

Nauczanie polskiego języka migowego jako obcego języka: Czy osoby słyszące mogą przyswoić język wizualny?¹

Piotr Tomaszewski, Instytut Głuchoniemych, Warszawa
Tadeusz Gałkowski*, Wydział Psychologii, UW, Warszawa
Paweł Rosik, Instytut Głuchoniemych, Warszawa

TEACHING POLISH SIGN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE: CAN HEARING PERSONS ACQUIRE A VISUAL CODE?

The article describes an education to experience concerning Polish Sign Language (PSL) teaching a group of hearing adults. PSL is a visual-spatial language and it presents a very important new alternative to spoken languages; sign language depends so heavily on visual processing. This paper provides a discussion of applying second language techniques to the teaching of PSL. It presents how hearing persons who acquire a visual language produce linguistic errors in the learning process related to three areas: [1] phonetic, [2] semantic, and [3] syntactic. This can be essential information for modifying models of human language development. The authors suggest that further studies may be focused on the use of sign language by hearing children. It is a substantial condition for understanding the important issues concerning psychology of language such as: the influence of learning a visual language on the acquisition of Polish and cognitive development of young hearing children.

WSTĘP

Od lat sześćdziesiątych na terenie całej Polski organizowane są kursy systemu językowo – migowego (SJM), zaś kwestia realizacji programu nauki polskiego języka migowego (PJM)² jako obcego języka pozostaje w dalszym ciągu na uboczu. Wprawdzie w ostatnich latach podjęto pierwsze kroki w kierunku organizacji kursów PJM³, jednak w polskim piśmiennictwie wciąż brakuje metodycznego opisu nauczania PJM jako obcego języka. Co prawda ostatnio ukazują się publikacje poświęcone wstępnym badaniom nad PJM, które sugerują, że polski język migowy jest kompletnym systemem językowym i posiada własną strukturę lingwistyczną; podobnie jak języki mówione może realizować się na poziomie fonologicznym, morfologicznym

i składniowym (Farris, 1994, Świdziński, 1998, Tomaszewski, Rosik, w druku; Tomaszewski, Gałkowski, Rosik, w opracowaniu).

Ostatnio w Polsce obserwuje się coraz większe zainteresowanie niektórych autorów dwujęzyczną analizą roli PJM w procesie nabywania przez dziecko głuche języka polskiego jako drugiego języka w formie pisanej, miganej, czy nawet mówionej (Bryndał, 1998; Gałkowski, 1998; Tomaszewski, 2001a,b). Głównym założeniem modelu dwujęzycznej edukacji dzieci głuchych jest wykorzystywanie naturalnego języka migowego jako języka nauczania, a nie jedynie jako metody na-

² Polski język migowy stanowi kulturowy wyróżnik polskiej społeczności głuchych, którzy postrzegają siebie jako osoby należące do kulturowej grupy mniejszościowej, a nie tak zwanej „grupy inwalidzkiej”.

³ W dwóch miejscowościach prowadzone są lektoryaty PJM: na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego pod kierunkiem prof. Marka Świdzińskiego (zob. Świdziński, 2001), na Wydziale Psychologii tej samej uczelni pod kierunkiem prof. Tadeusza Gałkowskiego oraz w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego pod kierunkiem prof. Kazimierza Krakowiaka.

¹ Praca była subsydiowana z funduszy KBN na Wydziale Psychologii UW (BST 671/19).

* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Tadeusz Gałkowski, Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski, ul. Stawki 5/7, 00-183 Warszawa.

uczania (Mahshie, 1995; Tomaszewski, 2000). Jednym z wymogów spełnienia tego warunku jest opracowanie programu nauczania PJM jako obcego języka dla osób słyszących. Mogłoby to – oprócz przygotowania kadry osób głuchych i niedosłyszących jako przyszłych nauczycieli – sprzyjać zwiększaniu ilości osób słyszących w realizacji edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych.

Część fachowców uznaje PJM za język niemożliwy do opanowania dla osób słyszących nie mających dotychczasowych doświadczeń z osobami głuchymi jako użytkownikami PJM. Jednak na Wydziale Lingwistyki ASL Uniwersytetu Gallaudeta w Waszyngtonie przygotowują się nie tylko osoby głuche, ale także słyszące do przyszłej pracy w charakterze nauczycieli, lingwistów czy tłumaczy ASL⁴ (Jacobs, 1996; Kemp, 1998).

Przyswajanie naturalnego języka migowego wymaga od osoby słyszącej opanowania sprawności w przejściu z percepcji słuchowej na wzrokową, aby w wizualny sposób nauczyć się funkcjonować w społeczności głuchych (Tomaszewski, 1999, 2001c). Trudności, jakie mogą pojawiać się w procesie nabywania PJM jako obcego języka, spowodowane są przede wszystkim kolosalną różnicą pomiędzy naturalnym językiem migowym a językiem mówionym: pierwszy jest konstruowany na bazie modalności wzrokowej, a drugi – oparty jest na modalności słuchowej.

Jeśli możliwe jest osiągnięcie przez osoby słyszące podstaw kompetencji komunikacyjnej w PJM, nasuwa się pytanie: jak mogą one opanować język wizualny różniący się od języka fonicznego? Pragniemy stąd przedstawić w niniejszej pracy sposoby uczenia PJM w aspekcie metodycznym.

W pierwszej części artykułu omawiane są różne warianty systemu znaków migowych wykorzystywane w warunkach komunikacji z głuchymi. Druga część obejmuje praktyczne propozycje sposobów nauczania PJM dla osób słyszących, a trzecia – opisuje, jakie trudności mogą oni napotykać w nabywaniu języka wizualnego. Pewne uwagi dotyczące prawidłowości nauczania PJM jako obcego/drugiego języka oraz sugestie co do wpływu tego języka na pewne procesy poznawcze przedstawione są w ostatniej części pracy.

RÓŻNE WARIANTY SYSTEMU ZNAKÓW MIGOWYCH

Przy opracowaniu metodyki nauczania PJM jako obcego języka dobrze jest uwzględnić inne warianty systemu znaków migowych, jakie mogą mieć udział w procesie komunikacji pomiędzy osobami słyszącymi

⁴ Amerykański język migowy (American Sign Language – ASL) jest językiem amerykańskiej społeczności głuchych, którą określa się jako lingwistyczną i socjokulturową grupę mniejszościową (Padden, Humphries, 1988).

a głuchymi: (1) system językowo – migowy (SJM) oraz (2) polski migowy typu *pidgin* (PMP).

Mechanizm użycia SJM⁵ sprowadza się do wizualizacji struktury języka polskiego – tj. równoczesnego posługiwania się językiem mówionym i znakami migowymi zapożyczonymi z PJM – choć nie wszystkie znaki PJM są identyczne ze znakami SJM⁶. Przy mówieniu użytkownik SJM w sposób linearny łączy znaki migowe w zdania zgodnie z regułami składniowymi języka mówionego, przy czym – o ile to możliwe – dodaje do niektórych znaków manualne elementy alfabetu palcowego jako odpowiedniki przedrostków, przyrostków czy końcówek fleksyjnych itd. W SJM znaki migowe nakładane są na język mówiony zgodnie z jego gramatyką (zob. Szczepankowski, 1999). W odróżnieniu od tego systemu PJM jest językiem rządzącym się regułami własnej gramatyki nie odpowiadającej gramatyce języka mówionego.

W wyniku współlistnienia dwóch społeczności – słyszących i głuchych – o odmiennym języku i kulturze, może spontanicznie funkcjonować pomiędzy nimi polski migowy typu *pidgin* jako mieszanina PJM z językiem polskim⁷. Wariant ten obejmuje mieszane formy językowe, nie znajdujące miejsca ani w PJM ani w języku polskim; stanowi bowiem pewnego rodzaju odchylenie od struktury gramatycznej obydwu języków (Tomaszewski, Rosik, w druku).

METODYKA NAUCZANIA PJM JAKO OBCEGO JĘZYKA

Opracowane są podręczniki do nauki języka migowego, dotyczą one jednak systemu językowo-migowego (SJM), a nie – polskiego języka migowego. Materiały te zaznajamiają bowiem czytelnika ze znakami migowymi jako odpowiednikami słów języka polskiego dla

⁵ Wokół systemu językowo – migowego stosuje się odpowiadające temu wariantowi określenia – język migany, metoda kombinowana, metoda bimodalna, symultaniczna komunikacja, totalna komunikacja. Te wszystkie terminy nie mają nic wspólnego z polskim językiem migowym.

⁶ Fakt, iż nie wszystkie znaki PJM są identyczne ze znakami SJM, wynika z decyzji Komisji Unifikacji Znaków Migowych o oczyszczeniu PJM poprzez ujednoczenie niektórych z jego znaków oraz opracowanie nowych; miało to miejsce, wtedy, gdy nie prowadzono jeszcze poważnych badań nad PJM (Tomaszewski, 2000).

⁷ Bickerton (1981) wychodzi z założenia, że w momencie, gdy przenikają się dwie społeczności o odmiennym języku i kulturze, to spontanicznie powstaje pomiędzy nimi *pidgin* jako język zawierający ubogie słownictwo mieszane i pozbawiony gramatyki. Co prawda, są w nim pewne zaczątki powstania elementów gramatycznych. Dopiero w drugim pokoleniu powstaje gramatyka stworzona przez dzieci z tych społeczności, co prowadzi do ukształtowania się pełniejszego niż *pidgin* języka kreolskiego.

wzbogacania słownictwa języka migowego, obejmują też opisy prawidłowego wykonywania znaków, ich ilustracje, ćwiczenia tekstowe zmierzające do doskonalenia sprawności w synchronizowaniu mowy ustnej ze znakami migowymi (zob. Szczepankowski, 1994; Pietrzak, 1992; Prałat-Pyrzewicz, Bajewska, 1994).

W odróżnieniu od nauki SJM głównym celem nauczania PJM jako obcego języka jest przede wszystkim rozwijanie u osób słyszących kompetencji komunikacyjnej w PJM: zdolności efektywnego komunikowania się z różnymi osobami głuchymi jako użytkownikami PJM. Omawiając tę kwestię pragniemy podzielić się doświadczeniami i propozycjami sposobów nauczania PJM jako obcego języka, które są eksperymentalnie weryfikowane w ramach lektoratu PJM prowadzonym na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

Lekcje PJM powinna prowadzić osoba posiadająca biegłość w posługiwaniu się PJM. Jako językowy model może ona stwarzać słyszącym słuchaczom okazje do poznania językowych i kulturowych aspektów wizualnej komunikacji głuchych, jak i prowadzenia spontanicznych konwersacji w PJM. Brak pełnej kompetencji w tym języku pociąga za sobą ryzyko fałszywej prezentacji modelu PJM, co może utrudniać słyszącym słuchaczom osiągnięcie podstawy kompetencji komunikacyjnej w PJM, a tym samym – przyczynić się do językowego i kulturowego konfliktu pomiędzy nimi a osobami głuchymi z zewnątrz.

Brak użycia głosu na zajęciach z PJM może ułatwić osiągnięcie podstaw języka wizualnego. Prowadzenie lekcji PJM bez użycia języka fonicznego może zwiększyć u słyszących słuchaczy poziom aktywności w prowadzeniu wizualnej konwersacji, a sprzyja to rozwijaniu koncentracji uwagi wzrokowej bez udziału zmysłu słuchu. Użycie głosu podczas zajęć z PJM skutkuje przewagą percepcji słuchowej nad wzrokową; jeśli bowiem nastawi się słyszącego słuchacza na odbiór komunikatów dźwiękowych, to sygnały wizualne mogą umykać jego uwadze.

Inną konsekwencją posługiwania się językiem mówionym na lekcji PJM jest nieświadome stwarzanie atmosfery symultanicznej komunikacji (tj. jednoczesne mówienie z miganiem), co może odbijać się ujemnie na prezentacji autentycznego modelu PJM. W rezultacie słuchacze będą budować wypowiedzi zbliżone do systemu językowo – migowego⁸, przyswajając w ten sposób jedynie znaki migowe, co ogranicza internalizację gramatyki PJM. W warunkach symultanicznej komunikacji łatwo jest utrwalić mechanizm „wewnętrznego” użycia języka mówionego bez artykulacji, któremu podporządkowują się automatycznie znaki migowe.

Ponadto brak użycia głosu na lekcjach PJM pozwala słyszącym słuchaczom stawać się bardziej ekspresywnymi i doskonalić umiejętność posługiwania się językiem ciała oraz naturalnymi gestami mającymi istotny udział w budowaniu wypowiedzi w PJM. Może również sprzyjać to rozwijaniu u nich świadomości potrzeby korzystania z komponentów wizualnej komunikacji (np. jednym z nich jest zwrócenie na siebie uwagi – machnięcie ręką, dotknięcie, stuknięcie w stół, tupnięcie, miganie światłem itp.).

W razie wątpliwości słuchaczy co do tworzenia poprawnych wypowiedzi w PJM, niezbędne staje się zapisywanie pytań i komentarzy na papierze bądź tablicy. Informacje o regułach gramatycznych PJM mogą być przez lektora demonstrowane na piśmie (np. zapisy na tablicy, materiały pisemne, korzystanie z rzutnika z ekranem). Jeśli informacje pisemne nie będą zrozumiałe dla słuchaczy, dobrze jest objaśniać je w uproszczony sposób za pomocą PJM, a jeśli w dalszym ciągu nie przyniesie to natychmiastowego efektu, warto stosować wówczas ekspresję mimiczną, pantomimę, naturalne gesty, korzystać z ilustracji z książek, czy też wykonywać na tablicy ilustracje określające ludzi i przedmioty, ich cechy i czynności.

Słownictwo PJM i jego gramatyka powinny być opanowane poprzez dialogi, narracje, historyjki obrazkowe itp. Każda lekcja PJM winna być oparta na przekazie struktur gramatycznych, które są wbudowane w dialogi, narracje, opowiadania itp. Zapoznaje się wtedy słuchaczy nie tylko z prawidłowościami dotyczącymi wykonywania znaków, ale i z regułami rządzącymi tworzeniem wypowiedzi w PJM. Konieczne jest zatem prowadzenie dialogów przez dwóch lektorów, z których jeden byłby rodzimym użytkownikiem PJM (*native signer*), a drugi mógłby być osobą posiadającą kompetencję komunikacyjną w PJM. W jaki sposób mogą być prezentowane konwersacje w PJM i jak można włączyć w nie słyszących słuchaczy? Pragniemy w związku z tym poniżej zilustrować przykład prowadzenia dyskursu w PJM przez dwóch lektorów.

Na pierwszych zajęciach można wprowadzać proste dialogi z nastawieniem m.in. na wzbogacenie słownictwa PJM w zakresie nazw przedmiotów codziennego użytku i ich kolorów. Wyobraźmy sobie taką sytuację, że na stole leżą kolorowe przedmioty, a dwóch lektorów (L_1 i L_2) prowadzi prostą konwersację w PJM na temat tych przedmiotów (ryc. 1).

Pierwszy lektor (L_1) inicjując dyskurs w PJM nazywa wybrany przez siebie przedmiot: najpierw wskazuje go palcem wskazującym (**WSKAZ**) i oczami (patrz przed), a potem wykonuje znak **PIŁKA**. Drugi lektor (L_2) potwierdza przekazaną mu informację znakiem **#TAK**, po czym zadaje L_1 pytanie o nazwę innego przedmiotu: wykonuje prawą ręką znak **CO-TO-JEST** z ekspresją twarzy – zmarszczenie brwi i nosa – wyrażającej pytanie szczegółowe. Towarzyszy temu wskazywanie **WSKAZ**

⁸ czy nawet polskiego migowego typu *pidgin*.

Transkrypcja wypowiedzi w PJM ⁹	Przekład na język polski
L ₁ : (patrz przed) WSKAZ PIŁKA	L ₁ : <i>To jest piłka</i>
L ₂ : #TAK ₊ , (patrz przed) S-pyt CO-TO-JEST/WSKAZ	L ₂ : <i>Tak. A co to jest?</i>
L ₁ : KSIĄŻKA ₊ , (patrz przed) S-pyt CO-TO-JEST/WSKAZ	L ₁ : <i>Książka. A co to jest?</i>
L ₂ : DŁUGOPIS	L ₂ : <i>Długopis</i>
L ₁ : (patrz przed) O-pyt WSKAZ TWÓJ	L ₁ : <i>Czy on jest twój?</i>
L ₂ : neg #NIE, DŁUGOPIS CZERWONY MÓJ	L ₂ : <i>Nie. ten czerwony jest mój.</i>
L ₁ : (szukanie wzrokiem przedmiotu) S-pyt #DŁUGOPIS CZERWONY GDZIE	L ₁ : <i>A gdzie jest czerwony długopis?</i>
L ₂ : (patrz) TU	L ₂ : <i>Tutaj.</i>
L ₁ : (patrz przed) O-pyt WSKAZ PAPIER WSKAZ	L ₁ : <i>A czy to jest papier?</i>
L ₂ : (patrz przed) S-pyt #TAK, KOLOR WYGLĄDAĆ/WSKAZ	L ₂ : <i>Tak. A jakiego koloru on jest?</i>
L ₁ : NIEBIESKI	L ₁ : <i>Niebieskiego</i>

Ryc. 1. Konwersacja dwóch lektorów w Polskim Języku Migowym

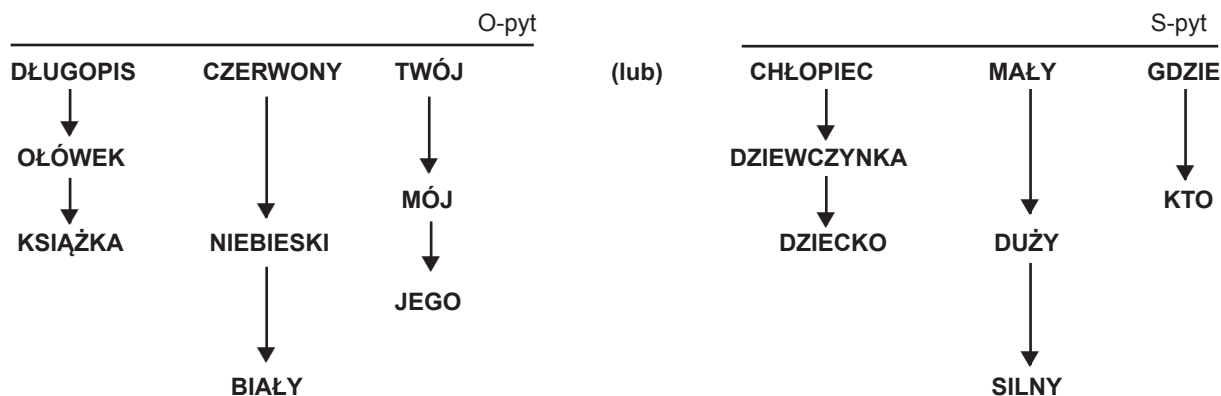
przedmiotu. L₁ odpowiada znakiem **KSIĄŻKA** i pyta o nazwę innego przedmiotu. I tak dalej przebiega rozmowa o innych przedmiotach. Ważne jest przy tym uświadomienie słuchaczom znaczącej roli sygnałów niemanualnych w konstrukcji wypowiedzi w PJM: przy wykonywaniu znaków migowych i ich łączeniu w zdania zgodnie z regułami pozycyjnymi, gramatycznie stosuje się ekspresję zachowań pozawerbalnych. Symbole występujące nad liniami w transkrypcji powyższej wypowiedzi w PJM wskazują, kiedy można gramatycznie użyć różnego rodzaju ekspresji twarzy w zależności od tego, jakiego typu zdania chcemy skonstruować – pytania, negacje i in. (zob. załącznik, gdzie objaśnione są symbole zastosowane w transkrypcji w PJM). Więcej informacji na ten temat będzie można znaleźć w pracy Tomaszewskiego, Gałkowskiego i Rosika poświęconej gramatycznym użyciu elementów niemanualnych w PJM (materiał jest w opracowaniu).

⁹ Informacje na temat symboli zastosowanych w transkrypcji wypowiedzi w PJM zamieszczone są w załączniku, na końcu niniejszej pracy.

Aby efektywnie włączać słuchaczy w wizualne konwersacje, dobrze jest eksponować np. na tablicy proste zdania migowe w postaci transkrypcji – łącznie ze wskazówkami objaśniającymi poprawną budowę konstrukcji zdaniowych. Oto jeden z przykładów demonstracji sposobów generowania zdań w PJM (ryc. 2).

Kombinacje wypowiedzi wskazują, jak można gramatycznie tworzyć pytania ogólne (O-pyt) i szczegółowe (S-pyt) zgodnie z regułami pozycyjnymi przypisywanymi znakom migowym określoną pozycję w zdaniu. Tego typu schematy obejmujące sygnały optyczne (np. strzałki) mogą mieć zastosowanie dla prezentacji sposobów prawidłowego tworzenia innego rodzaju zdań: twierdzących, przeczących, złożonych itp. Może to ułatwić słuchaczom wykształcenie umiejętności indukcyjnej, czyli zdolności rozpoznania wzorców reguł gramatycznych, zaowocować tym samym osiągnięciem podstaw kompetencji językowej w PJM, w zakres której wchodzi umiejętność generowania poprawnych zdań migowych.

Na lekcjach PJM warto demonstrować dialogi, narracje, różnego rodzaju wypowiedzi jedynie w postaci specjalnej transkrypcji. Naturalne po-



Ryc. 2. Sposoby generowania zdań w Polskim Języku Migowym

dejsie do nauczania języka obcego zakłada użycie go w konwersacji ze słuchaczami bez ciągłego odwoływania się do języka ojczystego. Za tym idzie bezpośrednia prezentacja jedynie transkrypcji wypowiedzi, dialogów i opowiadań w PJM z wykluczeniem możliwości dosłownego przekładu ich treści na język polski. Koniecznym uzupełnieniem transkrypcji wypowiedzi w PJM są jednak trzy elementy: (1) pisemne objaśnienia elementów gramatycznych występujących w postaci symboli w transkrypcji wypowiedzi w PJM; (2) pisemne streszczenia dialogów konieczne dla rozumienia kontekstu, w którym odbywają się konwersacje w PJM oraz; (3) ilustracje znaków migowych. W pierwszym przypadku słuchacze mogą teoretycznie poznawać reguły gramatyczne PJM, a w drugim – rozwijać umiejętności właściwego użycia środków lingwistycznych stosownie do kontekstu sytuacyjnego.

Ponieważ PJM nie posiada formy pisanej, do opracowania specyficznej transkrypcji wypowiedzi w PJM wykorzystuje się pismo. W transkrypcji występują polskie wyrazy z dużymi literami jako *prezentujące* znaki migowe, o czym powinni pamiętać słuchacze – aby nie ulegali fałszywej sugestii, że w zasadzie znaki migowe prezentują słowa języka polskiego, a nie niosą ze sobą określonego znaczenia. Dlatego ważne jest uświadomienie im, że występujące w transkrypcji duże wyrazy prezentują jedynie znaki migowe, a *nie* słowa języka polskiego. W przeciwnym razie mogą niewłaściwie ustosunkować się do języka migowego nabierając mylnego przekonania, że PJM jest czymś w rodzaju *łamanego* języka polskiego.

Innym powodem, dla którego konieczne jest użycie polskich wyrazów z dużymi literami jest m.in. uniknięcie gotowego przekładu tekstów w PJM na język polski. Udostępnienie słuchaczom gotowego tłumaczenia w języku polskim może zakłócić proces aktywizacji ich myślenia w naturalnym języku migowym, przez co

powstanie u nich nieświadoma tendencja do podporządkowania znaków migowych gramatyce języka polskiego. Warto dodać, że odbywa się to na korzyść symultanicznej komunikacji, gdzie będzie się jednocześnie migać i myślało w języku polskim.

Oprócz demonstracji dialogów, opowiadań i historii obrazkowych dobrze jest przeprowadzać praktyczne ćwiczenia mające na celu rozwijanie umiejętności w zakresie percepcji wizualno-przestrzennej. Założenie to wiąże się z faktem, że naturalny język migowy charakteryzuje się przede wszystkim przestrzennością: w stosunku do nadawcy i odbiorcy znaki migowe lokalizuje się w określonych miejscach bądź poziomach przestrzeni; operację tę wykonuje się w sposób gramatyczny, co nabiera znaczenia dla składni PJM. Przestrzeń migowa odgrywa jednak podwójną rolę: nie tylko językową, ale i topograficzną (Poizner, Klima, Bellugi, 1987). Pierwsza odnosi się do konstruowania zdań migowych na poziomie składniowym poprzez procedury lokalizacji znaków migowych i kierunku ruchu, a druga – sprowadza się do opisywania różnych lokalizacji zdarzeń, czyli obiektów na polu przestrzennym (Tomaszewski, Rosik, w druku). Umiejętność organizacji przestrzennej w zakresie rotacji przestrzennej oraz rozpoznawania i nazywania obiektów rozmieszczonych na polu migowym – to podstawa rozumienia przestrzennej składni języka migowego. Dlatego aby rozwijać u słyszających słuchaczy tę zdolność dobrze jest przeprowadzać związane z nią praktyczne ćwiczenia w orientacji wizualno-przestrzennej. Jedno z nich może stanowić, na przykład, topograficzna demonstracja przez lektora (czy też nawet jednego z słuchaczy) lokalizacji obiektów w różnych miejscach w przestrzeni migowej (w powietrzu). Zadaniem słuchaczy jest natomiast prawidłowe odtworzenie tego opisu poprzez rozmieszczenie tychże obiektów

skonstruowanych z kolorowych klocków LEGO na kwadratowej płytce jako przestrzeni migowej, bądź wykonywanie na papierze ilustracji tego, co zostało opisane przez lektora.

Nie należy z początku, przynajmniej przez pierwsze dwa semestry wprowadzać alfabetu palcowego. Nie posiadając jeszcze sprawności manualnej w zakresie użycia znaków migowych słuchacze nie powinni być – szczególnie w początkowym etapie – wdrożeni do nauki daktylografii, gdyż bardziej niż znaki migowe wymaga ona wykształconej percepcji wzrokowej oraz dużej sprawności motorycznej. Zanim wprowadzi się alfabet palcowy, dobrze jest skupić się na efektywnym doskonaleniu umiejętności użycia znaków migowych, języka ciała, pantomimy oraz mimiki. Następnym powodem, dla którego nie powinno się wprowadzać daktylografii, jest to, że jeśli słuchacze znając alfabet palcowy napotkają pewne trudności w przekazywaniu własnych informacji w PJM, to mogą tendencyjnie skorzystać z daktylografii, co blokuje ekspresję zachowań jako wizualnych elementów naturalnego języka migowego.

Odrębny problem stanowi prezentacja zawartych w słownictwie PJM zapożyczeń z języka polskiego. Mają one postać daktylograficzną, a nie naturalnego znaku migowego: wykorzystuje się tu alfabet palcowy zgodnie z regułami poprawnego ich użycia. Dla przykładu: istnieje takie daktylograficzne zapożyczenie #SOK¹⁰, którego wykonywanie obejmuje palcowanie dwóch liter S i K z opuszczeniem środkowej litery O (Tomaszewski, w opracowaniu).

Warto wprowadzać na początkowym etapie nauki PJM zapożyczenia z języka polskiego, aby słuchacze mieli świadomość leksykalnego podobieństwa pomiędzy PJM a innymi językami fonicznymi w zakresie możliwości przejścia obcych wyrazów czy też nawet znaków migowych z jednego języka do drugiego.

Powinno się tak często jak to tylko możliwe demonstrować na video słuchaczom ich wypowiedzi w PJM rejestrowane na kasetach magnetowidowych. Stwarza to słuchaczom okazję do świadomej analizy własnych wypowiedzi w PJM: mogą poznawać i korygować nieprawidłowości w miganiu, porównywać własne wypowiedzenia z innymi, rozwijać umiejętność użycia języka ciała, jego ruchu, ekspresji twarzy itp. Taktyka ta ułatwiłaby osiągnięcie podstawy kompetencji w PJM na poziomie pozwalającym na samodzielną produkcję prawidłowych wypowiedzi wizualno-prze-strzennych.

¹⁰ W transkrypcji PJM zastosowany jest symbol #, określający zapożyczenie słowa z języka polskiego.

Ponadto walorem nagrań zajęć jest możliwość analizy przez lektorów sposobów prowadzenia zajęć z PJM, dzięki czemu, w razie zaobserwowanych niedociągnięć, można wprowadzać ewentualne modyfikacje do programu nauczania PJM jako obcego języka dla słyszących.

W ramach lektoratu PJM dobrze jest często organizować słyszącym słuchaczom spotkania z innymi osobami głuchymi jako użytkownikami PJM. Rozwojowi kompetencji komunikacyjnej w PJM sprzyjają bezpośrednie kontakty z głuchymi osobami jako członkami polskiej społeczności głuchych. Chodzi o to, aby słyszący słuchacze mieli dostęp do szerokiego materiału językowego: ich kontakty nie powinny być ograniczone do konwersacji z lektorami PJM, lecz rozszerzone na inne osoby głuche dla zróżnicowania modeli PJM. Brak spełnienia tego warunku może skutkować zaniżeniem u słyszących słuchaczy kompetencji komunikacyjnej w PJM, co zmniejsza, z kolei, szansę powodzenia w wizualnym funkcjonowaniu w społeczności głuchych. Zanim w kontakty ze słyszącymi słuchaczami wejdą osoby głuche, warto wcześniej zapoznać je z tematyką lekcji PJM – aby uniknąć nieporozumienia mogącego wywoływać u słuchaczy silny stres, a zarazem zniechęcenie, czy obniżenie motywacji do nauki języka wizualnego.

JAKIE BŁĘDY MOGĄ WYSTĘPOWAĆ W PROCESIE NABYWANIA PJM PRZEZ SŁYSZĄCE OSOBY?

Na początku nauki obcego języka, a w szczególności PJM, osoby słyszące mogą popełniać różnego rodzaju błędy językowe będące nieświadomym odstępstwem od normy językowej przyjętej w języku wizualnym. Do nich należą błędy: (1) fonetyczne, (2) semantyczne i (3) syntaktyczne. Wobec tego omówimy szczegółowo błędy językowe stanowiące naturalny przejaw rozwoju języka¹¹. Cel ten ukierunkowany jest na wypracowanie sposobów prawidłowego korygowania błędów u słuchaczy bez narażania ich na zmniejszenie motywacji do nauki języka o charakterze wizualno-gestowym.

Pod kątem fonetycznym z początku słuchacze mogą popełniać błędy w postaci niestarannego wykonywania znaków migowych. Jako pierwszy badacz amerykańskiego języka migowego, Stokoe (1960) ujawnił, że każdy znak migowy dzieli się na trzy podstawowe kategorie zwane parametrami subleksykalnymi: (1) kształt jednej lub obu dłoni; (2) miejsce artykulacji czyli usytuowanie układu dłoni w stosunku do ciała; (3) ruch,

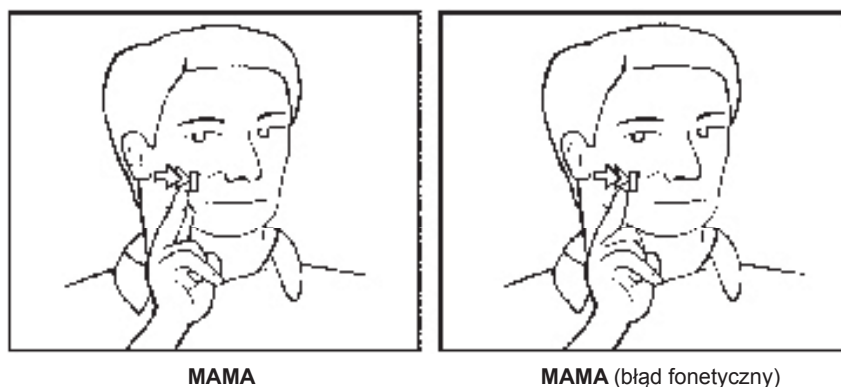
¹¹ Omówione błędy są obecnie analizowane na podstawie empirycznego materiału w postaci rejestrowanych na taśmach magnetowidowych wypowiedzi słuchaczy uczęszczających na lektorat PJM prowadzony pod kierunkiem Tadeusza Gałkowskiego na Wydziale Psychologii UW.

który wykonuje się przy użyciu znaku migowego¹². Np. znak **MAMA** wykonuje się na wysokości prawego policzka w pobliżu kącika ust (miejsce artykulacji), a jego ruch wykonuje się poziomowo poprzez dwukrotne uderzenie w prawy policzek (ruch), zaś pozycja tego znaku wygląda następująco – palec wskazujący i środkowy są wyprostowane, a pozostałe zaciśnięte. Nieprawidłowości w wykonywaniu znaków migowych mogą dotyczyć niektórych elementów subleksykalnych – nieprawidłowy układ dłoni, niestaranne wykonywanie ruchu oraz niewłaściwe miejsce artykulacji, czyli usytuowanie znaku w niewłaściwym miejscu. Dla przykładu: błąd fonetyczny w wykonywaniu znaku **MAMA** może stanowić nieprawidłowy kształt dłoni: tylko jeden palec wskazujący jest wyprostowany, a drugi, środkowy zaciśnięty wraz z pozostałymi (zob. rycina 3).

W stosunku do tego typu błędów powinno się kilkakrotnie, a zarazem w zwolnionym tempie demonstrować

znaku migowego ze znaczeniem wyrazu z języka polskiego oraz; (3) nadmierna generalizacja.

PJM obejmuje **pery minimalne** znaków, które pod względem formy mało się różnią od siebie; różnicuje je jeden z kilku parametrów subleksykalnych realizujących się jako cechy dystynktywne (ruch, kształt, miejsce artykulacji) (zob. Tomaszewski, Rosik, w druku). Fenomen ten może sprzyjać występowaniu (zwłaszcza w początkowej fazie nauki PJM) u słuchaczy błędów w postaci mylenia znaku migowego z innym znakiem przy produkcji wypowiedzi w PJM. Dzieje się tak dlatego, iż z racji braku wcześniejszego doświadczenia *wizualnego* w zakresie spostrzegania drobnych różnic występujących pomiędzy znakami, osoba słyszająca może przejawiać trudności w rozróżnianiu podobnych do siebie znaków migowych stanowiących parę minimalną. Istnieje taka para minimalna znaków **DŁUGOPIS** i **ŻÓŁTY**, które mało się różnią jednym elementem



Ryc. 3. Błąd fonetyczny w postaci nieprawidłowego wykonywania znaku **MAMA**

wać znaki PJM tak, aby efektywnie ukierunkowywać uwagę słuchaczy na nieprawidłowości w ich wykonywaniu znaków migowych. Jednak **ciągłe** korygowanie bądź koncentrowanie się na ich błędach może spowodować stres oraz zmniejszenie motywacji do nauki PJM. Zamiast nadmiernie kontrolować u słuchaczy sposoby wykonywania znaków, dobrze jest koncentrować się na rozwijaniu umiejętności odbioru i produkcji prawidłowych wypowiedzi składających się z kilku znaków.

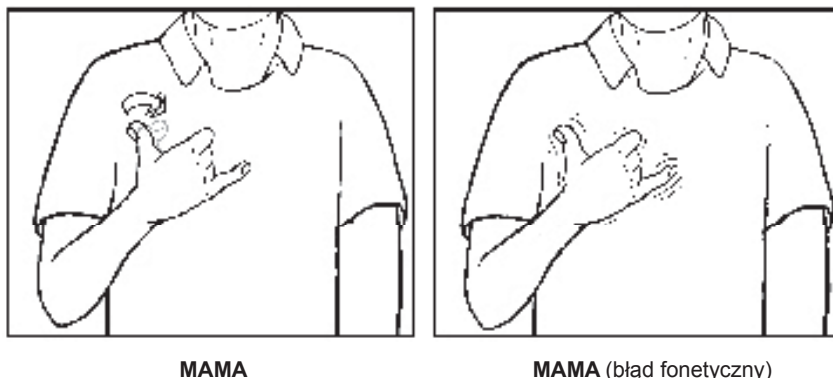
Następny rodzaj błędów językowych odnosi się do semantycznej funkcji znaków migowych w zdaniu. W obrębie tych błędów mogą wystąpić takie nieprawidłowości jak: (1) mylenie jednego znaku migowego z innym znakiem; (2) utożsamianie znaczenia określo-

subleksykalnym – ruchem o charakterze wewnętrznym¹³ (w jednym znaku zgina się dwukrotnie kciuk, a drugim – lekko „potrząsa się” dłoń; zob. rycina 4).

Drugim rodzajem błędu semantycznego jest utożsamianie znaczenia znaku migowego ze znaczeniem wyrazu z języka polskiego. Pozostaje to w związku z dużymi literami występującymi w transkrypcji wypowiedzi w PJM. Jak wcześniej wspomniano, duże litery prezentują **jedynie** znaki migowe, a nie litery języka polskiego. Duże litery mogą jednak wywoływać u uczących się PJM semantyczną asocjacje pomiędzy znakami migowymi a wyrazami dotyczącymi języka polskiego,

¹² Późniejsze badania amerykańskie dowiodły, iż do trzech podstawowych elementów Stokoe'a dochodzą jeszcze dwie kategorie – wnętrze dłoni i ekspresja mimiczna.

¹³ Istnieją w PJM dwa rodzaje ruchów jako parametrów subleksykalnych: zewnętrzny i wewnętrzny. Pierwszy ma miejsce wtedy, gdy powoduje zmianę miejsca artykulacji podczas wykonywania znaku migowego, natomiast drugi – nie zmienia miejsca artykulacji znaków; wykonywany jest poprzez „potrząsanie” palców [np. znak **MÓWIĆ**], bądź jednej dłoni [znak **KOBIETA**].



Ryc. 4. Para minimalna znaków DŁUGOPIS I ŻÓŁTY stworzona przez jeden element subleksykalny, jakim jest *ruch*

przez co niektóre znaki migowe mogą być zastosowane w niewłaściwym kontekście sytuacyjnym. Na przykład, w PJM jest taki znak **CHODZIĆ**, którego użycie ma miejsce jedynie wtedy, gdy mówimy, że gdzieś stale chodzimy, czyli bierzemy w coś stały udział (*Chodzę do szkoły, do pracy, na studia*). Znak ten nie odnosi się jednak do takiego kontekstu, gdy zwierzamy się komuś, że utrzymujemy kontakty z osobą przeciwnej płci (*Chodzę z Beata*); albo do innej sytuacji, gdy mówimy, że staramy się załatwiać swoje sprawy, interesy (*Chodzę koło swoich spraw*). Do takich kontekstów stosuje się już inne znaki migowe. Z punktu widzenia semantycznego, wyraz *chodzić* w języku polskim posiada wiele znaczeń, których nie można generalnie przenosić na znak migowy **CHODZIĆ** odnoszący się wyłącznie do jednego kontekstu. Dlatego dobrze jest zmodyfikować wyraz **CHODZIĆ** w takiej postaci: **CHODZIĆ-DO-_____** lub **CHODZIĆ-NA-_____**. Można więc tworzyć transkrypcję zdania w PJM z użyciem tego znaku migowego (*Mama chodzi do pracy*):

MAMA PRACA-_p CHODZIĆ-DO-_{praca}

Powyższa transkrypcja winna być uzupełniona jej streszczeniem koniecznym dla zrozumienia kontekstu, w którym zastosowany jest znak **CHODZIĆ-DO-_____**. Procedurę tę należy stosować w stosunku do innych znaków migowych, aby zapobiec występowaniu błędów utożsamiania ich znaczenia ze znaczeniem wyrazów z języka polskiego.

Kolejnym błędem znaczeniowym jest nadmierna generalizacja znaków migowych. Na początku nauki PJM słuchacze mogą przejawiać tendencję do rozszerzania utrwalonych wcześniej znaków migowych na inne znaki, których jeszcze nie znają. Mechanizm nadmiernej generalizacji polega na użyciu etykiet (które się poznało) wobec rzeczy czy zjawisk, których nazw jeszcze się nie zna. Jest to bardzo powszechne we wczesnych stadiach rozwoju semantycznego w wielu językach (Fromkin, Rodman, 1998).

Przykład nadmiernej generalizacji może stanowić rozszerzenie znaku **CHODZIĆ-DO-_____** na znak **PÓJŚĆ-DO-_____**, jeśli ten ostatni nie jest znany słuchaczowi. Błąd ten często obserwuje się u osób uczących się PJM: np. podczas tworzenia zdania w PJM typu *Mama poszła do sklepu*, słuchacz może użyć znaku **CHODZIĆ-DO-_____** w stosunku do znaku **PÓJŚĆ-DO-_____**, którego nie zna¹⁴. W razie pojawiania się tego typu błędów należy niezwłocznie demonstrować nieznanne słuchaczom znaki migowe, które generalizowali na inne znaki, przy czym konieczne jest wskazanie, w jakim kontekście mogą być one zastosowane.

W początkowej fazie nauki osoby słyszące mogą spontanicznie tworzyć wypowiedzi w rodzaju *pidgin*, które z punktu widzenia struktury PJM obejmują błędy syntaktyczne. Nieprawidłowość tę określa się jako pewną formę odchylenia od struktury gramatycznej dwóch języków: PJM i języka polskiego. Nie musi to jednak oznaczać, że mieszane elementy językowe nie są w ogóle uprzywilejowane w społeczności głuchych; w końcu mogą być one akceptowane. Często bowiem bywa tak, że w procesie komunikacji dwujęzycznej osoby słyszące i głuche wchodząc ze sobą w kontakt tworzą spontanicznie wypowiedzi typu *pidgin*, aby efektywnie ze sobą się komunikować. Jest to przejaw kompetencji komunikacyjnej: użytkownik języka stara się sukcesywnie dostosować środki lingwistyczne do sytuacji społecznej, w jakiej się znajduje¹⁵.

¹⁴ Przytoczony w tekście przykład nadmiernej generalizacji jest oparty na analizie rejestrowanych na taśmie magnetowidowej błędów językowych, jakie występują wśród studentów uczęszczających na lektorat PJM jako obcego języka na Wydziale Psychologii UW.

¹⁵ Stąd Woodward (1973) wprowadził nazwę *Pidgin Sign English* (angielski migowy typu *pidgin*), a w wersji polskiej stosuje się taki termin: polski migowy typu *pidgin* (Tomaszewski, 2001b,c, Tomaszewski, Rosik, w druku).

Aby można było przyjrzeć się bliżej błędom syntaktycznym w postaci wypowiedzi w rodzaju *pidgin*, podano poniżej porównawcze przykłady zdania w PJM i zdania typu *pidgin* o tej samej treści: *Wczoraj Marek dał Dorocie zieloną książkę*.

Reasumując, błędy syntaktyczne w budowaniu wypowiedzi w PJM sprowadzają się do: (1) braku gramatycznego użycia komponentów niemanualnych mających znaczący udział w tworzeniu różnego rodzaju zdań w PJM; (2) niewłaściwego wykonywania

Transkrypcja wypowiedzi w PJM¹⁶:

[1] $\overbrace{\text{WCZORAJ } \boxed{M}_{-P} \text{ KSIĄŻKA-}_P \text{ ZIELONA}}^{(\text{patrz P})}$ \boxed{M} -DAĆ- \boxed{D} - \boxed{L} \boxed{D} - \boxed{L} tem

[2] $\overbrace{\text{WCZORAJ } \boxed{M}_{-P} \text{ KSIĄŻKA-}_P \text{ ZIELONA}}^{(\text{patrz P})}$ \boxed{D} - \boxed{L} \boxed{M} -DAĆ- \boxed{D} tem

Transkrypcje wypowiedzi typu *pidgin*:

[3] WCZORAJ \boxed{M} \boxed{ja} -DAĆ- \boxed{ty} \boxed{D} ZIELONA KSIĄŻKA

[4] WCZORAJ \boxed{M} \boxed{ja} -DAĆ- \boxed{L} \boxed{D} ZIELONA KSIĄŻKA

Transkrypcje wypowiedzi gramatycznie zbliżonych do PJM:

[5] WCZORAJ \boxed{M}_{-P} \boxed{M} -DAĆ- \boxed{L} \boxed{D} ZIELONA KSIĄŻKA

[6] WCZORAJ \boxed{M}_{-P} \boxed{M} -DAĆ- \boxed{L} \boxed{D} KSIĄŻKA ZIELONA

Przykłady wypowiedzi typu *pidgin* skonstruowane przez osoby uczące się PJM ilustrują, jak gramatycznie mogą wpływać na siebie dwa języki – język polski i PJM. Wskazują na to niektóre elementy stanowiące z perspektywy struktury PJM błędy syntaktyczne: (1) brak właściwej lokalizacji znaków w określonych miejscach w przestrzeni migowej (\boxed{M} , \boxed{M}_{-P}), gdyż znaki wykonywane są w neutralnej pozycji, a zatem przestrzeń migowa nie jest wykorzystywana gramatycznie; (2) wykonywanie znaku kierunkowego --DAĆ-- w niewłaściwych kierunkach: od nadawcy do odbiorcy (ja -DAĆ- ty), od nadawcy w lewą stronę przestrzeni (ja -DAĆ- L); (3) brak użycia komponentów pozamanualnych; (4) zmiana kolejności wykonywania znaków (np. zamiast KSIĄŻKA ZIELONA, to ZIELONA KSIĄŻKA). Dwa ostatnie przykłady ze str. 12 (5) i (6) odzwierciedlają stopniowe postępy w nauce PJM: niektóre znaki wykonywane są w sposób przestrzenny (\boxed{M}_{-P} , \boxed{M} -DAĆ- \boxed{L}), następuje też właściwa zmiana pozycji niektórych znaków w zdaniu migowym (np. KSIĄŻKA ZIELONA); choć brakuje sygnałów niemanualnych odgrywających w PJM istotną rolę gramatyczną.

morfosyntaktycznej operacji na znakach migowych pod kątem organizacji trójwymiarowej przestrzeni w PJM¹⁷; (3) nieprawidłowego porządku znaków z punktu widzenia składni PJM.

DYSKUSJA I UWAGI KOŃCOWE

W świetle metodycznego opisu nauczania PJM jako obcego języka oraz błędów językowych pragniemy w podsumowaniu podać kilka uwag na temat czynników, które mogą mieć wpływ na rozwój języka wizualnego.

Polski język migowy a input językowy. W nauczaniu PJM bardzo ważna jest funkcja prezentacji autentycznego języka obcego. Input językowy (*linguistic input*), czyli stała ekspozycja PJM decyduje o rodzaju i jakości przyswajanego języka. Jako autentyczny model wzorcowy PJM może służyć słuchaczom głuchy lektor będący *native signer*, czyli rodzimym użytkownikiem

¹⁷ Np. wykonywanie znaków w niewłaściwym kierunku przestrzennym, zła lokalizacja znaków w przestrzeni migowej, co oznacza brak przestrzennych relacji składniowych pomiędzy znakami.

¹⁶ Objasnienia symboli używanych w transkrypcji wypowiedzi w PJM zamieszczone są w załączniku.

naturalnego języka migowego. Prezentacja preparowanych materiałów językowych w postaci nagrań na video, piśmiennej transkrypcji wypowiedzi, opowiadań w PJM, stanowi sztuczną, choć konieczną procedurę na początkowym poziomie nauczania. Nie należy więc ograniczać słuchaczy do biernego studiowania tychże materiałów, lecz stale włączać ich w aktywne uczestnictwo w wizualnej komunikacji nie tylko z lektorem, ale także innymi osobami głuchymi, którzy sami pełnią rolę inputu językowego.

W przypadku, gdy materiały językowe opracowane są przez autorów, którzy nie są rodzimymi użytkownikami PJM, choć opanowali ten język na poziomie najwyższej kompetencji językowej, muszą one podlegać rzetelnej weryfikacji językowej przez *native signers*. Tym bardziej, że obecnie w piśmiennictwie polskim nie ma jeszcze wystarczających danych opisujących gramatykę PJM, w oparciu o które można byłoby również rzetelnie tworzyć transkrypcje wypowiedzi w PJM.

Całkowite oderwanie się od mówionego języka polskiego. Jak wcześniej sugerowano, lekcje PJM warto prowadzić *bez* udziału języka mówionego, co nie jest wskazane w przypadku nauki innych języków obcych (np. angielski), gdzie język ojczysty jako układ odniesienia i podstawę porównawczą należy świadomie włączyć w uczenie się języka obcego. Ponieważ jednak PJM skonstruowany jest na bazie modalności *wzrokowej*, a język polski oparty – na modalności *słuchowej*, posługiwanie się językiem mówionym na zajęciach z PJM może przyczynić się do symultanicznego połączenia dwóch modalności, co odbiega od warunków nauczania PJM. Stosuje się wówczas tak zwaną symultaniczną metodę komunikacji, w której użycie znaków migowych wspomaga się mową foniczną (Johnson, Liddell, Erting, 1989).

W ramach początkowego nauczania PJM warto wprowadzać (w języku polskim) metajęzykowe objaśnienia różnic i podobieństw pomiędzy PJM a językiem polskim – ale powinno odbywać się to w innych warunkach: np. na osobnym seminarium poświęconym gramatycznemu opisowi struktury PJM, a nie mającym bezpośredniego udziału w lekcjach PJM. Jeśli podczas lekcji PJM pojawiają się wśród słuchaczy wątpliwości co do prawidłowego użycia PJM, można skorzystać z pisma: zapisywać na nim metajęzykowe objaśnienia reguł gramatycznych języka wizualnego. Konsekwentne powstrzymanie się od użycia głosu gwarantuje postępy w nabywaniu kompetencji w naturalnym języku migowym (Baker, 1978).

Naturalne konwersacje w PJM versus metajęzykowa prezentacja struktury PJM. Celem zajęć z PJM dla początkujących jest przede wszystkim osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej, a nie perfekcji gramatycznej. Kompetencję językową należy rozwijać wraz z zastosowaniem PJM jako środka komunikacji;

nie można jej osiągnąć *jedynie* poprzez uczenie się reguł gramatycznych. Na tym polega podejście naturalne, które wychodzi z założenia, iż umiejętność poprawnego posługiwania się PJM można wykształcić na podstawie sytuacji komunikacyjnych, gdzie język służy do przekazywania informacji. Dlatego lepiej jest skupić się na rozwoju u słuchaczy umiejętności budowania prostych dialogów, opowiadań, prostych sytuacji z życia codziennego, zadawania pytań, odpowiadania na nie – niż na kompetencji czysto gramatycznej.

Program nauczania PJM jako obcego języka winien obejmować odrębne zajęcia mające na celu pogłębienie metajęzykowej wiedzy o różnych wariantach systemu znaków migowych. Stanowi to przesłankę dla rozwoju świadomości metajęzykowej w zakresie rozumienia różnic i podobieństw pomiędzy różnymi wariantami systemu znaków migowych, a przede wszystkim polskim językiem migowym a językiem polskim.

Bierna i czynna nauka PJM. Na początkowym etapie nauki PJM należy zapewnić słuchaczom możliwość poznania PJM najpierw w zakresie receptywnym, zanim przejdzie się do ekspresji. Nowe wzorce językowe wprowadza się poprzez rozumienie wzrokowe i mogą być produktywnie zastosowane poprzez komunikacyjne formy interakcji. Dlatego nie można na siłę zmuszać słuchaczy do użycia PJM, zwłaszcza gdy są one jeszcze na etapie rozumienia przekazu z użyciem *wzroku*. Potem może wystąpić dopiero moment gotowości do spontanicznego posługiwania się prostymi elementami językowymi w warunkach wizualnego dyskursu.

Tolerancja językowa wobec uczących się PJM. Tolerancja językowa idzie w parze z pełną świadomością tego, że dla osób słyszących język wizualno-przestrzenny jest bardzo trudnym językiem do opanowania. Najprawdopodobniej mogą one popełniać znacznie więcej błędów językowych niż w przypadku nauki innego języka mówionego – np. angielskiego. W związku z tym należy unikać nadmiernej kontroli językowej bądź bezpośredniej korekty błędów słuchaczy. Mogłoby to wywołać negatywne skutki: szok, frustrację, zniechęcenie, a tym samym zmniejszenie motywacji i wiary w osiągnięcie podstawy kompetencji w PJM. Można zatem pośrednio wprowadzać korekty poprzez poprawną odpowiedź lektora podczas interakcji; zmniejszyłoby to u słuchaczy lęk przed komunikacją w związku z popełnionymi błędami. Warto też przy tym pamiętać, że wypowiedzi typu *pidgin* mogą być tolerowane; bowiem nie świadczą one o braku postępów w nauce języka obcego, lecz odzwierciedlają naturalne przejście z języka polskiego w kierunku naturalnego języka migowego. Przy zetknięciu się dwóch różniących się od siebie języków, pomiędzy słyszącymi a głuchymi użytkownikami PJM zawsze spontanicznie powstaje, jak określają Lucas i Valli (1990), kontakt migowy (*contact signing*), w którym funkcjonują mieszane ele-

menty językowe wzięte z PJM, jak i języka polskiego. **Szok językowy a szok kulturowy.** Szok językowy występuje zazwyczaj wśród osób uczących się języka obcego; ujawnia się wtedy, gdy przeżywają oni lęk przed ośmieszeniem podczas nauki obcego języka. Słyszące osoby uczące się PJM mogą silniej przeżywać szok językowy w porównaniu z nauką języka obcego o charakterze modalności słuchowej (np. angielskiego). Podstawowymi czynnikami mogącymi wywoływać u słuchaczy szok językowy są: (1) *brak* użycia głosu na lekcjach PJM; (2) *olbrzymie* różnice pomiędzy językiem wizualnym a językiem fonicznym i popełniane stąd *częste* błędy. W pierwszym przypadku dzieje się tak dlatego, że pierwszym językiem słuchaczy jest język mówiony, którego użycie opiera się głównie na zmyśle słuchu; na początku nauki PJM mogą oni preferować użycie głosu podczas migania. Dążenie do całkowitej eliminacji głosu może ułatwić słyszącym słuchaczom nabycie wprawy w miganiu bez użycia języka mówionego, czy nawet opartej na nim wewnętrznej mowy. Natomiast w drugim przypadku przezwyciężeniu szoku językowego może sprzyjać tolerancja językowa wobec błędów, jakie mogą słuchacze popełniać w nabywaniu języka wizualnego. Lepiej jest czasem pozwolić im na wzajemne korygowanie błędów językowych niż na to, że sam nauczyciel bezpośrednio wprowadza korekty kontrolując nadmiernie ich wypowiedzi; czyniłoby to słuchaczy mniej sztywnymi, skrepowanymi i biernymi.

Następnym przeżyciem jest szok kulturowy wynikający z różnic zachowań dwu różnych społeczności kulturowych. Słuchacze mogą przejawiać trudności w przyswajaniu wiedzy o społeczności głuchych, której kulturowym wyróżnikiem jest polski język migowy. Fakt ten może wiązać się z postawami uczących się, czyli ich uprzedzeniami, brakiem gotowości do tolerancji i akceptacji odmienności kulturowej, a także ze sposobami zachowań językowych różnych grup społecznych. Dlatego niesłuchanie ważną rzeczą jest przekazywanie słuchaczom praktycznej wiedzy o zwyczajach, obyczajach, zachowaniach społeczności głuchych; ma to na celu zrozumienie i akceptację tych zachowań, co zapewni słuchaczom efektywną komunikację z głuchymi. W przeciwnym razie, może dojść na tle różnic kulturowych do konfliktu pomiędzy słyszącymi a głuchymi. Przejawia się to we wzajemnej niechęci, braku tolerancji wobec odrębności językowej. Może to doprowadzić nawet do sytuacji submersji, czyli całkowitego wyeliminowania naturalnego języka migowego z edukacji szkolnej poprzez zastąpienie go językiem mówionym wspomaganym jedynie znakami migowymi (Padden, Markowicz, 1976; Erting, 1994; Lane, Hoffmeister, Bahan, 1996).

Polski język migowy jako obcy czy drugi język? Gingras (1978) różnicuje dwa terminy *obcy język* i *drugi język*. Według niego *drugi język* odnosi się osób, które posiadają umiejętność posługiwania się nim poza za-

jęciami. Oznacza to, że gdy słuchacze uczą się PJM na lekcjach i praktykują jego użycie w kontakcie z osobami głuchymi jako użytkownikami PJM, to są spostrzegani jako uczący się PJM jako *drugiego języka*. Natomiast jeśli nie mają sposobności do tego, by praktycznie posługiwać się językiem wizualnym poza zajęciami, to PJM jest wówczas spostrzegany jako rzeczywiście *obcy język*. Nauczyciel PJM powinien mieć rozeznanie: czy słuchacze uczący się języka wizualnego zamierzają w przyszłości podjąć pracę z głuchymi ludźmi, czy tylko dla celów poznawczych chcą osiąść wiedzę o tym języku jako odrębnej formie komunikacji.

Jakich rezultatów można się spodziewać z badań nad przyswajaniem PJM przez dzieci słyszące?

Badania procesu akwizycji PJM mogą ujawnić mało dotąd znane możliwości dzieci słyszących w tym zakresie. Tego rodzaju poszukiwania pozwoliłyby na weryfikację teorii relacji języka o charakterze wizualno-przestrzennym z językiem mówionym, jak i również dać wgląd w pewne procesy poznawcze. Wzbogaciłoby to tym samym teoretyczny model ogólnego rozwoju dziecka słyszącego.

Wiele badań nad dwujęzycznością dzieci słyszących dowiodło, że mogą one opanowywać z łatwością różne języki ze swego otoczenia, co z kolei sprzyja zwiększeniu ich aktywności poznawczej w zakresie rozszerzenia wiedzy o świecie (zob. Kurcz, 1992, 2000). Pozytywne efekty w tym zakresie obserwuje się również u dzieci słyszących uczących się jednocześnie języka migowego i mówionego we wczesnym okresie życia. Orlansky i Bonvillian (1985) oraz Capirci, Montanari i Volterra (1998) w swych badaniach nad słyszącymi dziećmi dwujęzycznych rodziców głuchych, wykazali, że rozwój kompetencji w amerykańskim języku migowym (ASL) sprzyja osiągnięciu podstaw języka angielskiego. Zauważono też u nich zdolności przechodzenia z jednego kodu na drugi dostosowując się odpowiednio do osób i do miejsca (Griffith, 1985). Ostatnie badania wykazały również pozytywny wpływ nauki języka migowego na rozwój procesów poznawczych o charakterze wizualno-przestrzennym u dzieci słyszących (Capirci i in., 1998). Ponadto niektórzy autorzy podkreślają efektywność użycia języka migowego w procesie komunikacji z dziećmi słyszącymi upośledzonymi umysłowo, a także z autyzmem, zespołem Downa (Bonvillian, Blackburn, 1991; Bonvillian, Miller, 1995).

Podsumowując, można stwierdzić, że nauka języka wizualnego przysparza osobom słyszącym wiele trudności wynikających przede wszystkim z kolosalnej różnicy pomiędzy polskim językiem migowym a językiem ojczywym. Nie zmienia to jednak faktu, iż możliwe jest wypracowanie sposobów rozwijania u nich poznawczej zdolności w zakresie percepcji wizualnej, niezbędnej dla osiągnięcia podstaw kompetencji komunikacyjnej w PJM. Jak pokazuje doświadczenie osób słyszących uczących się PJM jako obcego języka, nabywanie podstaw PJM może wymagać znacznie więcej czasu

niż inne języki obce o charakterze fonicznym (np. angielski, niemiecki) oraz wysiłku, a przede wszystkim silnej motywacji. Nie ulega wątpliwości, że jeśli chodzi o metodykę nauczania, polski język migowy winien być zaklasyfikowany do kategorii języków bardzo trudnych do opanowania, do której zaliczone są m.in. np. język chiński, bądź arabski. Z tego względu konieczne stają się metodyczne badania nad sposobami nauczania języka wizualnego. Ułatwiłoby to realizację programu nauczania PJM jako obcego/drugiego języka dla osób słyszących przygotowujących się do przyszłej pracy z ludźmi głuchymi w charakterze nauczycieli, psychologów, rehabilitantów, lingwistów, pracowników socjalnych, czy też nawet przysięgłych tłumaczy PJM, itp.

Warto opracowywać odrębny program nauki PJM dla dzieci słyszących. Ułatwiłoby to im opanowywanie innych języków, wzbogacając procesy poznawcze oraz nawet doświadczenia społeczne przez kontakt z osobami należącymi do innej kultury językowej. Sprzyjać to może akceptacji i tolerancji wobec odrębności.

LITERATURA

- Baker, C. (1979). How does „sim-com” fit into a bilingual approach to education?, W: F. Caccamise, D. Hicks (red.), *American Sign Language in a bilingual, bicultural context* (s. 13–36). Silver Spring, Md.: National Association of the Deaf.
- Bickerton, D. (1981). *The roots of language*. Ann Arbor MI: Karoma Publishers.
- Bonvillian, J.D., Blackburn D.W. (1991). Manual communication and autism: Factors relating to sign language acquisition, W: P. Siple, S.D. Fischer (red.), *Theoretical issues in sign language research: Psychology* (t. 2, s. 255–277). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Bonvillian, J.D., Miller, A. J. (1995). Everything old is new again: Observations from the nineteenth century about sign communication training with mentally retarded children. *Sign Language Studies*, 88, 245–254.
- Bryndal, M. (1998). Koncepcja bilingwalnego wychowania dzieci niesłyszących. *Audiofonologia*, 12, 83–102.
- Capirci, O., Cattani, A., Rossini, P., Volterra, V. (1998). Teaching sign language to hearing children as a possible factor in cognitive enhancement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 2, 135–142.
- Capirci, O., Montanari, S., Volterra, V. (1998). Gestures, signs, and words in early language development, W: J. Iverson, S. Goldin-Meadow (red.), *The nature and functions of gesture in children's communication* (s. 45–60). San Francisco: Jossey-Bass.
- Erting, C. (1994). *Deafness, communication, social identity: Ethnography in a preschool for deaf children*. Linstok Press, Inc.
- Farris, M.A. (1994). Sign language research and Polish Sign Language. *Lingua Posnaniensis*, 36, 13–36.
- Fromkin, V., Rodman, R. (1998). *An introduction to language*. Harcourt: Brace College Publishers.
- Gałkowski, T. (1998). *Przestrzenne i ruchowe komponenty komunikacji z dziećmi głuchymi*. Warszawa: Polski Komitet Audiofonologii.
- Gingras, R.C. (1978). An introduction, W: R.C. Gingras (red.), *Second language acquisition and foreign language teaching* (s. vii-viii). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Griffith, P. (1985). Mode switching and mode finding in a hearing child of deaf parents. *Sign Language Studies*, 48, 195–222.
- Jacobs, R. (1996). Just how hard is it to learn ASL? The case for ASL as a truly foreign language, W: C. Lucas (red.), *Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities* (s. 183–226). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Johnson, R., Liddell, S., Erting, C. (1989). *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Washington, D.C.: Gallaudet University, Gallaudet Research Institute.
- Kemp, M. (1998). An acculturation model for learners of ASL, W: C. Lucas (red.), *Pinky extension eye gaze: Language use in deaf communities* (s. 213–230). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Kurcz, I. (1992). *Język a psychologia: podstawy psycholingwistyki*. Warszawa, WSiP.
- Kurcz, I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Lane, H., Hoffmeister, R., Bahan, B. (1996). *A Journey into the Deaf-World*. Dawn Sign Press, San Diego, California.
- Lucas, C., Valli, C. (1990). ASL, English, and contact signing, W: C. Lucas (red.), *Sign language research: Theoretical issues* (s. 288–307). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Mahshie, S.N. (1995). *Educating deaf children bilingually*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Orlansky, M., Bonvillian J. D. (1985). Sign language acquisition: Language development in children of deaf parents and implications for other population. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, 2, 127–143.
- Padden, C., Markowicz, H. (1976). Cultural conflicts between hearing and deaf communities, W: A. Crammatte, F. Crammatte (red.), *Proceeding of the seventh world congress of the world federation of the deaf*. Silver Spring, Md.: National Association of the Deaf.
- Padden, C., Humphries, T. (1988). *Deaf in America: Voice From a Culture*. Harvard University Press.
- Pietrzak, W. (1992). *Język migowy dla pedagogów*. Warszawa: WSiP.
- Poizner, H., Klima, E.S., Bellugi, U. (1987). *What the hands reveal about the brain*. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.
- Prałat-Pyrzewicz, I., Bajewska, J. (1994). *Język migowy w szkole i internacie*. Warszawa: WSiP.
- Tomaszewski, P. (1999). Depatologizacja głuchoty: Droga do dwujęzyczności i dwukulturowości w wychowaniu dziecka głuchego, W: R. Ossowski (red.), *Kształcenie specjalne i integracyjne* (s.146–155). Warszawa: MEN.
- Tomaszewski, P. (2000). Rozwój językowy dziecka głuchego: wnioski dla edukacji szkolnej. *Audiofonologia*, 16, 21–57.
- Tomaszewski, P. (2001a). *Dwujęzyczność a rozwijanie świadomości metajęzykowej u dzieci głuchych*. Referat wygłoszony w ramach samokształcenia rady pedagogicznej dla nauczycieli dzieci głuchych w Instytucie Głuchoniemych, Warszawa, 23 V 2001.
- Tomaszewski, P. (2001b). Sign language development in young deaf children. *Psychology of Language and Communication*, 5, 1, 67–80.

- Tomaszewski, P. (2001c). *Jak osoby słyszące mogą osiągnąć podstawy kompetencji komunikacyjnej w PJM?* Referat wygłoszony w ramach samoszkolenia rady pedagogicznej dla nauczycieli w Instytucie Głuchoniemych, Warszawa: 12 XII 2001.
- Tomaszewski, P., Rosik, P. (w druku). Czy polski język migowy jest prawdziwym językiem? W: G. Jastrzębowska, Z. Tarkowski (red.), *Człowiek wobec ograniczeń. Niepełnosprawność. Komunikacja. Terapia*. Lublin: Wyd. Fundacja ORATOR.
- Tomaszewski, P. (w opracowaniu). *Złożenia, skrótkowce i zapożyczenia: O niektórych elementach morfologii PJM*.
- Tomaszewski, P., Gałkowski, T., Rosik, P. (w opracowaniu). *Komponenty niemanualne w polskim języku migowym*.
- Stokoe, W. (1960). *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf*. New York: University of Buffalo Press.
- Szczepankowski, B. (1994). *Podstawy języka migowego*. Warszawa: WSiP.
- Szczepankowski, B. (1999). *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi: wyrównanie szans*. Warszawa: WSiP.
- Świdziński, M. (1998). Bardzo wstępne uwagi o opisie gramatycznym PJM. *Audiofonologia*, 12, 69–82.
- Świdziński, M. (2001). Uczniowie głusi jako uczestnicy badań nad PJM. *Audiofonologia*, 17, 67–78.
- Woodward, J. (1973). Some characteristics of Pidgin Sign English. *Sign Language Studies*, 3, 39–46.
- Woodward, J., Markowicz (1980). Pidgin Sign languages, W: W. Stokoe (red.), *Sign and culture: A reader for students of American Sign Language* (s. 55–80). Linstok Press, Inc.

Załącznik 1

Objaśnienia niektórych symboli zastosowanych w transkrypcji wypowiedzi w polskim języku migowym

Symbole	Przykłady	Objaśnienia symboli
#	#SOK, #TAK, #NIE	Symbol ‚#’ określa zapożyczenie wyrazów z języka polskiego.
+	TAK ₊ , KSIĄŻKA ₊	Symbol w postaci plusa oznacza powtórzenie znaku migowego. W przypadku użycia znaku TAK₊ , z jego powtórzeniem odbiorca zdecydowanie potwierdza komunikat nadawcy. Reduplikacja ma też udział w użyciu niektórych znaków jako rzeczowników w liczbie mnogiej [np. KSIĄŻKA₊].
,	T#NIE , OŁÓWEK	Przecinek symbolizuje krótką pauzę w miganiu, wskazuje też zmianę pozycji ciała czy ekspresji twarzy [np. cofnięcie głowy do neutralnej pozycji, zanik zmarszczenia nosa].
— - —	CO-TO-JEST PÓJŚĆ-DO NIE-WIEDZIEĆ	Myślnik jako łącznik występujący między dużymi wyrazami wskazuje, że znak polskiego języka migowego [PJM] wymaga więcej niż jednego polskiego wyrazu, gdy chcemy przełożyć ten znak na język polski. Połączone ze sobą duże wyrazy prezentują jeden znak PJM.
/	CO-TO-JEST/WSKAZ	Ukośnik występujący między danym znakiem migowym a gestem wskazującym WSKAZ oznacza, że jednocześnie wykonuje się dwa znaki: jeden – jako znak migowy [prawą ręką], a drugi – jako gest wskazujący [lewą ręką].
_____	_____ neg PIŁKA NIE-MA	Nad niektórymi wyrazami z dużymi literami występują w zależności od kontekstu ciągłe linie, które symbolizują gramatyczne użycie sygnałów niemanualnych.
<u>O-pyt</u>	<u>O-pyt</u> JEŻ JABŁKO LUBIĆ	Skrót ‚O-pyt’ oznacza pytanie ogólne wymagające prostej odpowiedzi typu tak lub nie. Tworzeniu tego rodzaju pytania towarzyszą sygnały niemanualne: podnoszenie brwi, rozszerzenie oczu i lekkie wysunięcie głowy.
<u>S-pyt</u>	<u>S-pyt</u> JABŁKO GDZIE	Skrót ‚S-pyt’ określa pytanie szczegółowe, na które należy szczegółowo odpowiedzieć. Tworząc tego typu pytania [kto, gdzie, co, dlaczego, ile, itp.] stosuje się takie sygnały niemanualne jak: zmarszczenie brwi, lekkie nachylenie głowy, czasami podnoszenie ramion.

Symbole	Przykłady	Objaśnienia symboli
___ - ___	CO-TO-JEST PÓJŚĆ-DO NIE-WIEDZIEĆ	Myślnik jako łącznik występujący między dużymi wyrazami wskazuje, że znak polskiego języka migowego [PJM] wymaga więcej niż jednego polskiego wyrazu, gdy chcemy przełożyć ten znak na język polski. Połączone ze sobą duże wyrazy prezentują jeden znak PJM.
neg	PIES MÓJ JABŁKO NIE-LUBIĆ	Skrótowy zapis ‚neg’ dotyczy użycia znaków negacji, którym towarzyszą elementy niemanualne: zaprzeczenie głową, zmarszczenie brwi i nosa.
tem	KSIĄŻKA, MAMA KUPIĆ JUŻ	Skrót ‚tem’ oznacza zjawisko tematyzacji, które często występuje w PJM. Jeśli nadawca pragnie podjąć nowy temat dotyczący danej osoby, bądź przedmiotu, to demonstruje ich znaki z użyciem sygnałów niemanualnych: podniesienie brwi, lekkie przymykanie oczu i lekkie podnoszenie głowy.
()	(patrz przed) KSIĄŻKA WSKAZ ŁADNA	Nad dużymi wyrazami występują też nawiasy, które wskazują, że wzrok ma istotny udział w lokalizowaniu znaków w przestrzeni migowej, czy też w bezpośrednim wskazywaniu na przedmioty i ludzi. W tych nawiasach zamieszczone są skrócone napisy: ‚patrz przed’ [patrzenie na przedmiot], ‚patrz P’ [patrzenie na prawą stronę przestrzeni], ‚patrz L’ [patrzenie na lewą stronę przestrzeni].
□	SPACĆ	Symbol w postaci kwadratu, w którym znajduje się dana litera, wskazuje przydomki imienne zastosowane w PJM.
___ - ___	ja-DAC-ty	Symbol ‚___ - ___’ odnosi się do kierunkowych znaków czasownikowych, które występują w relacji przestrzennej z podmiotem i dopełnieniem. Puste miejsca nad dolnymi liniami występującymi przed i po czasowniku dotyczą rzeczowników, od których uzależnione są kierunkowe czasowniki pod względem modyfikacji ich kierunku ruchu.
___	KSIĄŻKA _{-p} [M] _{-L}	Symbol ‚___’, dotyczy znaków rzeczownikowych, które wykonuje się w określonym miejscu w przestrzeni migowej. Jest to proces lokalizacji znaków w przestrzeni. Np. wykonuje się znak KSIĄŻKA umieszczając go po prawej stronie przestrzeni, na co wskazuje symbol P. Można też dany znak rzeczownikowy zlokalizować po lewej stronie przestrzeni w zależności od kontekstu. Wskazuje na to wtedy symbol L.