swój numer telefax i komórkowy.”

Podobnie w kolejnym przykładzie, gdzie relację tematycznej spójności autor próbuje osiągnąć poprzez dokładne powtórzenia leksykalne (bez uwzględniania ich form fleksyjnych). Ich nagromadzenie, wraz z brakiem jednorodnych wyznaczników nadawcy tekstu, sprawia jednak, iż efekt komunikacyjny jest niezadowolający:

- „ – [Czy pamięta Pan swoją pierwszą rzeźbę? Co to było?]
- Swoją pierwszą rzeźbę w 2000 roku. Moje żona oglądała na gazecie o metal i widziała za rzeźbiarza, Potem nawiałem się mąż rzeźbiarza, a Jan nie chce, a moje żona bardzo proszę i nawiał się rzeźbiarza. Potem. Wracam do piwnicy na rzeźbiarza o próbę. Udało się na rzeźbiarza, ale pierwsze było Afryka na twarz. Potem pomyślałem i patrzyłem na pana rzeźbiarza. Teraz już umiem na rzeźbiarza. Dziękuję za moje żona Danuta.
- [Co chciałby Pan w najbliższym czasie wyrzeźbić?]
- Moje na stom rzeźbiarza. Bardzo lubię się rzeźbiarza, bo bez nudno się.
- [Czym jest dla Pana rzeźba/rzeźbienie?]
- Tak. Bardzo lubię się rzeźbiarza.

- Dziękuję.
- Jeżeli źle zdania to jeszcze do mi faks na poprawa. To ja jestem Aneta (...).
Pozdrawiamy.”

Powyższy tekst jest również przykładem zdeformowanej struktury typu pytanie – odpowiedź i również ilustruje niespójność tematyczną.

Brak przekształceń w schemacie temat-remat, brak wskaźników zespolenia i innych wyznaczników syntaktycznej struktury wypowiedzenia (np. ośrodka predykcji) może prowadzić do całkowitego braku komunikatywności tekstu.

Przykład takiego agramatyzmu:

„Dzień dobry! Grażyna Proszę o pani mówiłam czy się Grażyna K (...) byłam dziecko Paweł pytania pocztę mikołaj kiedy jeszcze będzie nogi lekarze zdrowę o potem klub luty. do szkołę.” Jest to ciąg wyrazów nieuporządkowanych ani syntaktycznie, ani logicznie. Intencja mówiącego nie narzuca żadnego schematu logicznego, nie można jej odczytać, nie dysponując wspólną odbiorcy i nadawcy wiedzą pozajęzykową.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na grzecznościowe formuły inicjalne i finalne pojawiające się w badanych tekstach. Stanowią one ważny składnik komunikacji w aspekcie pragmatycznym. Rama grzecznościowa sprawia nadawcom faksu dużo problemów. Uderza małe zróżnicowanie powitalnych aktów grzecznościowych. Są to najczęściej sygnały rozpoczęcia komunikacji werbalnej w relacji nieoficjalnej: bez formy adresatywnej, np. *Cześć! Witam*, niekiedy pojawia się nagłówek: *Pani Ewa T.....!*, rzadziej *Dzień dobry Marto!*, *Dzień dobry p. Ewo!*. Najczęściej pojawia się konwencjonalne *Dzień dobry!* jako wyraz trudności w werbalizowaniu poprzez formułę początkową relacji między nadawcą a odbiorcą w takim zdarzeniu komunikacyjnym. Problemy wyraźniej uwidaczniają się w sygnałach zakończenia kontaktu. Przybierają one postać końcowej formuły grzecznościowej charakterystycznej dla listu, np. *Pozdrawiam*, *Pozdrowienia*, *Z pozdrowieniem*, albo zostają rozbudowane o akt prośby lub podziękowania, np. *Dziękuję za pomocną dłoń*, *Proszę odpisz*, *Dziękuję*, *Czekam fax!*, *Czekam na odpowiedź*. Przykłady wypełniania ramy grzecznościowej ilustrują zderzenie kategorii oficjalności i nieoficjalności. Brak różnicowania formalnojęzykowych wyznaczników relacji osobowych może świadczyć o słabej sprawności sytuacyjnej i społecznej nadawcy tekstu pisanego.

Nowy słownik wyrazów obcych pod red. A. Latuska pod hasłem „komunikacja” notuje jedno ze znaczeń: „komunikacja (łac. *communicatio* – współudział uczestnictwo, obcowanie; od *communis* – wspólny, powszechny, ogólny)”

– wymiana informacji między ludźmi lub między zwierzętami, porozumienie się, łączność¹⁹. Niesłyszący jako pełnoprawni uczestnicy komunikacji wchodzi w interakcje z innymi uczestnikami tego procesu, którego sensem jest dzielenie się doświadczeniami, refleksjami, emocjami, przekazywanie informacji, spostrzeżeń, myśli. U źródeł wszelkiej komunikacji leży więc zasada wspólnotowości. W komunikacji bezpośredniej osoby z dysfunkcją słuchu dysponują wieloma sposobami i technikami porozumiewania się. Bariere komunikacyjną pozwalają przełamać:

- odczytywanie mowy z ust dzięki znajomości kinemów artykulacyjnych:
 1. fonogesty
 2. język migowy (PJM)
 3. język migany (SJM)
- komunikacja totalna, na którą składają się: ekspresja słowna (mowa ustna i wyraźna artykulacja), wzrokowe postrzeganie mowy (odczytywanie mowy z ruchu ust), słuchowe odbieranie mowy, metody ustno-manualne oraz systemy graficzne (pismo, rysunek itp.).²⁰

W komunikacji na odległość jako sposób przekazu informacji, myśli, emocji, a co ważniejsze – jako wyraz podtrzymania zasady wspólnotowości – pozostaje głuchym tylko komunikacja językowa za pomocą tekstów pisanych, w których wszelkie sygnały mimiczne, gestykulacyjne, dźwiękowe itp. muszą zostać przełożone na znaki języka narodowego podlegające regułom tego języka. Trud kształtowania sprawności językowych musi być podjęty na nowo, tak aby odzwierciedlały one rzeczywistą kompetencję komunikacyjną, którą posiada każdy niesłyszący. Szanując prawo niesłyszących do tworzenia i używania własnego systemu znaków w procesie komunikowania, należy podkreślić za Marcinem Białasem, iż „tylko dzięki umiejętności doskonałego władania językiem narodowym (choćby w piśmie) możliwy staje się proces tożsamości społeczno-kulturowej rozumianej jako wspólnota osób niesłyszących i słyszących”.²¹

¹⁹ Nowy słownik wyrazów obcych, red. A. Latusek, Kraków 2004, s. 451.

²⁰ Por. B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi...*, dz. cyt., s. 384.

²¹ M. Białas, *Kompetencja językowo-kulturowa a tożsamość narodowa niesłyszących*, [w:] *Tożsamość...*, dz. cyt., s. 115.

Gramatyka komunikacyjna – szansa na nowy opis języka migowego?

1. O komunikowaniu społecznym

Podstawowymi formami komunikowania się członków danej społeczności są: komunikowanie werbalne i komunikowanie niewerbalne. Natomiast podstawowym środkiem komunikowania werbalnego jest język naturalny, wytworzony w drodze ewolucji przez wiele pokoleń danej społeczności. Język naturalny realizuje się poprzez formę ustną (dźwiękową/foniczną) i pisemną (graficzną).

Ustna forma języka ma charakter głównie nieformalny¹ i służy członkom społeczności w codziennych kontaktach, dając komunikującym się nieograniczone możliwości ekspresji uczuć i myśli. Stwarza dogodne warunki do nawiązywania kontaktów interpersonalnych (zwłaszcza tych o funkcji facytycznej). Umożliwia sugerowanie oraz natychmiastową reakcję (czyli sprzężenie zwrotne) uczestniczących w komunikacji osób, co pozwala na uniknięcie nieporozumień i zakłóceń. Jednakże, jak twierdzi Włodzimierz Głodowski, komunikacja ta ma swoje słabe strony, do których należą: np. m.in. polaryzacja, czyli tendencja do wyrażania skrajnych opinii, czy etykietowanie problemów więc widzenie problemów przez ich nazywanie, a nie analizowanie².

Pisemna forma języka ma charakter głównie formalny i uniwersalny, może bowiem być stosowana na wszystkich poziomach komunikowania się, jej teksty charakteryzują się heterogenicznością, a także, co istotne – bo odmienne od tekstów ustnych, które są ulotne – trwałością.

¹ Oczywiście istnieją sytuacje oficjalne, w których stosuje się ustną formę języka o charakterze formalnym. Warto tu zaznaczyć, że ustna forma języka charakteryzuje się wieloodmianowością/ wielostylowością, język ten bowiem różnicuje się ze względu na oficjalność/ nieoficjalność sytuacji komunikacyjnej.

² W. Głodowski, *Komunikowanie interpersonalne*, Warszawa 2001, s. 22.

Język w komunikowaniu pełni wiele funkcji, w zależności od tego, co jest zamierzeniem komunikującego się nadawcy (N). I tak, język w komunikowaniu jest używany, aby udzielać informacji (funkcja informacyjna), dzielić się doświadczeniem (wspólnotowa), kreować (charakteryzująca), mówić o języku (metajęzykowa), etykietować (nominatywna), definiować i określać (poznawcza), oceniać (wartościująca), prezentować czy dyskutować (dyskursywna), wyznaczać, ujawniać albo też ukrywać np. emocje i przeżycia (ekspresywna) również poglądy (nakłaniająca), podtrzymywać kontakt (fatyczna). Można w komunikacji językowej interpretować świat lub działać słowami (funkcja sprawcza), zmieniać rzeczywistość (funkcja performatywna), można słowami ranić albo łagodzić relacje międzyludzkie (socjalizująca)³.

Inną zgoła rolę pełni w komunikacji komunikowanie niewerbalne. Jego znaki stanowią bowiem najczęściej wzmocnienie i bezpośrednie uzupełnienie komunikowania werbalnego. Bywają także znaki niewerbalne autonomiczne, jak np. e m b l e m a t o r y typu symbol figi (różne znaczenia w różnych kulturach) czy też symbol litery V (zwycięstwo), jednakże stanowią one niewielki odsetek jednostek komunikacyjnych w zasobie środków niewerbalnych. Dla komunikacji niewerbalnej charakterystyczne jest, że wykorzystuje ona znaki z różnych poziomów:

- a p a r y c j i, związanej z naszą fizycznością/ wyglądem i otaczającymi nas rzeczami i przedmiotami;
- k i n e z y k i, która dysponuje znakami gestowymi, a także mimicznymi oraz ruchami ciała; istotny jest tu również kontakt wzrokowy;
- p r o k s e m i k i, w której znaczenie ma operowanie rodzajami dystansu pomiędzy interlokutorami;
- h a p t y k i, zakładającej przekaz (głównie emocjonalny) poprzez dotyk,
- c h r o n e m i k i, kiedy wykorzystujemy czas jako sygnał komunikacyjny;
- p a r a j ę z y k a, który charakteryzują cechy wokalne głosu, takie jak: ton; barwa, wysokość, napięcie, głośność, modulacja i tempo mówienia oraz dźwięki towarzyszące mówieniu, jak np. pomruki, przytakiwanie „mhm”, zaprzeczanie „yy” i inne, jak: „uff”, „ach”, „eeee...”, „hmmm”, itp.⁴

Znaki niewerbalnej komunikacji pełnią w stosunku do komunikacji werbalnej wiele różnorodnych funkcji:

1. informacyjną;
2. definiowania i wspierania przekazów werbalnych;

³ Podział funkcji języka za: R. Grzegorzczkova, *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, [w:] *Język a kultura – Funkcje języka i wypowiedzi*, t. 4, red. J. Bartmiński i R. Grzegorzczkova, Wrocław 1991, s. 11–28.

⁴ W. Głodowski, dz. cyt., s. 85–97.

3. wyrażania postaw i emocji;
4. definiowania relacji;
5. kształtowania i kierowania wrażeniami.

Mogą to być znaki z różnych poziomów, np. funkcję informacyjną pełnią głównie emblematory (skinienie głową, pomachanie ręką), funkcję definiowania i wspierania przekazów werbalnych – ilustratory i regulatory, wyrażanie postaw i emocji to rola afektatorów, natomiast wyrazicielami funkcji kształtowania i kierowania wrażeniami są najczęściej adaptatory.

Pozostaje jeszcze kwestia stosunku komunikacji werbalnej do niewerbalnej – która z nich pełni prymarną funkcję w procesie komunikowania społecznego? Potocznie (i nie tylko) uważa się, że cały ciężar spoczywa na kodzie werbalnym. Jeśli jednak wierzyć neurolingwistom, to stosunek komunikacji werbalnej do niewerbalnej oscyluje (co zależy od ujęcia) w granicach 1/3 – komunikowanie werbalne, 2/3 – niewerbalne. Pragnę jednak podkreślić, że najważniejsza jest ich komplementarność, wzajemna determinacja, współzależność.

2. O sytuacji komunikacyjnej dziecka/ człowieka głuchego

W tej prezentacji występuję w roli obserwatora, nie specjalisty od sposobów porozumiewania się ludzi Głuchych. Jestem językoznawcą, ale nie audiologiem, surdologopedą czy foniatrą. Jednakże moja wieloletnia działalność językoznawcza i wieloletnie doświadczenie badawcze wśród dzieci (słyszących dzieci), daje mi podstawy do sformułowania pewnych wniosków czy hipotez.

Na wstępie pozwolę sobie na stwierdzenie, że skoro dziecko głuche ma właściwie dostęp do wszystkich kanałów komunikacji, oprócz werbalnego (dźwiękowego, ustnego), nic nie powinno stanąć mu na drodze, aby poznało jakiś uniwersalny system i nauczyło się go stosować w komunikacji. I bez wątpienia takim systemem jest *j ę z y k m i g o w y*, który powinien być pierwszym językiem dziecka głuchego i którego opanowanie daje dziecku podstawę do nabywania drugiego języka, języka słyszących – dźwiękowego, potem też jego pisanej wersji.

Pojawia się tu więc pytanie: jakie możliwości nauczania się języka werbalnego ma dziecko głuche? Z literatury przedmiotu, którą udało mi się przestudiować, wnioskuję, że dla dziecka głuchego są dwie drogi – dążyć do włączenia się w społeczność słyszących lub pozostać w społeczności niesłyszących. Każda z tych dróg ma swoje proste rozwiązania, ale także swoiste utrudnienia.

O problemach, z jakimi stykają się dzieci/ ludzie Głusi, gdy włącza się ich do społeczności słyszących pisał Maciej Mrozik, wychodząc z założenia, że w takiej sytuacji niesłyszący stanowią *mniejszość językową*, a ich język stanowi barierę pomiędzy obiema kulturami.⁵ Według M. Mrozika Głusi w Polsce posługują się „pierwszym i jedynym w pełni naturalnym językiem – polskim językiem migowym (PJM). Jednak wielu Głuchych zna także język polski (raczej w wersji pisanej) w podstawowym zakresie. Do rzadkości należy biegłą znajomość polszczyzny czy systemu językowo-migowego (SJM) [języka migowego – G. S.]. Natomiast niektórzy Głusi znają języki migowe innych krajów. Zupełnie nieliczni znają języki obce foniczne.”⁶ M. Mrozik twierdzi, że PJM nie zna prawie nikt w Polsce, poza społecznością Głuchych; do rzadkości należy też, jak twierdzi autor, znajomość tego języka wśród logopedów, otologów, a nawet surdopedagogów. Uważa on także, że zbyt mało jest miejsc w Polsce, w których można nauczyć się PJM.⁷

Ciekawą lekturą traktującą o problemach osób niesłyszących jest internetowy serwis dla osób z problemami słuchu – Słuchowisko.net, gdzie zamieszczane są m.in. różne artykuły. Czytając je, dowiadujemy się, jak bardzo osamotnionymi komunikacyjnie są ludzie niesłyszący. Na przykład w sferze zawodowej – znalezienie pracy nie należy do najłatwiejszych. Podobnie jak załatwienie zwykłych, codziennych spraw w urzędzie czy u lekarza. Bariere zawsze stanowi nieznajomość języka migowego wśród większości społeczeństwa. Młodzi niesłyszący wciąż walczą o zmianę języka nauczania. Nauczyciele w szkołach dla osób niesłyszących i niedosłyszających posługują się systemem językowo-migowym (SJM), który jest uproszczoną wersją języka polskiego. Głusi uważają, że naturalnym językiem osób głuchych jest polski język migowy (PJM), bogatszy w zwroty z polską składnią i fleksją. Jego znajomość umożliwia naukę, zdanie matury na takim samym poziomie, jak osoby słyszące. Jedyna różnica to przeformułowanie pytań tak, aby były dostosowane do poziomu językowego osób niesłyszących⁸.

Co do kwestii pozostawania Głuchych we własnym środowisku, w którym mogą się czuć bezpieczniej w procesie komunikacji, okazuje się, że sprawa nie jest taka prosta. Niektórzy z nich bowiem, mając świadomość niepełnospraw-

⁵ M. Mrozik, *Co każdy humanista o Głuchych i ich językach wiedzieć powinien. W 20 punktach*, „Tekstualia” 2006, nr 4, s. 81–92; źródło: www.tekstualia.pl/tekstualia4/mrozik1.html

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

⁸ Zob. o tym: *Międzynarodowy Dzień Głuchego*, [w:] Słuchowisko.net. Serwis dla osób z problemami słuchu, 29.09.2008 r.

ności (w społeczeństwie słyszących) wolą się odizolować i nie chcą do Głuchych przynależeć (uprzedzenia), więc nie chcą również nauczyć się PJM. Niebagatelną rolę odgrywają wobec Głuchych również lekarze czy też logopedzi, którzy... odradzają np. rodzicom dzieci niesłyszących (lub słyszącym dzieciom rodziców niesłyszących) przyswajanie PJM, dążąc do włączenia ich w społeczność słyszących. W ten sposób Głusi są wśród słyszących „obcokrajowcami”, jak ich nazywa M. Mrozik.

Nie czuję się kompetentna, aby rozstrzygać, czy Głusi powinni dążyć do włączenia się/ winkorporowania się w społeczność słyszących i mówiących, czy raczej pozostać bezpiecznie „wśród swoich” – Głuchych, mających do dyspozycji znany im język PJM. Intuicja jednak podpowiada mi, że skoro spotykamy się na konferencji o stanie badań nad polskim językiem migowym, znaczy to, że wiedza na temat tego kodu osiągnęła stan nasycenia, po wykorzystaniu tradycyjnych metod różnych dyscyplin (psychologii, socjologii, audiologii, logopedii itd.) i wiedzy lingwistycznej. Pytać więc będziemy – *co dalej z polskim językiem migowym?* I będziemy dalej szukać odpowiedzi. Oto moja propozycja – propozycja językoznawcy.

3. O gramatyce komunikacyjnej

W ostatnim dziesięcioleciu w polskim językoznawstwie powstała nowa koncepcja opisu języka (na przykładzie przede wszystkim języka polskiego, ale też w dużej części – rosyjskiego). Jest to gramatyka komunikacyjna (GK) autorstwa prof. Aleksego Awdiejewa z Uniwersytetu Jagiellońskiego i prof. Grażyny Habrajskiej z Uniwersytetu Łódzkiego. Gramatyka ta została przedstawiona w kilku monografiach⁹ i w podręcznikach, zawierających systematyczny wykład¹⁰.

Jestem przekonana, że bliższe zapoznanie się z tym modelem opisu języka naturalnego przyniesie nowy oddech poznawczy, dając nadzieję na kolejne odkrycia istoty języka, prowadzącego każdego człowieka w świat wyobrażeń i odczuć.

Podobnie, jak ma to miejsce w różnych ujęciach językoznawczych, w GK autorzy opisują język dychotomicznie – jako *s y s t e m* i jako *j ę z y k*.

S y s t e m j ę z y k o w y jest w gramatyce komunikacyjnej zbiorem środków językowych wraz z regułami ich użycia komunikacyjnego, stanowiących

⁹ A. Awdiejew, *Gramatyka interakcji werbalnej*, Kraków 2004; G. Habrajska, *Komunikacyjna analiza tekstu*, Łódź 2004.

¹⁰ A. Awdiejew, G. Habrajska, *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej*, t. I, Łask 2004; t. II, Łask 2006.

repertuar językowy, z którego mówiący wybiera potrzebne mu w procesie generowania tekstu elementy¹¹.

Natomiast język to „proces werbalizacji przez człowieka jego intencji przedstawieniowych (gdy celem jest opis rzeczywistości) i pragmatycznych (kiedy celem jest wpływanie na przekonania i/ lub zachowania odbiorcy), realizowany w postaci różnych gatunków tekstu”¹².

Przeznaczeniem języka jest komunikacja. Autorzy gramatyki komunikacyjnej – Aleksy Awdiejew i Grażyna Habrajska – przyjmują ten fakt jako podstawowe założenie dla swojej koncepcji. Język w ich ujęciu, inaczej niż w jakiegokolwiek innej koncepcji, ma trzy poziomy komunikacyjne: ideacyjny (wyobrażeniowy) z podstawową jednostką – obrazem ideacyjnym, interakcyjny – z aktem mowy, oraz organizacji tekstu z operatorami organizującymi przekaz¹³.

3.1. Poziom ideacyjny

Na poziomie ideacyjnym funkcjonują formy obiektów mentalnych, do których w szczególności należą: standardy semantyczne i obrazy ideacyjne. Awdiejew i Habrajska ujmują je tak:

- „Standardy semantyczne stanowią intersubiektywne, uogólnione reprezentacje obrazów ideacyjnych, o strukturze predykatowo-argumentowej”¹⁴.
- „Ograniczony przez przybliżenie do standardu semantycznego obraz przedstawieniowy nazywamy obrazem ideacyjnym (OI)”¹⁵.

Standardy semantyczne są ogniwem pośrednim pomiędzy obrazami ideacyjnymi nadawcy a reprezentującymi je układami predykatowo-argumentowymi w tekście. Natomiast obrazy ideacyjne stanowią punkt wyjścia, umożliwiając przekazywanie złożonych treści (kreowanie komunikatu), tworząc w świadomości mówiącego nierozkładalną, jednostkową ich organizację, która w razie potrzeby jest w sposób automatyczny wywoływana z pamięci¹⁶.

¹¹ Definicja za: A. Awdiejew, G. Habrajska, *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej*, t. I, Łask 2004, s. 20.

¹² Tamże, s. 19.

¹³ Por. tamże, s. 34–41.

¹⁴ Tamże, s. 43.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

Na przykład na obraz ideacyjny nazwy (w terminologii autorów – *t e r m u*) CHLEB składają się następujące standardy semantyczne, reprezentowane, zgodnie z założeniem autorów, przez układy predykatowo-argumentowe:

WYRABIAĆ [NHUM, CHLEB]
PIEC [NHUM, CHLEB]
KUPOWAĆ [NHUM, CHLEB]
JEŚĆ [NHUM, CHLEB]
KROIĆ [NHUM, CHLEB]
SMAROWAĆ [NHUM, CHLEB]
SUSZYĆ [NHUM, CHLEB]
WĄCHAĆ [NHUM, CHLEB]
DZIELIĆ SIĘ [NHUM, CHLEB-EM]
ŁAMAĆ SIĘ [NHUM, CHLEB-EM]

Nadawca w procesie tworzenia komunikatu, mając określony obraz ideacyjny, dokonuje aproksymacji (przybliżenia) do odpowiedniego standardu semantycznego i poprzez operatory aktualizujące (z poziomu organizacji tekstu) tworzy tekst. Na przykład zdania: Piotr (Nhum) smaruje chleb masłem. Joanna (Nhum) piecze chleb codziennie¹⁷.

W tworzeniu sensu biorą udział wszystkie z tych jednostek, jednak zilustrujemy tę kwestię na przykładzie *t e r m ó w*, które konwencjonalnie pełnią różne funkcje w standardzie semantycznym. Na przykład rzeczowniki najczęściej w układzie predykatowo-argumentowym pełnią funkcję argumentu, czasownik pełni prymarnie funkcję centrum predykatywnego itp.¹⁸

3.2. Poziom organizacji tekstu

Poziom organizacji tekstu (dyskursu), jak twierdzą autorzy gramatyki komunikacyjnej, odzwierciedla zdolność języka do wyrażania tych samych treści za pomocą różnorodnych środków formalnych.

„Na poziomie tekstowym – piszą Awdiejew i Habrajska – mówiący w sposób świadomy organizuje przekaz tej samej treści, używając środków szeroko pojętej stylistyki. Zastosowanie określonych środków stylistycznych zmienia charakter przekazu informacyjnego, nie zmieniając przy tym sensu samego wypowiedzenia.” Funkcjonujące na tym poziomie operatory organizujące

¹⁷ Zastosowane tu w tworzeniu zdań reguły i kategorie gramatyczne są ujmowane w gramatyce komunikacyjnej jako operatory ideacyjne, które określa się jako aktualizatory. Precyzują one czas informacyjny, miejsce, duratywność (ciągłość) i krotność (powtarzalność) przedstawionego w wypowiedzeniu stanu rzeczy. Por. A. Awdiejew, G. Habrajska, dz. cyt., s. 74.

¹⁸ Tamże, s. 37–39.

przekaz informacyjny w tekście lub dyskursie bezpośrednim, w różny sposób przedstawiają tę samą treść lub usprawniają proces odbioru treści na poziomie metatekstowym.¹⁹

Tak więc mówiący, rzec można, kierując się świadomie wyborem w ramach konwencji stylistyczno-kulturowych organizuje swój przekaz, wprowadzając na przykład operatory delimitujące – po pierwsze..., po drugie..., należy podkreślić, że..., zacznijmy od..., przejdźmy do..., i wreszcie... itd., albo wskazujące na powiązania sensu między różnymi częściami tekstu (znaki koherencji, endofora), np.: jak już powiedzieliśmy..., należy dodać..., dotyczy to..., a oprócz tego... itd.²⁰ Do tego poziomu należą też różne operatory, które organizują rozpoczęcie, kontynuowanie i zakończenie kontaktu, jak np.: powitania w rodzaju: Cześć! Dzień dobry! Witam was! itd., podtrzymywania kontaktu, typu: No! Słucham! Aha! Tak, tak! itd., oraz pożegnania, które zwiastują zakończenie kontaktu, jak chociażby: No to pa! Do widzenia! Dobranoc! Cześć! itd.²¹

3.3. Poziom interakcyjny

Aleksy Awdiejew, autor *Gramatyki interakcji werbalnej*, określając różnice pomiędzy poziomem ideacyjnym a interakcyjnym języka, przyjmuje następujące założenie:

„Poziom interakcyjny języka jest zorganizowaną (skonwencjonalizowaną) częścią gramatyki danego języka, pozwalającą na nawiązanie, utrzymywanie i organizowanie komunikacji w ramach określonego układu interakcyjnego, którego podstawowymi elementami są: obecność nadawcy (JA), odbiorcy (TY), jedności czasu (TERAZ) i miejsca (TU) oraz relacje między tymi wszystkimi elementami, wyrażone w postaci interakcyjnej intencji nadawcy”²².

Autor wyraźnie podkreśla konwencjonalny charakter organizacji tego poziomu i składających się na niego elementów, których układ jest obligatoryjny.

„Interakcja werbalna jest zazwyczaj określana jako rozpoczęcie, utrzymanie i zakończenie kontaktu nadawcy z odbiorcą (odbiorcami) w celu porozumienia się z nim i dostosowania się do wspólnych działań”²³.

¹⁹ Por.: A. Awdiejew, G. Habrajska, dz. cyt., s. 39–40.

²⁰ Przykłady: tamże, s. 39.

²¹ Omówienie i przykłady por.: tamże, s. 39–40.

²² A. Awdiejew, *Gramatyka interakcji werbalnej*, dz. cyt., s. 17–18.

²³ Autorem tej definicji jest M. Ziółkowski (1981); cyt. za: A. Awdiejew, *Gramatyka interakcji werbalnej*, dz. cyt., s. 46.

Na skonwencjonalizowaną strukturę interakcji składają się według Awdiejewa mikrojednostka – akt mowy, makrojednostka – konwersacja, w ramach której dąży się do realizacji celu (celów) komunikacyjnego, stosując określone strategie komunikacyjne. Stosowanie strategii nie ma jednak, co podkreśla autor, charakteru dowolnego, gdyż podlega pewnym ograniczeniom, wynikającym z przyjętych w danym kręgu kulturowym konwencji komunikacyjnych²⁴.

Z ogólnej zasady kooperacji H. P. Grice’a Awdiejew wyprowadza trzy podstawowe grupy celów komunikacyjnych w ramach werbalnych działań interakcyjnych:

1. dążenie do prawdy (funkcja modalna);
2. dążenie do solidarności uczuciowej mówiących (funkcja emotywno-oceniająca);
3. tworzenie wzajemnych zobowiązań w zachowaniach partnerów (funkcja działania)²⁵.

Układ interakcyjny musi ponadto zostać przez uczestników określony, z tego tytułu więc dokonać oni powinni analizy warunków zewnętrznych – otoczenia w którym odbywa się interakcja, korzystając z wiedzy o interlokutorach, z doświadczenia itp. Równocześnie mówiący muszą na bieżąco dokonywać analizy warunków wewnętrznych – przebiegu dyskursu, w trakcie której dostosowują swoje strategie komunikacyjne do zmian, jakie w takim układzie zachodzą.²⁶

Przedstawione tu pokrótce wybrane aspekty konwencjonalności poziomu interakcyjnego stanowią zbiór niezbędnych konwencji, gwarantujących właściwy, uporządkowany przebieg interakcji werbalnej.

4. Badanie stopnia opanowania poziomów gramatyki komunikacyjnej w języku dzieci

4.1. O kompetencji komunikacyjnej

Główną tezę, jaką stawiam w swoich badaniach akwizycji języka przez małe dziecko (od narodzin do ukończenia wieku przedszkolnego), jest stwierdzenie, że jej badanie winno koncentrować się na kompetencji komunikacyjnej (KK), na którą składają się 4 sprawności – językowa, społeczna, sytuacyjna i pragmatyczna. Obserwując dzieci w takim wieku można dojść do wniosku,

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże, s. 47.

²⁶ Tamże, s. 48.

że kompetencja komunikacyjna, co wydaje się oczywiste, wytwarza się stopniowo, w miarę wzrastania wiedzy dziecka o świecie i o języku (zwłaszcza zaś o jego roli w komunikacji) oraz wzrostu jego umiejętności komunikowania się z otoczeniem. Dlatego też zakładam, że aby uzyskać pełny obraz rozwoju językowego dziecka, warto rozważyć, jak i które składniki KK należy badać u najmłodszych dzieci – rocznych i 2-letnich, które u 3-, 4-, 5- i 6-latków, a które u dzieci starszych.

Aby badać akwizycję języka w sposób adekwatny, wskazane byłoby posłużenie się narzędziami, które umożliwiłyby taki całościowy opis KK dziecka i jej dynamiki. Wydaje się, że GK stanowi taki paradygmat, według zasad którego możemy podejmować próby opisu rozwoju kompetencji komunikacyjnej dziecka.

Poniżej przedstawiam propozycję zastosowania metodologii GK w opisie procesu akwizycji języka przez dziecko.

4.2. Zastosowalność gramatyki komunikacyjnej w badaniach akwizycji poziomu ideacyjnego języka przez dziecko

Badanie rozwoju poziomu ideacyjnego w procesie akwizycji języka przez dziecko powinno moim zdaniem rozpoczynać się od badania obrazów ideacyjnych, które z wiekiem dziecka powinny stawać się coraz bardziej kompletne, tzn. zawierające pełny zestaw realizujących je standardów semantycznych (SS) i operacji kondensowania treści. Dopiero w dalszych badaniach należy się koncentrować na leksykonie, a więc na przekazujących treść jednostkach tego poziomu.

Na początku lat 2000. prowadziłam badania nad kompetencją językową małych dzieci, wykorzystując do opisu i interpretacji materiału językowego metodologię gramatyki komunikacyjnej. W swoim wystąpieniu zamierzam przedstawić rezultaty obserwacji kształtowania się poziomu ideacyjnego języka w mowie dziecka w wieku 2,5–3 lat, której wyniki posłużyć mogą celom edukacyjnym i społecznym. Obserwacją objęłam dziewczynkę – małą bydgoszczankę o imieniu Marta w okresie 3 miesięcy w 3. roku życia.

Oto mała próbka uzyskanego materiału z komentarzem.

Materiał zebrany od Marty (metodą obserwacji podłużnej) dotyczy przede wszystkim świata fizycznego, jest on bowiem na tym etapie bliższy dziecku, niż tzw. „druga rzeczywistość”, z której na razie dość mgliście zdaje sobie sprawę. Stąd częste są predykaty typu: jeść, gryźć, pić, czytać, siedzieć, bawić się itp.

Pytania o predykat (czasownik) prymarny wywoływały u Marty formułowanie całego układu predykatowo-argumentowego.

Na przykład na pytanie: Co to znaczy jeść?, Marta odpowiadała: Zupa jest do jedzenia. Kalalepke jemy. Lody można jeść.

Struktury predykatowo-argumentowe (P-A) odtworzone tu przez Martę to: $(N_{\text{hum}} + \text{JEŚĆ} + N_{\text{obiekt}})$, $(N_{\text{obiekt}} + \text{operator}_{\text{predyk}} + \text{predykat}_{\text{sekund}})$.

Obrazy ideacyjne (i będące ich podstawą SS) związane z tym predykatem są typowe, dziecko nigdy się nie pomyliło w doborze argumentów.

Podobnie rzecz się miała z innym predykatem: gryźć.

Na pytanie: Co to znaczy gryźć?, odpowiadała: Budyń nie głyżamy. Do głyżenia jest malfefka (malfewa). Kalalepa też. Lody też.

Struktury predykatowo-argumentowe (P-A) odtworzone tu przez Martę ujawniają częstszą skłonność dziewczynki do wykorzystywania predykatów sekundarnych w postaci gerundiów, a więc mamy tu do czynienia z jedną strukturą P-A: $(N_{\text{obiekt}} + \text{operator}_{\text{predyk}} + \text{predykat}_{\text{sekund}})$. Jedna z wypowiedzi jednak dowodzi, że układ z predykatem prymarnym (do tego zaprzeczonym) jest dziecku znany i wykorzystywany przez nie.

Obrazy ideacyjne odtworzone przez Martę dla tego predykatu są więc standardowe. Dziewczynka już wie, które obiekty można gryźć, a których nie można.

Kiedy rozmawialiśmy o czytaniu i pytałam: Co to znaczy czytać? Marta twierdziła, że: Cytać można książeczke. Lysunek się cyta. Tatuś cyta gazetke. Mamusia cyta kalendas.

W tym przypadku Marta wykorzystała kilka struktur P-A; obecne w jej wypowiedziach to: $(N_{\text{hum}} + \text{CZYTAĆ} + N_{\text{obiekt}})$, $(\text{CZYTAĆ} + \text{operator}_{\text{predyk}} + N_{\text{obiekt}})$, $(N_{\text{obiekt}} + \text{CZYTAĆ}_{\text{się}})$.

Obrazy ideacyjne dla tego predykatu odtwarzane przez dziewczynkę są zarówno standardowe, jak i niestandardowe. Niestandardowe dla dorosłych, ale na pytanie: Czy rysunek się czyta? Marta odpowiedziała: Bo jest w książeczce. Jest to przykład operacji na jednym obrazie ideacyjnym o charakterze metonimii, w której dziecko wykorzystało operację typu: część zamiast całości (synekdocha).

Na kolejne z pytań: Co to znaczy oglądać? Marta mówiła: Oglądać baję, filmy. Epoke lodowcową, Kapciuska. Huna oglądać. Spytana bezpośrednio po tym: Co to znaczy patrzeć? Martusia stwierdziła: Ja pacse na niebo, na gwiazdki.

Tu już bardzo wyraźnie widać, jak głęboko metonimiczne są obrazy ideacyjne tego predykatu w mowie badanej dziewczynki. W pierwszym przykładzie mamy dwa obrazy: [OGLĄDAĆ bajki] i [OGLĄDAĆ filmy]; są one standardowe. W drugim z przykładów widzimy wyraźne ukonkretnienie obiektów – dziecko

podaje tytuły filmów. W ostatnim z przykładów nie podaje nawet tytułu, lecz nazwę postaci z filmu pt. *Mulan*, co jest również operacją metonimiczną.

Najciekawszym w realizacji Marty okazał się predykat *opiekować (s i ę)*. Na pytanie: Co to znaczy *opiekować się*? Martusia powiedziała: *Opiekuje się klólickiem, ubielam klólicka, ide z nim do pseckola, opiekuje się spaniem, on załóża buty i musimy już iść na spacer. Opiekuje się klólickiem, jedziemy sobie lowelem.*

Mama się mną opiekuje i idzie do placu i mamusia kompie mie.

Struktura semantyczna predykatu *OPIEKOWAĆ SIĘ* jest wielce abstrakcyjna dla tak małego dziecka i kojarzy ono to pojęcie, rzecz jasna, z tymi obrazami, które wiążą się z jego doświadczeniem. Marta odtworzyła (występując w roli opiekuna króliczka) następujące obrazy ideacyjne:

1. *UBIERAĆ* kogo,
2. *CHODZIĆ* z kim do przedszkola,
3. *UKŁADAĆ* kogo do snu,
4. *POMAGAĆ* komu w zakładaniu butów,
5. *CHODZIĆ* z kim na spacer,
6. *JEŹDZIĆ* z kim rowerem.

Niewątpliwie odtworzyła ona obrazy, związane z tym predykatem, które są typowe w doświadczeniu przedszkolaka (którym Marta jest od kilku miesięcy).

W drugim z przykładów dotyczących tego predykatu występują sprzeczne obrazy – standardowe: ogólny [*Matka + OPIEKOWAĆ SIĘ + dziecko*] i szczegółowy, metonimiczny [*Matka + KĄPAĆ + dziecko*] oraz niestandardowy [*Matka + PRACOWAĆ*] (wyklucza opiekę nad dzieckiem).

Podsumowując wyniki analizy obrazów ideacyjnych w mowie Marty, związanych z predykatami prymarnymi, można stwierdzić, że:

1. obrazy ideacyjne są fragmentaryczne, co jest związane z niepełną jeszcze bazą standardów semantycznych;
2. obrazy są ściśle związane z doświadczeniem dziecka;
3. struktury P-A (tym samym SS) są typowe jedynie dla predykatów związanych z rzeczywistością fizykalną;
4. operacją często stosowaną przez Martę na obrazach ideacyjnych jest *metonimia*.

Wyniki badań pokazują właśnie tę stopniowalność w zyskiwaniu coraz pełniejszego obrazu świata przez dziecko, w miarę wzrastania i dojrzewania, stąd

metodologia ta okazuje się bardzo przydatną do zbadania akwizycji przez dziecko pozostałych poziomów języka²⁷.

4.3. Propozycja badań poziomu interakcyjnego gramatyki komunikacyjnej w procesie jego akwizycji przez dziecko

W swoich pracach zaproponowałam również badanie przyswajania przez dziecko poziomu interakcyjnego²⁸, który jest najbardziej złożonym komunikacyjnie poziomem języka. Dziecko musi bowiem opanować tworzenie aktów mowy (AM), czyli wypowiedzi z intencją, dostosowując równocześnie ów akt mowy do warunków społecznych i sytuacyjnych. Uważam, że właśnie opanowanie tego poziomu języka jest prymarne w językowym rozwoju dziecka i dlatego powinno się jego badaniu w procesie akwizycji poświęcić najwięcej uwagi.

Badaniu może podlegać zwłaszcza stopień opanowania kategorii formalnych gramatyki komunikacyjnej – operatorów interakcyjnych: modalnych, modalno-syntagmatycznych, emotywno-oceniających, w szczególności zaś operatorów działania (np. nakłaniania do działania, zobowiązania itp.), metaoperatorów perswazyjnych (np. blokowania weryfikacji czy też wzmacniania komunikatu itp.) Badania mogą mieć charakter zarówno ilościowy, jak też jakościowy²⁹.

Przedmiotem analizy mogą być także na przykład różne strategie:

- strategie informacyjno-weryfikacyjne i reprezentowany w nich zbiór właściwych im modalnych AM typu: *pytanie, potwierdzenie, zaprzeczenie, przypuszczenie, pewność, wątpliwość, wykluczenie* itp. (istotną rolę odgrywają tu operatory interakcyjne – modalne, np. *na pewno, albo... albo, chyba, nie sądzę*);
- strategie emotywno-oceniające, w tym właściwe im AM wyrażające np. korzystne/niekorzystne stany dla N, O, lub dla obojga stron, operatory właściwe tym aktom to np.: *na szczęście, niestety, naprawdę, nie ma cudów, o rany, ale fart!* itp.;

²⁷ G. Sawicka, *Ideational images in the formation of a young child's communicative competence*, [w:] *Imagery in Language*, red. B. Lewandowska-Tomaszczyk, A. Kwiatkowska, Frankfurt/Main 2004, s. 499–510; G. Sawicka, *Obrazy ideacyjne w kształtowaniu się kompetencji komunikacyjnej małego dziecka*, „2-K – Kultura i Komunikacja” 2005, nr 4, s. 62–67.

²⁸ G. Sawicka, *Badanie języka dziecka w interakcji – propozycja metodologiczna*, [w:] *Z badań nad kompetencją i świadomością językową dzieci i młodzieży. Polonistyczny dyskurs edukacyjny*, red. E. Wolańska, Warszawa (w druku); G. Sawicka, *Akwizycja języka przez dziecko – propozycja metodologiczna*, [w:] *Księga pamiątkowa 50-lecia TMJP w Bydgoszczy*, red. M. Świącicka, Bydgoszcz (w druku).

²⁹ Wszechstronny opis tych operatorów zob.: A. Awdiejew, *Gramatyka interakcji werbalnej*, Kraków 2004, s. 93–152.

- strategie behawioralne, służące nadawcy do nakłaniania partnera(-ów) do określonego działania lub zajęcia określonego stanowiska, z typowymi dla nich AM – *prośbą, żądaniem, proponowaniem, obietnicą, zgodą* itp. oraz operatorami, jak np.: *może spotkał [byś] się, proponuję, niech Pan, Pani, obiecuję, zapewniam* itp.³⁰

5. Tezy empiryczne

Teza empiryczna 1:

Podstawę tych badań powinno stanowić uporządkowanie rodzajów i typów sytuacji komunikacyjnych i stworzenie ich katalogu. Uporządkowanie to powinno opierać się na badaniach empirycznych. Stawiam tę kwestię jako podstawowy postulat badawczy, prymarny wobec wszystkich innych badań poziomu interakcyjnego.³¹

Teza empiryczna 2:

Badanie stopnia opanowania interakcyjnego poziomu języka powinno przebiegać w aranżowanych, naturalizowanych sytuacjach w układach: dziecko : dziecko lub dziecko : dorosły.

6. Analiza wybranych sytuacji komunikacyjnych

Sytuacja 1: Mama przygotowuje obiad, Zuzia (2;10;15)³² przychodzi do kuchni.

- ZUZ: *No złościłaś mi jus zupke cy nie?*
- MAM: Za moment będzie gotowa, poczekaj chwileczkę.
- ZUZ: *Ja nie mam na to casu! I nie bende se s tobom o to kuciła.*

W przytoczonej sytuacji dziecko zastosowało w swoich wypowiedziach właściwe strategie informacyjno-weryfikacyjne: pytanie-rozstrzygnięcie (wypowiedź 1.) i pośredni akt mowy będący żądaniem (wypowiedź 2.). Dziewczynka zastosowała również odpowiednie dla tej sytuacji operatory: *no, już* (wzmacniające) oraz niebezpośrednią strategię behawioralną, zapewniając, że nie może przystać na propozycję matki.

³⁰ Omawiane strategie interakcyjne opisał szczegółowo A. Awdiejew *Gramatyka interakcji werbalnej*, dz. cyt., s. 67–86.

³¹ W dniach 21–23 listopada 2007 roku w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy została zorganizowana pierwsza z cyklu konferencji poświęconych tej tematyce pt.: *Sytuacja komunikacyjna i jej parametry*.

³² Pierwsza cyfra oznacza rok życia dziecka, druga miesiąc, trzecia dzień.

Sytuacja 2: W drodze z domu do przedszkola, Zuzia (2;11;13)

- ZUZ: *Mama kup'is m'i loda łuciej [jutro]?*
- MAM: Kupię, jak będziemy wracać z przedszkola.
- ZUZ: *Dobla... może być.*
- MAM: Zuziu zaśpiewasz mamie jakąś piosenkę?
- ZUZ: *Dobla... Jedzie pociong z daleka, na nikogo nie ćeka, tonduktoze właskawy, byle nie do szawy...*
- MAM: Zuziu, no, bardzo ładnie, ale chciałabym, żebyś zaśpiewała mi coś, czego się nauczyłaś w przedszkolu. Umiesz coś zaśpiewać?
- ZUZ: *No, mama, pszećes mov'e, ze nauczyła m'e to pañi.*
- MAM: Tego Cię nauczyła?
- ZUZ: *No tej piosenki, naplavde, mov'e ci.*
- MAM: No już dobrze, wierzę Ci.
- ZUZ: (śpiewa ponownie piosenkę).

Rozmowa w przytoczonej tu sytuacji wyraźnie dzieli się na dwie części. W pierwszej inicjatorem interakcji jest dziecko, które podejmuje próbę wynegocjowania dla siebie określonej korzyści, wykorzystując do tego właściwy również dla strategii behawioralnej AM – pytanie-rozstrzygnięcie, będące niebezpośrednią prośbą, z pominięciem właściwej tu (ale nie obligatoryjnej) partykuły pytajnej *czy*. Jednak wobec braku sprzeciwu ze strony matki, a nawet spełnienia jej prośby na bardziej korzystnych warunkach (matka stworzyła w ten sposób strategię nieantagonistyczną, uznając zbieżność celu córki i swojego), dziewczynka wyraziła jedynie akceptację; nie było bowiem w tej sytuacji konieczności negocjacji.

W drugiej części matka zastosowała strategię behawioralną o charakterze propozycji (wyrażenia woli N), której celem było skłonienie dziewczynki do wykonania określonej czynności. Mimo że wypowiedź matki miała formę zakamuflowanego aktu prośby, dziewczynka od razu zaczęła tę czynność wykonywać (śpiewać), równocześnie zastosowała strategię aksjologiczno-emotywną dla wyrażenia zgody mówiąc *dobla*.

Jednak z dalszego przebiegu sytuacji wynika, że matka nie wyraziła w swojej wypowiedzi pełnej intencji, stąd skutek komunikacyjnego zakłócenia (dziecko zaczęło śpiewać nie taką piosenkę, jakiej oczekiwała) matka zastosowała następnie strategię behawioralną o znaczniejszej sile illokucyjnej w formie aktu żądania (który ogranicza wolę odbiorcy), wzbogaciwszy ją o pytanie (akt mowy strategii informacyjno-weryfikacyjnych). Zuzia zareagowała aktem perswazyjnym z tego samego poziomu, przyjmującego formę wyjaśnienia,

o zwiększonej sile wypowiedzi dziecka przez zastosowanie metaoperatora blokującego weryfikację *przecież*³³. Matka zadaje następnie pytanie szczegółowe (również z poziomu strategii informacyjno-weryfikacyjnych), którego zadaniem w interakcji jest wyspecyfikowanie wyodrębnionego fragmentu informacji (dotyczącego uzgodnienia stopnia jej prawdziwości). Dziewczynka bezbłędnie odczytuje intencję matki i dla uwiarygodnienia swojej wypowiedzi stosuje operatory wzmacniania funkcji modalnych: *naprawdę* i *mówię ci*. Wskutek tego matka wyraża zapewnienie (wzmocnione operatorem modalnym *już*), które zamyka interakcję (dziewczynka znów śpiewa).

Sytuacja 3: W domu Zuzia (2;10;20) idzie sama do łazienki i woła mamę:

- ZUZ: *Idziesz do łazienki?*
- MAM: *Po co mam przyjść do łazienki?*
- ZUZ: *Bo poćong'ij m'i majtuśe. Chodź, chodź no, chodź już!*
- MAM: *Zuziu, jak chcesz, żebyś przyszła do Ciebie, to musisz poprosić o to, albo podciągnij sobie sama, przecież potrafisz.*
- ZUZ: *Nie umiem, ty chodź!*
- MAM: *Zuziu, co Ci przed chwilą tłumaczyłam?*
- ZUZ: *No dobla, plose.*

Przedstawiony powyżej dialog jest wymianą komunikatów perswazyjnych przez dziecko i matkę. Od samego początku wiadome jest, że cele komunikacyjne obu uczestniczek rozmowy są inne. Córką chce skłonić (dość bezpardonowo) matkę do przyścia do łazienki, a matka chce być przez nią poproszona. Dziewczynka rozpoczyna więc interakcję od typowego dla strategii informacyjno-weryfikacyjnych aktu mowy – pytania (niebezpośredniego AM, które jest jednak ukrytym żądaniem), aby matka przyszła do łazienki. Matka także zadaje pytanie, chcąc jednak sprowokować Zuzię do sprecyzowania oczekiwań.

W kolejnej wypowiedzi (złożonej z dwóch aktów mowy) dziewczynka uzasadniając swoje zachowanie sięga po strategię behawioralną, aby zażądać od matki przybycia i wykonania przez nią pewnych czynności wokół jej osoby. W drugim akcie mowy stosuje już bezpośrednie operatory nakłaniania do działania (tryb rozkazujący)³⁴, wzmacniając je dodatkowo operatorami: interakcyjnym – *no* (skorelowanym z trybem rozkazującym) i modalnym *już*.

W odpowiedzi na żądania Zuzi matka formułuje alternatywę, stosując różne strategie informacyjno-weryfikacyjne (wyjaśnienie) i behawioralne

³³ Zob. A. Awdiejew, *Gramatyka interakcji werbalnej*, dz. cyt., s. 143.

³⁴ O trybie rozkazującym jako operatorze modalnym zob.: *tamże*, s. 88.

(propozycja, rada, żądanie), wspierając się użyciem trybu rozkazującego (operator nakłaniający) oraz metaoperatora blokującego weryfikację – *przecież*. Wypowiedź matki jest tu mocno perswazyjna.

Dziewczynka jednak raz jeszcze podejmuje próbę skłonienia matki do spełnienia jej oczekiwań, stosując niebezpośredni AM wyrażający pewność/wykluczenie – *nie umiem* i ponownie formę trybu rozkazującego, mającego za zadanie ostatecznie przekonać matkę. Nie udaje się jednak ta niezbyt łagodna perswazja.

Matka kontynuuje negocjacje, stosując pytanie szczegółowe (specyfikujące [niewyrażoną wprost] informację: „pamiętaj Zuziu, masz wybór”). W tej sytuacji dziewczynka dokonuje wyboru wyrażając zgodę – *no dobra* i stosuje strategię behawioralną w postaci bezpośredniego AM będącego prośbą. W ten sposób w omówionej sytuacji matka osiągnęła cel interakcyjny (sukces!) i, co warto podkreślić, uzyskała go drogą negocjacji, a nie narzucenia dziecku.

7. Podsumowanie

Wydaje się, że GK jest, jak dotąd, najbardziej adekwatnym opisem języka naturalnego, jakiego doczekaliśmy się w językoznawstwie. Jej całościowe ujęcie fenomenu, jakim jest język, pozwala zaryzykować stwierdzenie, że pojawia się szansa na zbadanie procesu akwizycji języka przez dzieci (i nie tylko dzieci) w komunikacji. Bo dziecko od pierwszego błysku świadomości, kiedy zrozumie, że można i trzeba się komunikować, nigdy już nie przestaje realizować tego zamierzenia, pod warunkiem, że otoczenie mu nie przeszkadza.

Gramatyka ta wprowadza zupełnie inną segmentację jednostek języka, w której głównym kryterium jest komunikacyjna wartość tych jednostek. Dlatego postuluję badanie stopnia opanowania poszczególnych poziomów komunikacyjnych u dzieci słyszących, traktując uzyskane wyniki (oparte na badaniach sporej populacji dzieci) jako normę dla określonego wieku.

Jestem niezmiernie szczęśliwa, że miałam okazję uczestniczenia w tej konferencji. Odmieniła ona moje myślenie na temat sytuacji ludzi Głuchych w Polsce, dla których – co zrozumiałam właśnie na tej konferencji – największym problemem jest niemożność satysfakcjonującej komunikacji i pełnego uczestnictwa w kulturze. Na konferencji padało wiele zarzutów – zarówno ze strony Głuchych, jak i Słyszących (mających podłoże głównie emocjonalne), często obwiniających się wzajemnie o złą wolę. Głusi podkreślali sytuację swojego osamotnienia w społeczności Słyszących, którzy z kolei koncentrowali się na tym, że ich wysiłki zmierzające do ułatwienia życia Głuchym są przez nich niedoceniane. Moje obserwacje potwierdziły tylko wstrząsającą diagnozę

Czesława Dziemidowicza sprzed kilkunastu lat, który w swojej niezwyklej książce o sytuacji językowej dziecka głuchego odkrywał kawałek po kawałku jego osamotnienie, próby „równania” do świata słyszących i dyskryminację³⁵.

Sprawa wydaje się jednak bardziej złożona, gdyż jak sądzę, istnieje istotna przyczyna takiego stanu rzeczy o charakterze zewnętrznym. Warto uwzględnić bowiem fakt, że naturalny język migowy – PJM istnieje stosunkowo krótko, bo mniej więcej od połowy XIX wieku, a z „podziemia” wyszedł około 20 lat temu. W stosunku do polskiego języka werbalnego, mającego tradycję kilku tysięcy lat, jest to zgoła niewiele. Przypomnieć też wypada, że pierwsze opisy języka polskiego datują się od XVII wieku i dotyczyły języka pisanego, zwłaszcza jego warstwy ortograficznej³⁶. Język mówiony zaczęto opisywać dopiero w XX wieku i to po długiej walce ze zwolennikami opisu języka pisanego, który był uważany za wyżej rozwiniętą formę niż język mówiony (dawniej nazywany *lingua vulgaris*). Podobną anatę objęta była wersja języka mówionego, jaką jest język potoczny, a przecież dziś wiadomo, że jest to podstawowa odmiana każdego języka naturalnego, służąca porozumiewaniu się członków społeczności w codziennych sytuacjach komunikacyjnych.

Wobec takiego stanu rzeczy wydaje mi się niezbędne opisanie – lingwistyczne opisanie – polskiego języka migowego (PJM), gdyż tak naprawdę PJM istnieje tylko w społeczności Głuchych, słysząca część społeczeństwa go nie zna i, tym samym, nie rozumie. Natomiast próby zastąpienia PJM systemem językowo-migowym (językiem migowym) stają się często kością niezgody pomiędzy Głuchymi i Słyszącymi.

Polski Język Migowy jest bez wątpienia językiem naturalnym. A co to znaczy? Znaczy to, że jest systemem semiotycznym, czyli znaczącym. System semiotyczny jest równocześnie systemem komunikacyjnym dla danej społeczności, a o jego istnieniu decydują następujące wyznaczniki: *układ znaków, całościowa struktura (gramatyka), kanał komunikacyjny oraz przeznaczenie komunikacyjne*.

Polski język werbalny dysponuje systemem znaków dźwiękowych (także graficznych), takich jak: fonem/ grafem, morfem, wyraz, zdanie, tekst, które wraz z zasadami umożliwiającymi ich łączenie stanowią jego gramatykę. Przekaz dokonuje się w tym systemie poprzez kanał werbalny lub graficzny, a jego przeznaczeniem jest komunikowanie treści i wartości kultury

³⁵ Cz. Dziemidowicz, *Dziecko głuche i język ojczysty. Traktat o rozwoju języka w całkowitej ciszy*, Bydgoszcz 1996, s. 9–14.

³⁶ Są to traktaty ortograficzne G. Knapskiego (Knapiusza) (lata 1621–1633) i podręczniki O. Kopczyńskiego z lat 1778–1780.

poprzez ich: wyrażanie, przekazywanie, utrwalanie i negocjowanie, oczywiście z zastosowaniem znaków i gramatyki³⁷.

PJM również dysponuje systemem znaków – innych niż język werbalny, bo migowych (całości komunikacyjnych), dla realizacji których wykorzystuje także inny kanał – wizualno-przestrzenny (gesty, mimika i operowanie ciałem). Dysponuje również gramatyką, która znacznie odbiega od gramatyki języka werbalnego (choć zawiera także zasady podobne do jej komponentów, jak np. umiejętność „literowania wyrazów”, choćby nazw własnych); inaczej bowiem strukturyzuje jednostki, np. występują w niej czasowniki frazowe, które dominują w tym języku, czy też zupełnie inna jest kategoryzacja liczebników, specyficzne są także formy wyrażania grzeczności³⁸). Co do przeznaczenia, uważam, że służy on również, podobnie jak polski język naturalny, komunikowaniu treści i wartości kultury.

Tak więc oba języki – polski język werbalny i polski język migowy spełniają warunek bycia systemem komunikacyjnym dla swoich społeczności, dlatego ważne jest zbadanie i opisanie PJM, aby obie społeczności, które żyją przecież we wspólnej kulturze, mogły nawzajem uczyć się swoich języków. Dlatego pragnę zapewnić, że zamierzam podjąć się badań PJM w celu opisanego jego struktury (jednostek i gramatyki) oraz jego komunikacyjnej wartości, z zastosowaniem narzędzi gramatyki komunikacyjnej. Zadanie to jest przedsięwzięciem trudnym, ale wierzę w to, że uda mi się stworzyć zespół, do którego chciałabym zaprosić zarówno językoznawców, jak też CODA (słyszące dzieci niesłyszących rodziców), także rodziców słyszących, porozumiewających się PJM ze swoimi niesłyszącymi dziećmi i praktyków uczących PJM na lektoratach i kursach.

Uważam także, że opis struktury i wartości komunikacyjnej PJM ułatwi dostęp społeczności Słyszących do sposobu porozumiewania się Głuchych, którzy z kolei mogą wówczas lepiej poznać własny system, a więc doskonalić swoje umiejętności komunikacyjne. W kontekście prowadzonej przez wielu Głuchych i Słyszących – oddanych sprawie walki o ustawę dotyczącą uznania PJM w Polsce jako oficjalnego języka mniejszości kulturowej, postulat ten wydaje się nad wyraz uzasadniony.

Zdaje sobie sprawę, że jest mało prawdopodobne, aby udało się od razu, w krótkim czasie opisać cały system PJM, na to bowiem potrzeba wielu lat i wysiłku wielu kompetentnych osób. Jednak uważam, że jeśli uda się owymi

³⁷ O wyznacznikach języka jako systemu semiotycznego/ komunikacyjnego pisałam w książce *Język a konwencja*, Bydgoszcz 2006, s. 102–108.

³⁸ O tych zagadnieniach traktowały na niniejszej konferencji różne wystąpienia, m.in. S. Fabisiak, A. Siepkowskiej i E. Moron.

badaniami zainteresować innych badaczy, także z dziedzin pokrewnych, będzie to krok w stronę otwarcia się szerszej drogi do poznania języka Głuchych – polskiego języka migowego.

Bibliografia

1. A. Awdiejew, *Gramatyka interakcji werbalnej*, Kraków 2004.
2. A. Awdiejew, G. Habrajska, *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej*, t. I, Łask 2004.
3. A. Awdiejew, G. Habrajska, *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej*, t. II, Łask 2006.
4. Cz. Dziemidowicz, *Dziecko głuche i język ojczysty. Traktat o rozwoju języka w całkowitej ciszy*, Bydgoszcz 1996.
5. W. Głodowski, *Komunikowanie interpersonalne*, Warszawa 2001.
6. R. Grzegorzczkova, *Problem funkcji języka i tekstu w teście teorii aktów mowy*, [w:] *Język a kultura*, t. 4 *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński i R. Grzegorzczkova, Wrocław 1991.
7. G. Habrajska, *Komunikacyjna analiza tekstu*, Łódź 2004.
8. Międzynarodowy Dzień Głuchego, [w:] *Słuchowisko.net. Serwis dla osób z problemami słuchu*, 29.09.2008.
9. M. Mroziak, *Co każdy humanista o Głuchych i ich językach wiedzieć powinien. W 20 punktach*, „Tekstualia” 2006, nr 4, s. 81–92;
źródło: www.tekstualia.pl/tekstualia4/mroziak1.html
10. G. Sawicka, *Ideational images in the formation of a young child's communicative competence*, [w:] *Imagery in Language*, red. B. Lewandowska-Tomaszczyk, A. Kwiatkowska, Frankfurt/Main 2004, s. 499–510.
11. G. Sawicka, *Badanie języka dziecka w interakcji – propozycja metodologiczna*, [w:] *Z badań nad kompetencją i świadomością językową dzieci i młodzieży. Polonistyczny dyskurs edukacyjny*, red. E. Wolańska, Warszawa (w druku).
12. G. Sawicka, *Język a konwencja*, Bydgoszcz 2006.
13. G. Sawicka, *Obrazy ideacyjne w kształtowaniu się kompetencji komunikacyjnej małego dziecka*, „K-2 – Kultura i Komunikacja” 2005, nr 4, s. 62–67.
14. G. Sawicka, *Akwizycja języka przez dziecko – propozycja metodologiczna*, [w:] *Księga pamiątkowa 50-lecia TMJP w Bydgoszczy*, red. M. Świącicka, Bydgoszcz (w druku).
15. M. Ziółkowski, *Znaczenie, interakcja, rozumienie*, Warszawa 1981.

Wpływ głuchoty całkowitej na język pisany

Niektórzy badacze zaznaczają nierozzerwalny związek mowy i myślenia. Powiązanie to polega na tym, że jedna z tych kategorii z konieczności opiera się na drugiej. Od 2 roku życia ich wzajemny rozwój styka się i dalej przebiega już równolegle. Kończy się bowiem „przedintelektualny” etap rozwoju mowy, który jest zarazem przedjęzykowym etapem rozwoju myślenia.

Umiejętność używania języka wykształca się w szybkim tempie, w wieku około 2 lat człowiek obok formułowania potrafi już rozumieć wypowiedzi, z którymi dotąd się nie spotkał. Poznanie sensu i znaczenia poszczególnych słów i zdań jest możliwe niemal wyłącznie poprzez kontakt z mówiącymi ludźmi.²

Z tego punktu widzenia osoby głuchonieme pozbawione są tego naturalnego sposobu poznania języka ojczystego, w którym mogliby się swobodnie komunikować. Moment, w jakim nastąpiło uszkodzenie lub utrata słuchu, ma istotne znaczenie dla rozwoju języka. Może on bowiem zostać opóźniony czy wręcz zupełnie zahamowany, a w przypadku częściowego poznania już mowy może być powodem jej cofnięcia. Słuch zatem odgrywa ogromną rolę w jej rozwoju i zachowaniu.

Poniżej przedstawię podział głuchoty uwzględniający wyjątkową funkcję przypisaną temu zmysłowi:

- a) prelingwalna – powstała przed opanowaniem języka (2–3 rok życia),
- b) perilingwalna (interlingwalna) – powstała w okresie opanowywania języka (3–5 rok życia),
- c) postlingwalna – powstała po etapie opanowania podstawowych umiejętności językowych (po 5 roku życia)³.

¹ Autorka jest absolwentką prawa na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz opieki medycznej w Wielkopolskim Centrum Edukacji Medycznej.

² Por. M. Góralówna, B. Hołyńska, *Rehabilitacja małych dzieci z wadą słuchu*, Warszawa 1984, s. 62.

³ Por. S. Jakubowski, *Środki techniczne*, w: *Rehabilitacja i edukacja osób z niepełnosprawnością sensoryczną*, [w:] *Społeczeństwo równych szans. Tendencje i kierunki zmian*, red. D. Gorajewska, Warszawa 2005, s. 150.

Tadeusz Majewski z Centrum Badawczo-Rozwojowego Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych podaje inny podział osób z uszkodzonym słuchem, mając na uwadze jego rolę w funkcjonowaniu mowy:

- a) głuche i głęboko słabosłyszące – uszkodzenie narządu słuchu nastąpiło przed rozwojem mowy ustnej (*pre-lingually deaf persons*),
- b) ogłuchłe – uszkodzenie narządu słuchu nastąpiło po opanowaniu mowy ustnej (*post-lingually deaf persons*)⁴.

Jeśli słuch uszkodzony lub utracony został w wieku młodzieńczym czy dorosłym istnieje możliwość rozpoczęcia lub kontynuacji kształcenia. Proces ten odbywać się musi jednak w specjalistycznych warunkach, bowiem istnieje zagrożenie pewnego zniekształcenia mowy⁵.

W przypadku utraty słuchu przed poznaniem języka, jego późniejsze opanowanie jest bardzo trudne, a mowa jest niewyraźna i często niezrozumiała przez otoczenie.

Do tej grupy należą głównie osoby, które urodziły się z głębokim uszkodzeniem słuchu lub nabyły je w pierwszych latach życia i dlatego bardzo często są one równocześnie nieme. Typowymi sposobami komunikowania się są przede wszystkim język migowy i odczytywanie z ust. Takimi właśnie osobami zajmę się w mojej pracy.

„Ponieważ głuchota od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa w znacznym stopniu utrudnia, a często nawet uniemożliwia opanowanie mowy jako środka porozumiewania się, dla wielu osób niesłyszących najskuteczniejszym środkiem porozumiewania się pomiędzy sobą stał się język migowy, który dla tego środowiska także jest językiem naturalnym, a w którym nośnikiem informacji stał się gest i ruch”⁶.

Na sposoby porozumiewania się z osobami z dysfunkcją słuchu wpływ ma nie tylko rozmiar głuchoty, ale także poziom wykształcenia, które jest jedynym dostępnym miernikiem znajomości polszczyzny (języka ojczystego). Umiejętność rozumienia i porozumiewania się językiem polskim wśród głuchych nie może być zatem czymś oczywistym, a już na pewno nie czymś oczekiwanym przez nas – ludzi dobrze słyszących⁷.

Prawidłowe korzystanie z umiejętności mówienia zależne jest jednak od możliwości słyszenia ludzkiego głosu. Odbiór sygnałów dźwiękowych przez

⁴ Por. T. Majewski, *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, Warszawa 1995, s. 184–185.

⁵ Por. tamże, s. 185.

⁶ B. Szczepankowski, *Słownik liturgiczny języka migowego*, Katowice 2000, s. 23.

⁷ Tamże.

mózg ma ogromny wpływ na rozwój osobowości każdego człowieka, począwszy już od okresu prenatalnego. Jak potwierdzają badania Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu, zdolność ta rozwija się od 20 tygodnia życia płodowego. Reakcją na dźwięk jest wtedy ruch dziecka, zmiana częstotliwości uderzeń serca, mimika czy ruch powiek. W tym czasie ma miejsce pierwsza faza uczenia się ludzkiej mowy. Poprzez słuchanie intonacji głosu rodziców, po porodzie niemowlę kojarzy zapamiętane z okresu prenatalnego dźwięki z określoną sytuacją⁸.

W początkowym etapie rozumienia mowy, poprzedzającym własne wypowiedzi słowne, melodyka języka pozwala uświadomić dziecku jej sens i znaczenie. Prozodyczne cechy mowy⁹, takie jak intonacja, rytm, akcent, czas trwania wyczuwalne są przez słuchacza w wielu sytuacjach.¹⁰ W mózgu dziecka zaczynają intensywnie zachodzić procesy dojrzewania, mające doniosłe znaczenie dla opanowania indywidualnej umiejętności mówienia.

Nauka kodu językowego postępuje prawidłowo, gdy dziecko jest równie aktywną stroną podczas konwersacji jak jego współrozmówcy. W przeciwnym przypadku, gdy pozostaje tylko stroną bierną, może dojść do opóźnienia językowego procesu rozwojowego, czy nawet zmian w zachowaniu dziecka, pojawienia się trudności w nauce albo wręcz izolacji społecznej. Ograniczenie zatem kontaktu językowego jest wielce szkodliwe dla rozwoju mowy dziecka słyszącego, a u niesłyszącego z pewnością rzutuje negatywnie na przyszłość.¹¹

Dziecko z uszkodzonym słuchem jest bowiem całkowicie pozbawione tej naturalnej drogi rozwoju. Nie odbiera ono dźwięków, stanowiących dla umysłu słyszącego bodźców, które prowadzą z czasem do stopniowego poznawania i rozumienia mowy, a ona jest przecież najważniejszym narzędziem komunikacji interpersonalnej.

„W złożonej strukturze nieprawidłowego rozwoju dziecka z uszkodzonym słuchem dostrzegamy z reguły różne odchylenia w rozwoju i funkcjonowaniu mowy oraz związanych z nią procesach psychicznych. Pierwotną podstawą swoistości psychiki dziecka głuchego jest uszkodzenie słuchu. Ze względu na brak możliwości odróżniania dźwięków mowy we wczesnym dzieciństwie powstają tylko odchylenia w rozwoju mowy i w komunikacji językowej. Inne natomiast odchylenia powodowane są nie tylko zaburzeniem odbioru dźwięków, ale większym jeszcze stopniu zaburzeniami mowy i komunikacji językowej.

⁸ Por. S. Jakubowski, dz. cyt., s. 149–150.

⁹ Elementy prozodyczne wypowiedzi – środki niewerbalne współuczestniczące w komunikacji językowej.

¹⁰ Por. A. Löwe, *Każde dziecko...*, s. 90–91.

¹¹ Tamże.

Powstają wtedy u dziecka charakterystyczne cechy rozwoju spostrzegania, myślenia i całej działalności poznawczej¹².

Jest to skutkiem tego, iż obok wyłączenia u niesłyszącego funkcji odbiorczych sygnałów dźwiękowych występuje także niezrozumienie języka ojczystego oraz poważne utrudnienia czy wręcz zupełna niemożność poznania mowy werbalnej. To z kolei wyklucza dynamiczny rozwój intelektualny w sferze mowy fonicznej, a więc: możliwość formułowania i wyrażania własnych myśli, przekazywania informacji¹³. Jak zaznacza Maria Góralówna: „Brak rozwoju języka upośledza wiele procesów myślowych, zaburza rozwój emocjonalny i społeczny.”¹⁴ Procesy myślowe i ich udoskonalanie są bowiem w znacznej mierze oparte na mowie (tzw. myślenie słowne). Bezśłowny kontakt głuchego dziecka z otoczeniem jest niezaprzeczalnie uboższy niż jego słyszącego rówieśnika, mimo iż ten drugi również nie zna i nie rozumie jeszcze mowy ludzkiej. Jednak elementy melodii głosu połączone z wrażeniami wzrokowymi ułatwiają orientację w otaczającym środowisku.

Język migowy jest jeszcze w Polsce dziedziną bardzo słabo przebadaną przez lingwistów. Jak do tej pory żaden badacz nie wyszedł poza krąg obserwacji i analiz pojedynczych tylko wycinków z tej materii. W licznych dyskusjach czy międzynarodowych konferencjach da się odczuć brak jakichkolwiek badań obejmujących całościowo obszar tej „gałęzi” językoznawstwa. Z pewnością powodem tego są problemy kadry i wciąż nielicznych jeszcze specjalistów z zakresu surdopedagogiki i lingwistyki migowej.

Analizę gramatyki języka migowego przeprowadzili badacze amerykańscy na dwa sposoby. Pierwszy z nich odnosił się przede wszystkim do porównania struktury gramatycznej ASL (American Sign Language – amerykański język migowy) i języka pisanego. Wyniki jednoznacznie wykazały brak rozwiniętej gramatyki w języku migowym, w którym nie występują formy syntaktyczne obecne w języku pisanym. W języku migowym nie używa się rodzajników (*the, a, an*). Odpowiednik w ASL mają wyłącznie angielskie przymyki określające, natomiast takie jak „by” i „of” nie posiadają ich w ogóle. W języku migowym brak jest znaku na określenie bezokolicznika „to be”, zamiast tego stosuje się znak „is” dla wyraźniejszego podkreślenia występowania czegoś. Kolejna znacząca różnica na płaszczyźnie tych dwu języków to zupełny brak fleksji w ASL. Oznaczające czasowniki gesty nie modyfikują swej formy przy zmianie czasu. I tak np. znak „siedzieć” stosuje się w tych samych sytuacjach, w których

¹² *Psychologia dzieci głuchych*, red. I. M. Sołowiow, Warszawa 1976, s. 10–11.

¹³ Por. S. Jakubowski, dz. cyt., s. 150.

¹⁴ M. Góralówna, B. Hołyńska, dz. cyt., s. 3.

normalne jest użycie słów „siedź”, „siedzimy”, „siedząc”, „usiadł” (podobnie w PJM, z tą jednak różnicą, że występuje tu czasowa odmiana czasownika „być” – był, jest, będzie – przy jednoczesnym braku znaku na oznaczenie formy bezokolicznikowej tego czasownika). Język migowy nie wyróżnia także strony biernej i innych gramatycznych trybów czasownika. Stąd możemy wnioskować, że te same informacje w aspekcie gramatycznym różnią się w swoim przekazie od języka pisanego.

Drugi sposób badania gramatyki języka migowego skupiał uwagę na specyficznych operacjach, które stosuje wyłącznie ten język w celu przekazania informacji w aspekcie syntaktycznym i semantycznym. Te jedyne w swoim rodzaju operacje, o których tu mowa są charakterystyczne dla języka migowego i związane z manualną i wizualną formą przekazu i odbioru znaku. Odtwarzanie sensu wyrażonego przez język pisany przez fleksję i kolejność słów następuje poprzez zmianę szybkości, układu w przestrzeni, kierunku ruchu i powtórzenia znaków. Taka wizualna metoda przekazu przynosi efekt tylko wtedy, gdy przekazujący używa gestów odpowiadających czasownikom, w których kierunek ruchu ma znaczną funkcję w ich różnicowaniu. Sposób ten stwarza możliwość skoncentrowania znacznej liczby informacji na jednym znaku. Przykładowo czasowniki „dawać” i „brać” można przekazać zmieniając położenie znaku w przestrzeni, celem wskazania przedmiotu, podmiotu i miejsca akcji.

Pierwsze badania dotyczące zestawienia procesów opanowywania języka migowego i mówionego miały miejsce stosunkowo niedawno, bo w latach 70. ubiegłego stulecia. Ustaliły one pewne różnice i podobieństwa, a te z kolei doprowadziły do wyłonienia głównych zdolności poznawczych niezbędnych dla opanowania dowolnego z tych języków. Bliższe spojrzenie na przyswajanie języka „wizualno-motorycznego” doprowadziło do wyjaśnienia oddziaływania każdej fazy rozwoju poznawczego oraz ruchowych i fizjologicznych zdolności na proces opanowywania języka. Badania przeprowadzone w zakresie poznawania języka migowego przez małe dzieci głuche umocniły hipotezę, według której stadia rozwojowe komunikacji językowej dzieci głuchych i słyszących dokładnie sobie odpowiadają. Liczne obserwacje potwierdzające te wnioski dowiodły, że rozwijanie się zdolności językowych przebiega od poznania znaczenia poszczególnych gestów do coraz bardziej skomplikowanych i dojrzałych form kombinacji tych gestów celem przekazania związków semantycznych.

Reasumując, można stwierdzić, że proces przyswajania mowy i migów posiada ten sam model. Poza tym badania wykazały, że kombinacja dwóch lub więcej znaków migowych wyraża szeroki krąg związków semantycznych.

W początkowych etapach nauki języka zarówno słyszący, jak i niesłyszący formułują swoje krótkie i proste komunikaty w formie uogólnionej lub wieloznacznej. Ilość znaczeń i większa precyzyjność wypowiedzi pojawia się wraz z poznawaniem języka. Jak zaznaczyłam już wyżej, cechy takich wypowiedzi właściwe są także dla dzieci słyszących na początkowym etapie rozwoju językowego. Jednak w miarę zdobywania większych doświadczeń na polu lingwistycznym osoba słysząca używa coraz bogatszego zasobu słów przy zastosowaniu poprawnych reguł gramatycznych (chodzi głównie o fleksję i deklinację). Natomiast w przypadku osób głuchych zwiększaniu się z upływem czasu słownika niekoniecznie towarzyszy poprawność gramatyczna. Osoby te w dalszym ciągu stosują formy bezokolicznikowe i formułują krótkie, nieskomplikowane komunikaty. Rzadko też używają pisma do porozumiewania się (jedynie z osobami słyszącymi), a jeśli nawet to stosują te same zasady, w których migają. Praktyczna znajomość poprawnego języka ojczystego może, mimo ukończenia obowiązkowego toku kształcenia szkolnego, ulec zatarciu i zapomnieniu poprzez brak jej stosowania lub bardzo nikły z nią kontakt. „O bardzo niskiej zdolności opanowania języka wśród głuchych świadczy fakt, iż poziom umiejętności czytania w grupie uczniów głuchych w wieku 16 lat jest opóźniony o 5 lat w stosunku do rówieśników słyszących [H. Bornstein, H. L. Roy, 1973]. Literatura radziecka [T. W. Rozanowa, 1978] podaje, iż opóźnienie to sięga 3 lat. Inni autorzy podają [P. A. Reich, C. M. Reich, 1974], iż umiejętność czytania u głuchych utrzymuje się na jednym poziomie w ciągu całego ich życia osobniczego.”¹⁵ Bardzo powszechne jest wtedy niezrozumienie tekstów pisanych oraz samodzielne pisanie z licznymi błędami, do tego stopnia nawet, że zupełnie niezrozumiałe dla osób słyszących nieznających reguł języka migowego.

Przyczyny trudności w opanowywaniu zdolności czytania i pisania przez głuchych próbowali również znaleźć angielscy badacze. Przeanalizowali oni predyspozycje językowe głuchych dzieci, które uczono mowy ustnej w wieku przedszkolnym. Jedną z dwóch grup, w których przeprowadzali badania, stanowiły dzieci głuche wychowywane przez głuchych rodziców. Dzieci te przyswoiły sobie potoczny język migowy już na początku okresu rozwoju. W drugiej grupie znalazły się głuche dzieci posiadające słyszących rodziców, zatem języka migowego nauczyły się dopiero od swoich głuchych rówieśników po 6. roku życia. W grupie kontrolnej znalazły się dzieci słyszące, które nie znały języka angielskiego. Badanie polegało na nauce języka angielskiego.

¹⁵ S. Jakubowski, dz. cyt., s. 152.

skiego jako języka obcego. Wyniki badań wykazały wyższy poziom opanowania języka przez dzieci głuche rodziców głuchych niż dzieci głuchych rodziców słyszących. Natomiast wyniki grupy kontrolnej były podobne do wyników grupy dzieci głuchych rodziców głuchych. Naukowcy ci doszli zatem do wniosku, że nauczanie języka migowego we wczesnym okresie rozwoju dzieci głuchych powoduje u nich większą łatwość przyswajania języka ustnego (pisanego). Z kolei opanowanie języka migowego w sposób przypadkowy i niekontrolowany wywołuje trudności w późniejszej nauce języka angielskiego oraz występowanie w nim specyficznej grupy błędów językowych (tzw. „angielski język głuchych” – Deaf English).

Dzieci głuche wcześniej zapoznane z systemem znaków migowych w porównaniu z tymi, które najpierw nauczane były mowy, osiągają zdecydowanie wyższe wyniki w badaniach testowych, sprawdzających obok poziomu adaptacji społecznej i emocjonalnej zakres czytania, pisanie i umiejętności matematycznych.

Na język pisany osób głuchych, jak już wcześniej zaznaczyłam, ogromny wpływ ma mowa. Pod tym kątem w latach 70. przeprowadzono badania porównawcze, dotyczące poziomu rozwoju mowy głuchych przedszkolaków (dzieci głuche rodziców głuchych i dzieci głuche rodziców słyszących). Wyniki jednoznacznie wskazały, że poziom rozwoju języka pisanego był wyższy w grupie pierwszej. W innych badaniach surdopsychologicznych autorzy amerykańscy i radzieccy ustalili, że pełne wykorzystanie języka migowego z daktylografią powiększa możliwości rozumienia przez głuchych treści tekstów. Poza tym rozwojowi systemu lingwistycznego sprzyja wczesne stosowanie w dydaktyce metody kombinowanej.

Własne badania, dotyczące języka pisanego przeprowadziłam w trzech wojewódzkich oddziałach Polskiego Związku Głuchych (Kraków, Wrocław i Poznań) w okresie 5.07.2007–25.01.2008 r. Próbkę pisma pobrałam od grupy 50 probantów obu płci w przedziale wiekowym 20–70 lat.

Materiał piśmienniczy (długopis i kartka) oraz sama treść pisanego tekstu były wybierane dowolnie przez probanta. Zasugerowany przeze mnie temat przewodni tekstu to: *Ulubione zajęcia w wolnym czasie*. Wskazanie tego tematu podyktowane było możliwością wykazania własnej inwencji przez probanta (użycie dowolnych słów i związków wyrazowych, posłużenie się wybranymi przez siebie strukturami językowymi), co umożliwi i zdecydowanie ułatwi analizę stworzonego przez niego tekstu. Samodzielność kształtowania pisanej treści ujawni również ewentualne zdolności myślenia abstrakcyjnego oraz używania abstrakcyjnych zwrotów językowych (rzadko spotykanych u osób głuchych).

Pozwoli też stwierdzić stopień posługiwania się językiem pisanym, co z kolei jest miernikiem poziomu komunikacji osób niesłyszących i ich funkcjonowania w społeczeństwie osób słyszących.

Treść nie może być narzucona i równa dla wszystkich, ponieważ dyktowanie lub inna forma przekazu niesłyszącym mogłaby stanowić swoistą podpowiedź w pisowni (mimo, że język migowy nie musi przekazywać odmian wyrazów, sama kolejność przekazywania czy też literowanie niektórych zwrotów wpłynęłyby w sposób znaczny na brak samodzielności pisanej wypowiedzi), co z kolei wykluczyłoby obiektywność prowadzonych badań.

W moich badaniach wzięło udział 50 osób, w tym 32 kobiety i 18 mężczyzn. Ta dysproporcja wynika z faktu, iż kobiety bardziej niż mężczyźni wykazywały postawę aktywną, chętniej podejmowały rozmowę (być może jest to wynikiem tego, że osoby tej samej płci szybciej nawiązują kontakt, mają więcej wspólnych tematów, itp.).

Osoby młode stosunkowo rzadko wybierają formę spędzania wolnego czasu w klubach PZG, wybierając z różnych względów (np. bogatsza oferta, towarzystwo) miejsca dostępne dla ogółu społeczności (puby, bary itp.). Kluby prowadzą swoją działalność głównie w formie świetlic, w których odbywają się spotkania towarzyskie, zajęcia sportowe, rekreacyjne, wspólne oglądanie telewizji. Bardzo często zdarza się, że placówki te nie są w stanie sprostać oczekiwaniom młodych ludzi, dotyczącym rozwijania ich zainteresowań czy form odpoczynku i zabawy (kwestie finansowe, dostępność używek – w wielu klubach jest zakaz spożywania i sprzedaży alkoholu, palenia papierosów). Zależność tę potwierdziły również moje badania. Procent udziału ludzi młodych w spotkaniach klubowych był bardzo niski; w badaniach wzięło udział trzynaście osób (8 kobiet i 5 mężczyzn).

Podobna sytuacja wystąpiła w przypadku osób starszych (powyżej 55 roku życia). Przedstawiciele tej grupy wiekowej czas spędzają zazwyczaj w domu, głównie ze względów zdrowotnych czy rodzinnych. W badaniach udział wzięło 13 osób (12 kobiet i 1 mężczyzna).

Osoby w wieku 35-55 lat, najliczniej reprezentowane w moich badaniach (23 osoby, w tym 12 kobiet i 11 mężczyzn), uczęszczają do klubu nie tylko w celu spotkania czy skorzystania z bogatej oferty zajęć (sportowe, plastyczne). przychodzą także z zamiarem uzyskania porady czy pomocy od pracowników PZG, którzy jako tłumacze języka migowego często są pośrednikami w załatwianiu wielu formalności i spraw związanych z funkcjonowaniem głuchych w społeczności lokalnej.

Jeśli chodzi o wykształcenie osób głuchych to jest to zwykle wykształcenie zawodowe (aż 33 osoby, w tym 18 kobiet i 15 mężczyzn). Szkołę średnią ukończyło osiem osób (7 kobiet i 1 mężczyzna), natomiast edukację na szkole podstawowej zakończyło dziewięć osób (6 kobiet i 3 mężczyzn). Żaden z badanych nie posiadał wykształcenia wyższego, jedna osoba zadeklarowała brak jakiegokolwiek wykształcenia (1 kobieta).

Jak zadeklarowali probanci, niemalże wszyscy zajmują się wykonywaniem zarobkowej pracy fizycznej (42 osoby, w tym 26 kobiet i 16 mężczyzn). Umysłowo pracuje tylko jedna osoba, natomiast osiem osób w ogóle nie pracuje (powodem braku pracy są w dwóch przypadkach studia – 2 kobiety), w trzech przypadkach renta bądź emerytura – 1 kobieta, 2 mężczyzn, co do pozostałych trzech przypadków – brak informacji).

Wszyscy probanci, którzy wzięli udział w moich badaniach urodzili się z wadą słuchu (29 osób) bądź też utracili słuch wskutek choroby lub urazu w fazie poprzedzającej poznanie języka (21 osób). Sześcioro z nich posiadało oboje głuchych rodziców (3 kobiety, 3 mężczyzn), troje posiadało jednego głuchego rodzica (1 kobieta i 2 mężczyzn), natomiast czterdzieści jeden osób (27 kobiet i 14 mężczyzn) miało słyszących rodziców. Trzydzieści siedem osób posiada dzieci, z czego osiem to dzieci głuche, a dwadzieścia dziewięć to dzieci słyszące.

Wyniki badań:

1. Poziom morfologiczny

Morfologia języka pisanego probantów okazała się niemalże w całości dotknięta licznymi nieprawidłowościami. Na poziomie budowy i odmiany wyrazów pojawiły się formy niezgodne z normą języka polskiego.

Na płaszczyźnie słotwórczej, a więc działu morfologii, który bada wewnętrzną budowę wyrazu i wskazuje na możliwości i metody tworzenia nowych słów z już istniejących w języku, badani w ogóle nie wykazali inicjatywy. Nie utworzyli żadnych nowych słów, posługiwali się wyłącznie będącymi w powszechnym użyciu wyrazami i zwrotami.

Zupełnie przeciwnie było w przypadku fleksji, a więc odmiany wyrazów. Tutaj badani popełnili mnóstwo błędów, zarówno jeśli chodzi o deklinację (odmianę rzeczowników, przymiotników, imiesłówów przymiotnikowych, liczebników i odmiennych zaimków przez przypadki), jak i koniugację (odmianę czasowników przez osoby).

W całości poprawnie napisane zostały tylko 4 prace (nie wliczając prac, na które składała się tylko wymiana bezokoliczników i pojedynczych nazw

przedmiotów, których nie sposób było porównać z normą fleksyjną). Oto ich treść:

1. „W wolnym czasie oglądam filmy z napisami oraz rozwiązuję krzyżówki.” [K, 53 lata, zaw., rodzice słyszący, dzieci słyszące, PZG P]¹⁶;
2. „Idę na bilard do „Walusia”, czasami pomagam innym ludziom jak mają trochę pracy. Wieczorem kleję okręt czyli Pancernik wojenny.” [M, 44 lata, zaw., rodzice słyszący, brak dzieci, PZG P];
3. „Zajmuję się domem i wnuczką która chodziła do klasy IV. Obecnie przeszła do V. starsza wnuczka pracuje i studiuje zaocznie filologię polską. W wolnych chwilach czytam gazety i chodzę do świetlicy PZG na spotkanie z koleżankami i posłuchać wykładów, które czasem się odbywają. Zawsze są tłumaczone na język migowy.” [K, 72 lata, zaw., rodzice słyszący, dzieci słyszące, PZG K];
4. „Chodziłem do szkoły podstawowej i zawodowej dla głuchych. Bardzo lubię sport (oglądanie i grałem najpierw w koszykówkę, później w siatkówkę. Również jestem kolekcjonerem widokówek, zbieram ponad 45 lat, zbieram polskie i zagraniczne, muszę się pochwalić, że już mam wszystkie państwa na całym świecie. Mam ponad 130.000 szt. To moja wielka pasja, bardzo kocham geografę. W młodości dużo podróżowałem po Polsce i po Europie. Bardzo lubię oglądać sport w telewizji. Teraz mam rentę, chodzę do klubu dla głuchych.” [M, 56 lat, zaw., rodzice słyszący, dzieci brak, PZG K].

Poprawność przytoczonych tekstów wpływać może z częstego kontaktu ze środowiskiem ludzi słyszących i tym samym mową dźwiękową. Czworo probantów posiada oboje słyszących rodziców, dwoje – słyszące dzieci, dwoje podjęło studia wyższe. Co niezmiernie ważne, przytoczone wypowiedzi (poza pierwszą) należą do najobszerniejszych, posiadają stosunkowo bogaty zasób słów.

Wypowiedź nr 1 składa się z jednego zdania złożonego współrzędnie z jednym łącznikiem parataktycznym („oraz”).

Wypowiedź nr 2 składa się z jednego zdania złożonego podrzędnie i jednego pojedynczego rozwiniętego.

Wypowiedź nr 3 składa się z dwóch zdań złożonych podrzędnie, dwóch złożonych współrzędnie i jednego pojedynczego rozwiniętego. Na poprawność tej wypowiedzi (mimo wykształcenia zawodowego i wieku 72 lat) może mieć wpływ fakt, że autorka spędza dużo czasu w środowisku osób słyszących. Z treści

¹⁶ K – kobieta, M – mężczyzna, podst. – wykształcenie podstawowe, zaw. – wykształcenie zawodowe, śred. – wykształcenie średnie, P – oddział w Poznaniu, Kr – oddział w Krakowie, W – oddział we Wrocławiu.

wynika, że opiekuje się wnuczką, a zatem można domniemywać, że pomaga jej w nauce szkolnej, prowadzi z nią rozmowy. Probantka deklaruje również czytanie prasy, a więc kontakt z pisanym językiem polskim jest systematycznie podtrzymywany.

Wypowiedź nr 4 składa się z sześciu zdań pojedynczych rozwiniętych i dwóch złożonych współrzędnie.

W trzech pracach – stosunkowo długich w porównaniu z większością, podobnie jak już zacytowane – wystąpiły odpowiednio dwa i jeden błąd fleksyjny. Biorąc jednak pod uwagę długość tekstu i poprawność pozostałych wyrazów, błędy te nie wpłynęły na jego zrozumiałość.

5. „W wolnym czasie uwielbiam czytać dobre książki, oglądać ciekawe horrory. Jak jest możliwość to również lubię wychodzić ze znajomymi na miasto lub na jakieś imprezy. Nie mam nic przeciwko również wycieczkom poza miasto czy dalekosiężnymi podróżami.” [K, 20 lat, studentka, rodzice głusi, dzieci brak, PZG W];
6. „W czasie wolnym chętnie spotykam się z znajomymi z mojego środowiska tzn. środowiska niesłyszących. Wyśpię się po całym tygodniu ;-). Oglądam zaległe filmy na DVD. Czatuję, biorę udział w dyskusji na forum Deaf.pl. Szlifuję język angielski i międzynarodowy język migowy. Na co dzień, gdy mam wolne od studiów, prowadzę spotkania języka migowego dla studentów. Prawie co każdy weekend podróżuję po Polsce.” [K, 21 lat, studentka, rodzice słyszący, dzieci brak, PZG P];
7. „GADAM Z MĘŻEM, GOTUJĘ, PRASUJĘ, CHODZĘ Z DZIECIAMI NA SPACER, ROWEREM, DO LEKARZA. CZASAMI NP. 1X W M-CU CHODZĘ Z KOLEŻANKĄ DO KLUBU DLA NIESŁYSZĄCYCH, CZYTAM CZASOPISMA, LUBIĘ GADAĆ Z LUDZMI, JESTEM OSOBĄ TOWARZYSZĄCĄ ITD.” [K, 37 lat, śred., rodzice słyszący, dzieci słyszące, PZG Kr].

Wypowiedź nr 5 składa się z dwóch zdań pojedynczych rozwiniętych i jednego zdania złożonego współrzędnie.

Wypowiedź nr 6 składa się z pięciu zdań pojedynczych rozwiniętych i dwóch złożonych współrzędnie.

Wypowiedź nr 7 składa się z dwóch zdań złożonych współrzędnie. Poza dwoma błędami ortograficznymi (dzieci, ludzmi) autorka użyła złej formy fleksyjnej wyrazu „towarzyska”. Tekst został napisany majuskułami. Warto tu zaznaczyć, że cytowana probantka jako jedyna z poddanych moim badaniom pracuje „umysłowo” (referentka w księgowości), co zapewne wpływa na jej dość dobrą znajomość poprawnej polszczyzny.

Autorki tekstów nr 5 i 6 są osobami młodymi, które podjęły studia wyższe. Z treści wynika, że wolny czas spędzają na spotkaniach ze znajomymi (zapewne rówieśnikami). Żadna z nich nie wspomniała o wizytach w klubach PZG, a zatem domniemywam, że są one rzadkie. Obie deklarują oglądanie filmów (z napisami), autorka tekstu nr 5 również czytanie książek. Autorka tekstu nr 6, jak wynika z treści, spędza sporo czasu z komputerem (o czym świadczy chociażby przeniesienie pewnych nawyków komputerowych na język pisany – użyta ikonka internetowa ;-)). Obie zaznaczyły też fakt podróżowania, co świadczy o tym, że nie ograniczają się wyłącznie do środowiska niesłyszących.

W pozostałych pracach obecne są błędy fleksyjne. Są one wynikiem przeniesienia gramatyki języka migowego również na język pisany. Osoby używające na co dzień mniej skomplikowanego i obwarowanego restrykcyjnymi zasadami systemu komunikacji, nie znają (mimo wcześniejszej edukacji szkolnej w tym kierunku) lub stosują niewłaściwie zasady gramatyki poprawnej polszczyzny.

Przykłady:

1. „(...) Lubię oglądała telewizja. Czytałam gazeta, Przychodziła do Klubu, Na spacer, Rozmawia z koleżanka i kolega.” [K, 57 lat, podst., rodzice głusi, dzieci słyszące, PZG Kr];
2. „(...) Również ciekawy stare zabytki i jestem hobby turystyki. Lubi wysoki góry, ale nie jest przewodnik góry, ale lub góry i szybko pieszo! Też lubi podróży, nie jadę auto tylko pieszo.” [M, 54 lat, podst., rodzice słyszący, dzieci słyszące, PZG Kr];
3. „JA ULUBIONY ROBOTA W LESIE I ZBIERA GRZYBY I TEŻ NAPRAWIA ITP. AUTA I INNY I CZĘSTO PÓJDE DO SKLEP PIC PIWKO I NIE MA WIĘCEJ O CZYM.” [M, 29 lat, zaw., rodzice słyszący, dzieci brak, PZG W];
4. „Ja wolne chodzi ogród, odpoczywa, zrywać zielone, kopać ziemia i podlewa. Chodzi, robi zakup w sklepu.” [M, 54 lata, zaw., rodzice słyszący, dzieci słyszące, PZG P];
5. „(...) chodzę do klubu co wtorku (...), przychodzę do znajomi (...)” [K, 33 lata, śred., rodzice słyszący, dzieci brak, PZG Kr];
6. „(...) a w niedzielę chodzi do kościoła. ul. Jana, po kościele do klubu pogadaj. rozmawia.(...)” [K, 52 lata, zaw., jeden z rodziców głuchy, dzieci brak, PZG Kr];
7. „Lubie chodzi do pracy po w domu kuchni gotuje. (...)” [K, 41 lat, zaw., rodzice słyszący, dzieci słyszące, PZG P];

8. „(...) robienie na druty (...)” [K, 49 lat rodzice słyszący, dzieci niesłyszące, PZG W].

W tekstach można zauważyć częste użycie w jednym zdaniu czasowników we wszystkich formach czasowych (przeszłym, teraźniejszym, przyszłym). W wypowiedziach osób niesłyszących wskazanie właściwego czasu polega na użyciu dodatkowego słowa, np. dawniej (dla formy przeszłej), będzie (dla formy przyszłej).

Bardzo często w tych wypowiedziach osoby głuche używają w stosunku do siebie formy czasownika w trzeciej osobie liczby pojedynczej. Czasami czasownik w tej formie pojawia się obok czasownika w pierwszej osobie liczby pojedynczej, a więc odmienionego właściwie.

W tekstach probanci nie zastosowali regionalizmów morfologicznych (zmiękczeń, zdrobnień).

2. Poziom leksykalny

Leksyka w badanych tekstach była zgodna z ogólnopolską normą językową. Wszystkie użyte przez probantów słowa występują w języku polskim.

Nie użyto subjęzyków, a więc słownictwa środowiskowego. Mimo że probanci reprezentują różne zawody i profesje, nie stosowali specjalistycznych słów właściwych dla danej grupy zawodowej.

Nie wystąpiły również inne charakterystyczne zjawiska leksykalne. Użyte słownictwo było raczej ubogie ilościowo i jakościowo. W większości wypowiedzi powtarzały się te same słowa.

W dziewiętnastu tekstach użyto skrótów i/lub skrótowców. Najczęściej pojawiającymi się były: np., ul., PZG, TV, DVD.

3. Poziom składniowy

Zdania pojedyncze proste pojawiły się w czterech tekstach.

Zdania pojedyncze rozwinięte pojawiły się w dwudziestu siedmiu tekstach.

Równoważniki zdań pojawiły się w dziewięciu tekstach.

Zdania złożone współrzędnie pojawiły się w trzydziestu dwóch tekstach.

Zdania złożone podrzędnie pojawiły się w siedmiu tekstach.

Jeśli chodzi o łączniki międzyzdaniowe to ich liczba jest bardzo niska. Łączników parataktycznych użyto pięć.

Przykłady:

1. „W wolnym czasie oglądam filmy z napisami oraz rozwiązuję krzyżówki.” [K, 53 lata, zaw., rodzice słyszący, dzieci słyszące, PZG P];

2. „W czasie wolnym grać w koszykówkę, uwielbiam się podróżować za granicę i interesuję się wykorzystać z Internetem przy komputerze.” [M, 24 lata, zaw., rodzice słyszący, dzieci brak, PZG P].

W jednym tekście użyto dwukrotnie łącznika hipotaktycznego:

„Zajmuję się domem i wnuczką, k t ó r a chodziła do klasy IV. (...) Raz w tygodniu przychodzę do świetlicy PZG na spotkanie z koleżankami i posłuchać wykładów, k t ó r e czasem się odbywają.(...)”

Struktura zdań jest poprawna: występuje podmiot, orzeczenie, dopełnienie. Niestety w dużej liczbie zdań czy całych tekstów nie sposób tego dokładnie ocenić, gdyż wyrazy stojące obok siebie nie są w żaden sposób połączone ze sobą (przypadkowa wymiana nazw wielu czynności i przedmiotów).

Dodatkowy problem stanowi brak w tych wypowiedziach form osobowych czasowników, znaków interpunkcyjnych i przyimków a także częste zmiany czasu i liczby.

4. Poziom poprawnościowy

Błędy ortograficzne pojawiły się w trzydziestu jeden pracach. W zależności od długości tekstów ich liczba wahała się od jednego do ośmiu. Zwykle były to brakiznaków diakrytycznych w literach „ą”, „ę”, „ć” i „ź”.

Przykłady:

podróza, jeździłem, odpowiedz (zamiast: odpowiedź), pomóc, Krakowie, oglądać, szyje (zamiast: szyję), gotuje (zamiast: gotuję); „spacerować gdziesz, (...) na wesołej miasteko (...)” [K, 27 lat, zaw., rodzice słyszący, dzieci słyszące, PZG Kr].

Błędy interpunkcyjne:

a) Braki znaków interpunkcyjnych odnotowałam w 15 pracach.

Przykłady:

1. „Oglądam telewizja film ciekawa, kluba PZG rozmowiła głuchych dużo Zawsze spacer pogoda słońce” [K, 34 lat, zaw., rodzice słyszący, dzieci słyszące, PZG P];
2. „Zosie pojechałam pomóc Mamusia” [K, 50 lat, zaw., rodzice słyszący, dzieci słyszące, PZG Kr].
3. „(...) Odpoczywam pije piwo oglądać w telewizji (...)” [M, 19 lat, podst., rodzice słyszący, dzieci brak, PZG Kr].

b) Zbędnych znaków interpunkcyjnych nie odnotowałam.

c) Nieadekwatne znaki interpunkcyjne odnotowałam w trzech pracach.

Przykład:

1. (...) a w niedzielę chodzi do kościoła. ul. Jana, [K, 52 lata, zaw., jeden z rodziców niesłyszący, brak dzieci, PZG Kr];
2. „Spacerowałem na spacer, Jeździłem na rowerze.” [M, 19 lat, podst., rodzice słyszący, dzieci brak, PZG Kr].

Zjawisko paragrafii wystąpiło w dwunastu pracach. Najczęstszą jej formą było opuszczenie znaków.

Przykłady:

1. „(...) o gólo polski Plener Marski Niesłyszących i zobycie (...) [K, 64 lata, zaw., rodzice słyszący, dzieci słyszące, PZG Kr];
2. „(...) lubię towarzyszyć w domu kultury (...)” [M, 41 lat, zaw., rodzice słyszący, dzieci słyszące, PZG Kr];
3. „(...) Teraz jestem pracy zadwolenie.” [M, 31 lat, zaw., rodzice słyszący, dzieci niesłyszące, PZG Kr];
4. „Często je dżę do mojej działki i tam sadzę.” [M, 41 lat, zaw., rodzice słyszący, dzieci słyszące, PZG Kr];

Powtórzenia ani przestawienia znaków nie wystąpiły.

Przeinaczenia wystąpiły w jednej pracy:

„Ja lubować Klan i M jak Miłość o g l ą d y w a ć.” [K, 48 lat, zaw., rodzice słyszący, dzieci słyszące, PZG P].

Wnioski końcowe

Wyniki moich badań jednoznacznie wskazują na fakt, że pismo osób głuchoniemych różni się zasadniczo od pisma osób słyszących. Odmienności zauważalne są na wszystkich poziomach językowych (rzecz jasna, wyłączając poziom fonetyczny, który nie był przedmiotem moich badań). Na podstawie tekstów sporządzonych przez 50 probantów z Krakowa, Wrocławia i Poznania udało mi się określić charakterystyczne cechy pisma osób z wadą słuchu.

Pierwszą z nich i jednocześnie najbardziej doniosłą jest niepoprawność na poziomie morfologicznym. Występuje ona w dwóch postaciach. Pierwsza polega na używaniu w wypowiedziach pisanych wyrazów w formach podstawowych, czyli bez poddawania ich odmianie przez osoby, przypadki itd. Występuje w nich zatem podmiot (często jasno określone „ja”), czasownik w formie bezokolicznika lub rzeczownika odczasownikowego oraz inne wyrazy będące nazwami przedmiotów, miejsc czy nazw własnych bez końcówek deklinacyjnych i fleksyjnych. Mimo że głusi stosują przyimki, nie odgrywają one większego znaczenia i nie wpływają na formę wyrazu stojącego za nimi.

Druga niepoprawność polega na błędnym stosowaniu reguł morfologicznych. Wyrazy zdaniu są wprawdzie odmieniane przez piszącego, ale ich budowa nie zgadza się z ogólnym sensem zdania lub pozostałymi wyrazami.

Kolejnym charakterystycznym zjawiskiem występującym w pisanym języku osób głuchych jest bardzo ubogi (ilościowo i jakościowo) zasób słownictwa, jakim się posługują. Związane to jest również z niechęcią niesłyszących wobec samej czynności pisania, wynikającym z nieużywania na co dzień tej form komunikacji, zarówno jeśli chodzi o pisanie, jak i czytanie tekstów. Stosowanie do porozumiewania ograniczonego i nierozwiniętego systemu znaków wpływa na niski poziom wypowiedzi pisanej oraz na jej długość.

Na płaszczyźnie składni badania wykazały, że w pracach osób głuchych niezmiernie rzadko pojawiają się zdania złożone podrzędnie, co z kolei związane jest z większym stopniem skomplikowania i złożoności tych zdań. Natomiast komunikaty formułowane przez głuchoniemych są krótkie i konkretne, a duża ilość słów, zwrotów i konstrukcji językowych powoduje niezrozumiałość. Najczęściej używane są odmiany zdania pojedynczego (proste, rozwinięte i równoważniki zdań).

Kolejną charakterystyczną cechą języka pisanego osób głuchych, która powiązana jest z wyżej wymienioną, jest praktyczne nieużywanie międzydaniowych łączników hipotaktycznych (np. który, jaki, gdyż, ponieważ).

Słaby kontakt z pismem wywołuje również opuszczanie znaków czy liter w wyrazach.

Jak można było przypuszczać, badania potwierdziły, iż język pisany osób niesłyszących różni się na wielu płaszczyznach od języka pisanego osób słyszących. Brak zmysłu słuchu, który jest jednym z najdonioślejszych czynników nauki mowy, powoduje powstawanie licznych odstępstw od ogólnej normy w późniejszym stosowaniu języka.

Język migowy, będący językiem naturalnym dla środowiska głuchoniemych nie pozwala na w pełni właściwy rozwój i poprawne stosowanie języka narodowego (zarówno w odmianie mówionej, jak i pisanej). Zdarza się jeszcze dziś, że osoba dotknięta głuchotą jest analfabetą. Oczywiście takie przypadki nie są z góry określone, są jednostki, które podejmują nawet studia wyższe i pracę naukową.

Moje badania potwierdziły wcześniejszą tezę, iż reguły mowy migowej są tak silne, że oddziałują w sposób bardzo mocny również na język pisany, wypierając z czasem wyuczone umiejętności językowe. Wyniki tych badań mogą być również skromnym przyczynkiem do obalenia, wciąż funkcjonujących w świecie ludzi słyszących, stereotypów, jakoby głusi świetnie porozumiewali

się poprzez pismo (posiadają przecież zmysł wzroku). Jest to jednak nieprawdą – głusi zazwyczaj nie rozumieją tekstów pisanych. W tym kontekście nie powinien dziwić brak umiejętności samodzielnego ich tworzenia i to tworzenia zgodnego z normą językową!

Reguły te charakteryzują osoby głuchonieme, jak potwierdziły badania, bez względu na płeć, wiek czy region zamieszkania. Niepełnosprawność słuchowa jest niewątpliwie bardzo uciążliwa i problematyczna w prowadzeniu dialogu społecznego. Jednak pamiętać należy, że w środowisku niesłyszących to my – słyszący – jesteśmy w pewnym sensie niesprawni, nie mogąc się porozumieć z otaczającymi nas ludźmi.

Barbara Wiśniewska
Samodzielna Pracownia Psychologii Klinicznej,
Instytut Centrum Zdrowia Matki Polki
Zakład Pedagogiki Specjalnej i Promocji Zdrowia,
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź

Neuropsychologiczne aspekty zaburzeń w procesach komunikacji językowej

Język, będący tworem społecznym, to naturalny system znaków (kod) służący porozumiewaniu się, zawierający reguły posługiwania się nimi, według których budujemy i odczytujemy teksty. Stanowi on zamknięty zbiór symboli fonicznych (głoski, w piśmie-litera), leksykalnych (słowa), morficznych (fleksja), frazeologicznych (zwroty) oraz prozodycznych (akcent, melodia, intonacja). „Przekaz informacji językowej może się dokonywać poprzez mówienie, pisanie lub też innego rodzaju sygnalizowanie stanowiące transpozycję systemu fonicznego na układ graficzny (alfabet Braille’a) lub palcowy (porozumiewanie się głuchych).”¹

Mowa to werbalne porozumiewanie się ludzi, stanowi konkretne akty używania znaków językowych (dźwiękowych, graficznych lub migowych).

Język migowy wzbudza w ostatnich latach coraz większe zainteresowanie badaczy, szczególnie w aspekcie porównawczym z językiem dźwiękowym. W literaturze najczęściej wspomina się o specyficzności kompetencji językowych ludzi niesłyszących.² Zapomina się, że osoby posługujące się komunikacją niewerbalną, podobnie jak inne osoby, mogą mieć zaburzenia różnych funkcji poznawczych (deficyty rozwojowe), które będą wpływały na jakość tej komunikacji. Do takich funkcji poznawczych zaliczamy, oprócz zdolności odbioru informacji słuchowych, także zdolność odbioru informacji wzrokowych, dotykowych, zdolność skupiania uwagi, pamięć, procesy przestrzenne, myślenie. Dla prawidłowej komunikacji za pomocą języka migowego niezbędna jest zatem nie tylko dobra koordynacja ruchowa i właściwa precyzja manualna.

¹ E. Szelaż, *Mózgowe mechanizmy mowy*, [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górńska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 490.

² J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk 2002, s. 251.

Na gruncie polskim odczuwalny jest niedostatek doniesień z badań nad neuropsychologicznymi deficytami w zakresie funkcji percepcyjno-motorycznych u ludzi z wadą słuchu, a także nad Polskim Językiem Migowym, natomiast dostępne są i spopularyzowane badania amerykańskie.

Język migowy został wprowadzony w USA w 1917 roku przez T. Gallaudet. W 1979 roku E. Klima i U. Bellugi poddali analizie amerykański język znaków migowych (American Sign Language ASL). W wyniku ich dociekań zauważono podobieństwa z językiem dźwiękowym w dwóch klasach. „Klasie fonemów (niemających znaczenia) w języku dźwiękowym odpowiada system 55 znaków skonstruowanych – podobnie jak fonemy – poprzez ich cechy dystynktywne, na kilku wymiarach: konfiguracji i układu rąk, umiejscowienia i kierunku ruchu. Poprzez kombinację tych znaków powstają znaki już obdarzone znaczeniem (morfemy lub wyrazy w języku dźwiękowym) i ta klasa znaków poprzez reguły składni tworzy zdania i całe wypowiedzi, przy czym składnia języka migowego jest równie skomplikowana, jak składnia języka dźwiękowego.”³ Również błędy językowe w ocenie badaczy mają analogiczny charakter⁴. Należy pamiętać, że języki migowe w poszczególnych krajach znacznie się różnią, obowiązują w nich ustalone reguły tworzenia słów i zdań, nie są one manualnymi odpowiednikami języków fonicznych używanych na określonym obszarze. Ciekawym przykładem jest podobieństwo między językiem fonicznym angielskim w Wielkiej Brytanii i w USA i różnice w zakresie języka migowego w obu tych krajach (British Sign Language BSL a ASL)⁵.

Różnicowanie dźwięków czyli dokonywanie procesów analizy i syntezy związane jest z funkcjonowaniem ośrodkowego układu nerwowego, zwłaszcza okolic znajdujących się w korze mózgowej. Obecnie dzięki zastosowaniu najnowszych technik obrazowania pracy mózgu poszukuje się ewentualnych podobieństw i różnic w lokalizacji obszarów mowy zaangażowanych w komunikację werbalną i niewerbalną.

Krótką historia badań nad ośrodkami mowy w mózgu – specjalizacja półkul mózgowych

W 1861 roku francuski neurolog, Paul Brocka, odkrył, że ludzie, którzy utracili możliwość mówienia przy zachowaniu zdolności rozumienia słyszanej mowy mają uszkodzoną część lewej półkuli mózgu. Pole w mózgu odpowiedzialne za ekspresję mowy określił on w pobliżu kory ruchowej, odpowiedzialnej za pracę

³ J. Strelau, dz. cyt., s. 251–252.

⁴ J. Strelau, dz. cyt.

⁵ G. Hickok, U. Bellugi, E. S. Klima, *Ręce, które mówią*, „Świat Nauki” 2001 (grudzień), s. 60–67.

mięśni ust. Obszary te są aktywne u słyszących, gdy mówią, u głuchych, gdy migają. Niedługo później w 1876 roku niemiecki lekarz, Carl Wernicke, odkrył, że osoby płynnie mówiące, ale nie rozumiejące mowy mają uszkodzenie w innej części lewej półkuli, tj. w pobliżu kory słuchowej – docierają tu bodźce słuchowe z uszu (lokalizacja ośrodka rozumienia mowy). W 1909 roku Brodmann dokonał mapowania cytoarchitektury mózgu, a w 1920 Penfield przedstawił mapowanie funkcji poznawczych i motorycznych przy pomocy mikroelektrod. W tym samym okresie Karl Lashley sądził, że wszystkie części mózgu są zaangażowane w każdy z rodzajów zachowania. Przeprowadzał eksperymenty na szczurach i zauważył, że większy wpływ na zaburzenia pamięci (uczenia się) ma ilość zniszczonej tkanki mózgowej, a nie rodzaj partii mózgu uszkodzonej chirurgicznie lub przez wypalanie elektrodami⁶. Dziś można te pionierskie badania i eksperymenty uznać za początek ery dynamicznie rozwijającej się neuronauki, której celem jest wyjaśnienie zachowania w kontekście funkcjonowania mózgu, uzyskanie odpowiedzi na pytanie w jaki sposób mózg porządkuje aktywność milionów komórek wywołując określone zachowania i w jaki sposób środowisko wpływa na neurony.

Obecnie weszliśmy w drugi okres rozwoju neuronauki, koncentrując się na badaniach neuroobrazowych dotyczących struktury mózgu (tomografia komputerowa, magnetyczny rezonans jądrowy) oraz badaniach czynności mózgu (pozytronowa tomografia emisyjna, czynnościowy magnetyczny rezonans jądrowy). Główne obszary badań to funkcje ruchowe, percepcyjne, emocje, myślenie, uczenie się, pamięć i właśnie język.

Jak wykazano, prawa półkula współuczestniczy w opracowywaniu materiału językowego, odczytuje dostępną przez krótki czas, dużą, ubogą w szczegóły i nową informację, charakteryzuje ją równoległe przetwarzanie danych. Półkula ta warunkuje także rytm, świadomość przestrzeni, obraz całości, wyobraźnię, postrzeganie kolorów, rozmiarów – jest twórcza, artystyczna. Z kolei lewa półkula odczytuje szczegóły, małe obrazy, złożone, znane informacje, charakteryzuje ją sekwencyjność, kieruje słowami, liczbami, zbiorami, logiką, hierarchią, linearnością, analizą – jest techniczna, logiczna.

To właśnie m.in. z badań Elkhonona Eddberga⁷ wynika, że dopóki przetwarzanie informacji jest nową sytuacją, to odbywa się przy udziale prawej półkuli, nabranie wprawy w posługiwaniu się językiem angażuje lewą półkulę. Obie półkule udostępniają sobie wzajemnie dane. Wiemy to również na podstawie badań R. W. Sperry'ego i M. S. Gazzanigi przeprowadzonych

⁶ A. Wadeley, A. Birch, T. Malim, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 2007, s. 31.

⁷ O. Sacks, *Mężczyzna, który pomylił żonę z kapeluszem*, Poznań 1996.

w latach 50. XX wieku, polegających na przecięciu spoidła wielkiego w mózgu. Sperry (Nagroda Nobla w 1981 r.) w latach 60. XX wieku obserwował u osób z ciężką padaczką, jak funkcjonuje każda z półkul oddzielnie, kiedy informacje z jednej z półkul nie są dostępne drugiej półkuli. Pacjenci z tzw. rozszczepionym mózgiem w codziennym życiu funkcjonują prawidłowo, ale wykazują zaburzenia w specjalnie stworzonych sytuacjach eksperymentalnych. W zakresie czynności ruchowych i czuciowych na przykład okazuje się, że prawa ręka może wykonywać tylko polecenia ruchowe lewej półkuli, lewa tylko polecenia ruchowe prawej półkuli. Lewa półkula otrzymuje informacje czuciowe z prawej ręki, a prawa z lewej. W funkcjach wzrokowych informacje z lewego pola widzenia docierają wyłącznie do prawej półkuli, informacje z prawego pola widzenia do lewej. Także Zaidel i Gazzanig w eksperymentach nad kompetencją językową udowodnili, że w procesach mowy uczestniczy prawa półkula⁸. Jak podaje A. Grabowska nowe informacje z badań neuroobrazowych nie tylko poparły pogląd o „znacznie większym niż pierwotnie przypuszczano, udziale prawej półkuli w różnych funkcjach językowych, ale jednocześnie wskazały na nieadekwatność teorii wiążących przednie części mózgu z kontrolą procesów syntaktycznych, a tylnych – z kontrolą procesów semantycznych”⁹.

Funkcjonalny rezonans magnetyczny

Znaczącym przełomem w badaniach nad funkcjonowaniem mózgu stało się zastosowanie metod neuroobrazowania. Szczególnie cennym narzędziem jest funkcjonalny rezonans magnetyczny (fMRI), który jest metodą wciąż nową i wymaga interdyscyplinarnych prac nad opracowaniem odpowiednich standardów badania, jego wiarygodności i powtarzalności. Pozwala ono na poznanie pracy mózgu człowieka w czasie wykonywania różnych czynności, w tym procesu nabywania i odbioru mowy. W ostatnich latach badania te zaczęto wprowadzać dla poznania tych czynności u ludzi głuchych oraz osób z wadą słuchu i uszkodzeniami mózgu w okolicach warunkujących mowę. Przed powstaniem metod neuroobrazowania poznanie czynności określonych okolic mózgu możliwe było tylko poprzez obserwację pacjentów z uszkodzoną częścią mózgu, lub w wyniku sekcji po śmierci (*post mortem*). Współczesne techniki pozwalają na obserwację funkcji mózgu w sposób bezinwazyjny u żywego człowieka i to podczas wykonywania zadań¹⁰.

⁸ A. Grabowska, *Lateralizacja funkcji psychicznych w mózgu człowieka*, [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górski, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa 2006.

⁹ A. Grabowska, dz. cyt., s. 461.

¹⁰ M. Gut, A. Marchewka, *Funkcjonalny rezonans magnetyczny – nieinwazyjna metoda obrazowania aktywności ludzkiego mózgu*, Materiały konferencji „Nowe metody w neurobiologii” (15 grudnia 2004), s. 35–40.

Współcześnie badaczy posługujących się technikami neuroobrazowania pracy mózgu najczęściej nurtuje próba odpowiedzi na pytanie czy ośrodki rozumienia i ekspresji mowy odkryte przez Brocka i Wernicke'a również kierują tymi procesami w przypadku osób nieposługujących się językiem fonicznym. Jak wiadomo istnieje zasadnicza różnica w formie przekazu:

- w przypadku języka migowego informacja jest zakodowana w zmiennych w czasie symbolach wzrokowo-przestrzennych, a odbiór następuje przez analizator bodźców wzrokowych,
- w przypadku języka fonicznego jest zakodowana w określonych sekwencjach dźwięku.

Czy istnieją zatem jakieś przesłanki wskazujące na różnice w neuronalnej organizacji obu tych języków, która z półkul mózgowych jest zaangażowana w przypadku języka fonicznego (lewa?) i w przypadku migowego (prawa?)? Można by sądzić, że skoro język migowy jest przekazywany w zmiennych w czasie symbolach wzrokowo-przestrzennych to używanie tego języka wymaga zaangażowania układów neuronalnych w prawej półkuli. Naukowcy założyli w swoich badaniach, że pola Wernicke'a u ludzi niesłyszących powinny znajdować się w okolicach pól aktywacji dla percepcji wzrokowej, a obszar Brocka z kolei w okolicach tej części kory mózgowej, która związana jest z ruchami rąk¹¹.

Dowody z badań mózgu na podobieństwa w neuronalnej aktywności w komunikacji za pomocą języka werbalnego i migowego

Zespół naukowców G. Hickok, U. Bellugi, E. S. Klima podjął w latach 80. XX wieku badania nad afazją dotyczącą osób posługujących się językiem migowym, które doznały uszkodzenia lewej lub prawej półkuli mózgu w wyniku udaru. Zastanawiano się czy to uszkodzenie może powodować zaburzenia komunikacji w języku migowym i o jaki charakterze, czy jest jakieś podobieństwo do afazji Wernicke'a czy Brocka?

Celem tych badań była ocena stopnia rozumienia i biegłości w posługiwaniu się znakami migowymi, ustalenie czy rejony powodujące za interpretację i ekspresję znaków migowych pokrywają się z obszarami kluczowymi dla języka fonicznego¹². Dziś wiadomo, że języki migowe są „wysoko ustrukturalizowanymi systemami lingwistycznymi z całą gramatyczną złożonością właściwą językom fonicznym”¹³.

¹¹ G. Hickok, U. Bellugi, E. S. Klima, dz. cyt.

¹² Tamże.

¹³ Tamże, s. 62.

Obserwowano proces komunikacji u dwóch osób posługujących się językiem migowym po przebytych udarach. Pierwsza osoba poprawnie migiała, ale stosowała niewłaściwą składnię, druga z głuchych migających osób miała trudności ze zrozumieniem języka migowego. Badacze potwierdzili, że uszkodzenie znajdowało się u tych pacjentów w lewej okolicy, odpowiednio w polu Wernickego (pierwszy pacjent) i w polu Brocka (drugi pacjent), tak jak u osób słyszących z podobnymi problemami.

W dwóch kolejnych badaniach tego zespołu z udziałem 23 osób (w tym 13 głuchych z uszkodzeniem lewej półkuli i 10 z uszkodzeniem prawostronnym) i 19 osób (posługujących się migowym od dzieciństwa z uszkodzeniami lewej: 11 osób i prawej: 8 osób), że aktywacja w lewej półkuli ma takie samo znaczenie dla języka migowego i fonicznego. W przypadku natomiast uszkodzenia prawej półkuli nie zauważono, aby miało ono wpływ na pojawienie się zaburzeń w posługiwaniu się językiem migowym. Osoby z tym uszkodzeniem poprawnie migają, rozumiały i używały gramatyki. Było tak nawet w przypadkach poważnych uszkodzeń okolic wzrokowo-przestrzennych – osoby takie miały problemy z odtworzeniem rysunków (zespół zaniedbywania stronnego).

Podjęmowane badania za pomocą fMRI i pozytronowej tomografii emisyjnej PET dają nowe możliwości poznawcze, pozwoliły wykazać, że rozumienie języka migowego jest bardziej bilateralne niż języka fonicznego. Jedno z takich badań z 1998 roku, w którym badano aktywność mózgu osób migających, głuchych od urodzenia, zidentyfikowano rejony takiej aktywności – kilka miejsc w lewym płacie skroniowym (łącznie z częścią pola Wernickego), niektóre obszary lewego płata czołowego (m.in. pole Brocka) prawe płaty skroniowe i czołowe. Mózg ma budowę modułową, dlatego np. przetwarzanie informacji wzrokowo-przestrzennej nie dokonuje się tylko w jednym obszarze mózgu, każdy moduł ma odrębny sposób analizy.

Blisko 20-letnie badania zespołu G. Hickok, U. Bellugi, E. S. Klima są dowodem na współistnienie wpływów czynników biologicznych i środowiskowych. Wykazały, że wstępne opracowanie sygnałów słuchowych i wzrokowych odbywa się prawdopodobnie przy zaangażowaniu odpowiednich obszarów centralnego układu nerwowego, wyspecjalizowanych funkcjonalnie, czyli tzw. modułów. Badacze tych fascynujących eksperymentów stworzyli teorię modularnej struktury funkcji mózgu.

Badania psychologiczne u osób z wadą słuchu

W Polsce do oceny przebiegu poszczególnych funkcji poznawczych i określenia poziomu inteligencji zaleca się najczęściej testy bezsłowne, m.in.

Międzynarodową Skalę Wykonaniową Leitera, a rzadziej stosowany jest test D. Wechslera. Zawiera on 10 podtestów, z których 5 angażuje funkcje werbalne, co, jak się sądzi, ogranicza użyteczność tego testu i wyklucza jego psychometryczną interpretację – natomiast nie wyklucza interpretacji klinicznej. Problemy te wynikają z faktu, że u niesłyszących istnieją różnice w stopniu i w okresie utraty słuchu, w czasie zaaparowania, w zakresie i jakości prowadzonej stymulacji rozwoju słuchowego i językowego – i konsekwencji w przyswojeniu systemu językowego. Braden wykazał (1994), że najwyższe wyniki w skali Wechslera spośród dzieci niesłyszących osiągają dzieci rodziców niesłyszących, a najniższe dzieci rodziców słyszących¹⁴.

U dzieci z uszkodzonym słuchem badanych skalą WISC-R stwierdzono:

- istotne trudności i opóźnienia dotyczące rozwoju językowego,
- deficyty w zakresie wiedzy nabytej,
- w innych zdolnościach poznawczych uwarunkowanych stymulacją środowiskową (brak bazy językowej).

Osoby uzyskują wyniki poniżej normy w tradycyjnych miarach rozwoju językowych osiągnięć typu akademickiego, a w normie w przypadku, gdy używa się niewerbalnych metod¹⁵. Według Bradena i Hannah (1998) dzięki zastosowaniu skali Wechslera można w odniesieniu do osób głuchych zdiagnozować deficyty poznawcze i trudności w uczeniu się, określić poziom rozwoju intelektualnego i porównać wyniki z populacją ogólną, odróżniać wpływ zaburzeń słuchu od opóźnienia umysłowego¹⁶.

W interpretacji należy jednak pamiętać, że przy zastosowaniu testów werbalnych istnieją różnice w interpretowaniu pytań przez osoby słyszące i niesłyszące. Wydaje się konieczne, aby psycholog przeprowadzający badanie biegle posługiwał się językiem migowym.

Praktyczne znaczenie

Autorzy wspomnianych wielokrotnie badań – G. Hickok, U. Bellugi, E. Klima, sądzą, że ich prace nie tylko okażą się nowatorskie, ale przede wszystkim będą pomocne w terapii niesłyszących pacjentów. Sugerują, że np. w przypadku guzów mózgu trzeba przy operacjach neurochirurgicznych postępować podobnie u pacjentów słyszących, jak i niesłyszących – oszczędzając ośrodki mowy. Typy afazji u głuchych przypominają afazję u słyszących i występują po uszkodzeniach analogicznych struktur w mózgu jak u słyszących.

¹⁴ G. Krasowicz-Kupis, K. Wiejak, *Skala Inteligencji Wechslera dla dzieci (WISC-R) w praktyce psychologicznej*, Warszawa 2006.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

W Polsce nie prowadzi się jeszcze u osób niesłyszących, posługujących się językiem migowym, badań naukowych z zastosowaniem funkcjonalnego rezonansu magnetycznego na taką skalę, jak w USA. Niemniej planowane jest podjęcie praktycznych badań przez zespół prof. Henryka Skarżyńskiego w ramach działalności naukowej Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu. fMRI będzie wykorzystywane do badań odmienności funkcjonowania kory mózgowej u osób niesłyszących ze szczególnym uwzględnieniem wyników operacji przywracających słuch. Metoda fMRI może także okazać się przydatna przy ocenie skuteczności leków, co oszczędzi pacjentom i lekarzom czasu i wielu kosztów dodatkowych pomiarów laboratoryjnych.

W świetle nowoczesnych metod neuroobrazowania struktury, a zwłaszcza funkcji mózgu do poglądów historycznych można zaliczyć podział wskazujący, że lewa półkula mózgu jest związana z aktywnością werbalną, a prawa ze zdolnościami wzrokowo-przestrzennymi. Prawdopodobnie, w oparciu o badania dotyczące uszkodzeń w mózgu (również u osób posługujących się językiem migowym) w przypadku języka fonicznego i migowego istnieją niewielkie różnice między percepcją a ekspresją.

Obserwując ewolucję poglądów w zakresie budowy i pracy mózgu przeszliśmy od dziewiętnastowiecznych badań wskazujących całkowitą dominację lewej półkuli w rozwoju mowy, do wniosków o częściowej dominacji tej półkuli (badania nad rozszczepionym mózgiem *split brain*). Współczesne poglądy uzupełniły tę wiedzę o wkład obu półkul: w niektórych funkcjach prawa półkula pełni wiodącą rolę, a pełna komunikacja (werbalna bądź niewerbalna) wymaga udziału obu półkul.

Bibliografia

1. A. Grabowska, *Lateralizacja funkcji psychicznych w mózgu człowieka*. [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górską, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa 2006.
2. M. Gut, A. Marchewka, *Funkcjonalny rezonans magnetyczny – nieinwazyjna metoda obrazowania aktywności ludzkiego mózgu*, Materiały konferencji „Nowe metody w neurobiologii” (15 grudnia 2004), s. 35–40.
3. G. Hickok, U. Bellugi, E. S. Klima, *Ręce, które mówią*, „Świat Nauki” 2001 (XII), s. 60–67.
4. G. Hickok, U. Bellugi, E. S. Klima, *Ręce, które mówią*, „Świat Nauki. Scientific American” 2003, nr 1, wydanie specjalne, s. 52–59.

5. G. Krasowicz-Kupis, K. Wiejak, *Skala Inteligencji Wechslera dla dzieci (WISC-R) w praktyce psychologicznej*, Warszawa 2006.
6. J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk 2002.
7. E. Szelać, *Mózgowe mechanizmy mowy*, [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górski, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa 2007.
8. A. Wadeley, A. Birch, T. Malim, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 2007.

NOTATKI:

NOTATKI:

Zbiór artykułów poświęconych jednemu ze stosowanych w Polsce systemów komunikowania się osób niesłyszących uznaję za godny opublikowania w całości.

Książka zainteresuje nie tylko specjalistów, ale też językoznawców zajmujących się dotąd wyłącznie mówionym językiem polskim, nauczycieli, krewnych i przyjaciół użytkowników języka migowego, słyszących rodziców dzieci głuchych, studentów kierunków humanistycznych, pedagogicznych. Użyteczność publikacji nie budzi wątpliwości.

Prof. dr hab. Kazimierz Michalewski
Uniwersytet Łódzki
Katedra Współczesnego Języka Polskiego

Zarówno sama Konferencja, jak tom zbierający materiał jest znamię czasu. Oto Polski Język Migowy, po wiekach dyskryminacji społeczności Głuchych i ich naturalnego narzędzia komunikacji, odzyskuje swoje miejsce języka rodzimego Głuchych. Staje się w Polsce przedmiotem badań akademickich i uniwersyteckiego wykładu. Coraz więcej słyszących podejmuje trud nauki praktycznej PJM.

Spośród kilkunastu prac, które weszły do tomu, przytłaczająca większość traktuje PJM jako typowy język naturalny. Badacze poddają go wnikliwej analizie językoznawczej, a wszechstronne wykorzystanie środków technicznych wymaganych przez kanał wizualno-przestrzenny i ulotność przekazu (notacja SW, grafika, filmy) podnosi wartość tomu. (...)

Dla grona autorów jest oczywiste, że oralizm odszedł w przeszłość. Polski Język Migowy jako skarb Głuchych, jako podstawa ich tożsamości, jako źródło kultury to także wartość dla nas, słyszących. Między Głuchymi i słyszącymi nie ma bariery.

Ta właśnie idea promieniuje z prezentowanej książki.

Prof. dr hab. Marek Świdziński
Katedra Językoznawstwa Komputerowego
Uniwersytet Warszawski

