

Karolina Ruta

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Marta Wrześniewska-Pietrzak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Odnaleźć się w przestrzeni – problemy z przestrzenną organizacją komunikatu na lektoracie PJM

ABSTRAKT: Celem niniejszego artykułu jest omówienie błędów w wykorzystaniu przestrzeni w komunikacji w języku migowym, które są najczęściej popełniane przez studentów uczących się polskiego języka migowego. Autorki przeanalizowały materiały wideo zebrane wśród studentów filologii polskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, którzy uczestniczyli w kursie języka migowego na poziomie podstawowym (A1). Analizy pozwoliły wskazać na te aspekty przestrzeni, które są szczególnie kłopotliwe dla rodzimych użytkowników języka mówionego.

SŁOWA KLUCZOWE: polski język migowy, gramatyka przestrzeni, nauczanie FL, języki obce.

Kontakt:	Karolina Ruta karuta@amu.edu.pl
Jak cytować:	Ruta, K., Wrześniewska-Pietrzak, M. (2017). Odnaleźć się w przestrzeni – problemy z przestrzenną organizacją komunikatu na lektoracie PJM. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 151–163. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/486
How to cite:	Ruta, K., Wrześniewska-Pietrzak, M. (2017). Odnaleźć się w przestrzeni – problemy z przestrzenną organizacją komunikatu na lektoracie PJM. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 151–163. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/486

Polski język migowy to stosunkowo nowe zagadnienie, którym interesują się glottodydaktycy. Dostrzeżenie go w dyskursie naukowym odzwierciedla coraz wyraźniejszy głos środowiska głuchych. To oni kształtują świadomość społeczną na temat ich języka, który wbrew nazwie – nie jest językiem polskim, nie stanowi subkodu polszczyzny. Ten głos został zauważony nie tylko przez glottodydaktyków, skupiających się na nauczaniu głuchych języka polskiego¹, ale także przez osoby, podejmujące się nauczania słyszących polskiego języka migowego.

Uczenie jakiegokolwiek języka wizualno-przestrzennego jako języka drugiego wymaga wypracowania nowych metod i narzędzi, nierzadko odmiennych niż te wykorzystywane przy nauce języków o modalności fonicznej. Pierwsze opracowania na ten temat pojawiły się na początku XXI wieku. Warto wspomnieć artykuły Moniki Kamińskiej (Kamińska, 2004), Małgorzaty Czajkowskiej-Kisil (Czajkowska-Kisil, 2000) czy wybrane teksty w tomie zbiorowym, zredagowanym przez Marka Świdzińskiego i Tadeusza Gałkowskiego (Świdziński, Gałkowski, 2003). O metodyce i organizacji lektoratów polskiego języka migowego pisała również Justyna Kowal (Kowal, 2008). Autorka omówiła problemy związane z pozyskiwaniem lektorów, brakiem przygotowania metodycznego głuchych lektorów, a także organizacyjne – związane z formalnie ustalonymi ramami programowymi.

Obserwując dzisiejszą sytuację występującą w środowisku akademickim, wydaje się, że część problemów poruszanych przez Justynę Kowal została zniwelowana. W programach studiów różnych kierunków humanistycznych coraz częściej pojawia się lektorat polskiego języka migowego dla słyszących². Ośrodki akademickie są zainteresowane organizacją takich zajęć, a studenci bardzo chętnie biorą w nich udział, co potwierdzić może liczebność grup na takich lektoratach w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Warto w tym miejscu dodać, że konwersatoria te są nierzadko zajęciami spoza obowiązującego minimum programowego, a zatem udział w nich jest dobrowolny.

Wrocławska badaczka wśród problemów wymienia również te, które wiążą się z brakiem sal dydaktycznych, przystosowanych do wymogów lektoratowych (bez stołów, krzesła ustawione w półkole, brak sprzętu multimedialnego itd.) (Kowal, 2008, s. 127). Jednak największy problem dla lektorów, chcących uczyć języka migo-

wego, stanowią braki w materiałach edukacyjnych, przeznaczonych dla nauczycieli, jak również pomocy dydaktycznych dla studentów. Jak zauważa Kowal:

[...] 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 (Kowal, 2008, s. 129).

Dopóki nie istnieją wzory programów, na których można by się oprzeć, podejmowane są indywidualne działania lektorów w zakresie tworzenia materiałów i pomocy dydaktycznych do nauczania języka migowego jako obcego. Nie są to łatwe zadania, nie przypominają one również sytuacji nauczania jakiegokolwiek innego języka obcego. Różnica jest tu zasadnicza – języki migowe (w tym polski język migowy) różnią się od innych języków fonicznych modalnością. Języki foniczne opierają się na słuchowym odbiorze komunikatów, migowe zaś na modalności wizualno-przestrzennej. Odmierna modalność języków, niewystarczająco wyjaśniona przez lektora uczącym się języka migowego, sprawia, że mają oni duże trudności w przyswajaniu języka migowego już na poziomie podstawowym. Te obserwacje poczynione przez autorki stały się przyczynkiem do zajęcia się właśnie zagadnieniem przestrzeni – problemem kluczowym dla sytuacji dydaktycznej.

W niniejszym artykule omówione zostaną problemy związane z nauką polskiego języka migowego w aspekcie korzystania z przestrzeni, która – jak wspomniano – pełni w języku migowym ogromną rolę (Sacks, 2011, s. 136–137). Materiał badawczy tworzą nagrania wypowiedzi migowych czterdziestu studentów, którzy brali udział w lektoracie polskiego języka migowego na poziomie A1 w latach 2013–2015, a także dostrzeżone przez autorki trudności, pojawiające się podczas zajęć lektoratowych. Wyróżnione problemy zostaną omówione w aspekcie sprawności posiadanych przez osoby posługujące się językiem fonicznym jako pierwszym. Uwzględniona zostanie perspektywa nadawcza, a także odbiorcza. Wnioski natomiast zestawione będą z zawartością wskazówek dla uczącego się PJM, zawartych w podręczniku przeznaczonym do nauki polskiego języka migowego wydanym przez PZG Oddział Łódzki (Romanowska, Rzeźniczak, Garncarek, 2011), w którym wśród efektów kształcenia wymieniona została właśnie przestrzeń i jej funkcje – topograficzna i syntaktyczna (Romanowska, Rzeźniczak, Garncarek, 2011, s. 9).

W literaturze przedmiotu wskazuje się na dwojaką funkcję przestrzeni, cechującą języki wizualno-przestrzenne (Poizner, Klima, Bellugi, 1987). Po pierwsze, jest ona kategorią gramatyczną, ponieważ poprzez umieszczenie znaków migowych w odpowiednim miejscu w przestrzeni zachowuje się szyk zdania, a zatem pełni rolę syntaktyczną. Ponadto, przestrzeń gramatyczna wykorzystywana jest przy zaimkach osobowych, linii czasu czy przyimkach wyrażających relacje przestrzenne. Druga funkcja przestrzeni wiąże się z realnym odtwarzaniem tego, co istnieje w rzeczywistej przestrzeni mówiącego. Pełni zatem ona funkcję topograficzną, ma charakter opisowy. Ważnymi jej elementami są między innymi klasyfikatory.

1. ODNALEŹ SIĘ W PRZESTRZENI – PERSPEKTYWA UCZNIA JAKO NADAWCY KOMUNIKATU

1.1. Znak w przestrzeni – widoczność/czytelność znaków

Kwestię widoczności znaku wiąże się z umiejętnością nadawcy, który musi odpowiednio wyartykułować znak w przestrzeni. Początkowo problem ten dotyczy nieumiejętności wyjścia poza rolę nadawcy i zwrócenia uwagi na to, iż nadawany znak musi być czytelny dla odbierającego. Miganie znaków „na twarzy” jest częstą bolączką początkujących, którzy w ten sposób kontrolują właściwy układ dłoni. Nierzadko też miganie „na twarzy” łączy się z patrzeniem na własną rękę, co potwierdza istniejący problem nieumiejętności czucia zachowania własnego ciała. Koordynacja ruchów ciała w przestrzeni bez udziału wzroku powinna być zatem także elementem ćwiczonym przez kursantów. By od początku eliminować nawyk kontroli ruchów własnych rąk, można proponować, by nadawanie pierwszych znaków czy komunikatów łączyć z patrzeniem w określony punkt, utrudniający obserwację zachowań rąk lub też – przy osobach niemogących pozbyć się tego nawyku – proponować miganie z zamkniętymi oczami.

Wielkość znaków jest elementem diakrytycznym, pozwalającym wyrażać kategorię stopnia widoczną przy porównywaniu obiektów różniących się od siebie wielkością. Przy tworzeniu takich komunikatów uczący się często mają problem z różnicowaniem wielkości. Porównując zatem domy – duży i większy – nie potrafią przedstawić tej semantycznej informacji manualnie – znaki bowiem są podobnej wielkości – lub hiperbolizują różnicę wielkości, komunikując opozycję, którą można by oddać polskimi odpowiednikami: „małutki” – „ogromny”.

1.2. Przestrzenny charakter aktu komunikacji

Wizualno-przestrzenny akt komunikacji rozpoczyna się od zbudowania modelu przestrzeni. Ów model przestrzeni – jak zauważają M. Świdziński i P. Rutkowski – jest jednostką tekstową i „gramatyka języka wizualno-przestrzennego, rozumiana jako definicja zbioru poprawnych wyrażenń PJM, musi zdawać sprawę z tego osobliwego zjawiska” (Świdziński, Rutkowski, 2014, s. 149).

Użytkownik języka migowego jako nadawca komunikatu wyznacza w przestrzeni określone punkty, służące uporządkowaniu jego wypowiedzi: umieszcza w niej klasyfikatory, wprowadza uporządkowanie czasowe (Łozińska, Rutkowski, 2014, s. 169–177), zakreśla zakres przestrzeni znaczącej, w której przekazywane są informacje istotne dla zrozumienia komunikatu. Bez wykorzystania przestrzeni nie istniałyby też takie elementy słownikowe, jak np. czasowniki kierunkowe, dla których ważne jest miejsce rozpoczęcia i zakończenia ruchu (Filipczak, 2014, s. 155–168).

Przestrzeń jako element gramatyczny jest jednym z najtrudniejszych elementów w nauce języka migowego przez słyszących. Trudność ta spotęgowana jest jeszcze przez fakt, iż obraz przestrzenny daje możliwość jednoczesnego, symultanicznego przekazu wielu informacji. Co więcej – odbiorca, by móc poprawnie odczytać nadawany komunikat, musi przyjąć odwróconą perspektywę jego przestrzennej organiza-

cji. Problem ten zostanie szczegółowo przedstawiony w dalszej części tekstu. Z tego względu dziwi niezwykle krótki komentarz, znajdujący się w podręczniku *Migaj migiem*, w którym autorzy, nie podając żadnych przykładów w części opatrzonej symbolem *Warto wiedzieć!*, zamieszczają następującą informację:

Języki migowe są językami przestrzennymi. Myśli, słowa migowe, zdania nabierają wyrazu dzięki układom dłoni, lokacjom, ruchom i sygnałom niemanualnym przekazywanym w przestrzeni i to za pomocą takiego połączenia jest możliwa komunikacja. Bez przestrzeni nie byłoby języka migowego, ponieważ pełni on rolę topograficzną i syntaktyczną (Romanowska, Rzeźniczak, Garncarek, 2011, s. 29).

Komunikat ten pojawia się przy określonym materiale gramatycznym – wyrażaniu dzierżawczości za pomocą zaimków posesywnych, które w większym stopniu organizują semantyczną, a nie gramatyczną, składniową stronę aktu komunikacji, tworząc określenia o charakterze wyrażen z przydawką dzierżawczą.

Brak ten jest niezwykle widoczny, zwłaszcza w obliczu problemów z przestrzenną organizacją komunikatów, tworzonych przez studentów uczących się PJM na poziomie A1, które pojawiały się w większości nagrań analizowanych na potrzeby niniejszego tekstu. Studenci mieli wiele problemów z tworzeniem komunikatów migowych z użyciem przestrzeni zarówno w funkcji gramatycznej, jak i topograficznej.

Na samym wstępie analiz warto jeszcze wspomnieć, że studenci, mający pierwszy kontakt z językiem migowym, przyznawali się także do tego, że trudności w miganiu – oprócz niskiego stopnia znajomości języka – potęgował stres i pewnego rodzaju wstyd przed popełnieniem błędu i możliwością bycia niezrozumianym przez odbiorcę. Jest to podobny strach do tego, z którym spotykają się wszyscy ci, którzy, ucząc się języka obcego, wyjeżdżają po raz pierwszy za granicę i zmuszeni są do używania języka, w którym nie czują się pewnie. Osoby uczęszczające na lektorat, nieprzyzwyczajone do częstego używania gestykulacji, po zakończeniu kursu przyznawały, że duży problem w budowaniu poprawnych komunikatów sprawiało im również wykorzystywanie mimiki i sygnałów niemanualnych.

1.2.1. Przestrzeń składniowa

Wśród najczęściej pojawiających się problemów należy zwrócić uwagę na te, które związane są ze składniową funkcją przestrzeni. W materiale badawczym zauważyć można, że uczący się mają kłopot z właściwym zakreśleniem przestrzeni znaczącej, istotnej dla komunikatu. Zbyt mała przestrzeń migania powoduje nakładanie się na siebie elementów znaczących. Różne obiekty umieszczane są w tym samym miejscu, co pociąga za sobą błędy gramatyczne – np. brak możliwości wyróżnienia podmiotu. Nie ma wtedy możliwości wyróżnienia zależności składniowych, np. przy czasownikach kierunkowych, dla których ruch pełni funkcję gramatyczną. W czasownikach typu PYTAĆ³, ODPOWIADAĆ, DAĆ kierunek ruchu wyznacza struktu-

rę predykatowo-argumentową znaku. W czasownikach tego typu punkt rozpoczęcia ruchu oznacza podmiot, a punkt zatrzymania – dopełnienie.

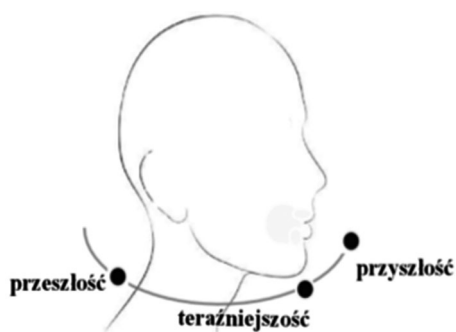
Wyjaśnienie tego problemu w podręczniku *Migaj migiem* sprowadzone jest do krótkiego przedstawienia, w którym pojawia się niedoprecyzowany termin *prze-
strzeń gramatyczna*:

Czasowniki uzgodnione / kierunkowe pozwalają na zawarcie informacji o osobie oraz liczbie obiektów. Jest to możliwe dzięki ruchowi po przestrzeni syntaktycznej. Informacja ta określa, kto wykonuje daną czynność oraz jej oddziaływanie na osobę bądź przedmiot poprzez zmiany w ruchu oraz orientację czasownika. Czasowniki te, poprzez ruch w nich zawarty, określają lokację podmiotu i dopełnienia. Przeważnie miejsce, w którym ruch się rozpoczyna, stanowi lokację podmiotu (Romanowska, Rzeźniczak, Garncarek, 2011, s. 83).

Zwrócenie uwagi na zastosowanie przestrzeni syntaktycznej, której funkcjonowanie musi zrozumieć kursant, jest sprowadzone do komentarza, w którym nie zostaje wyjaśniony sposób wskazywania osoby i liczby. Zebrane przykłady także nie pozwalają na wyczerpujące przedstawienie problemu. Kursanci bowiem nie dowiadują się z podręcznika o charakterze ruchu przy zwielokrotnionym czy mnogim podmiocie lub pacjencie. A przecież uczący się często bardzo szybko starają się nowo wprowadzoną informację gramatyczną zastosować w wielu różnych wypowiedziach, zróżnicowanych pod kątem struktury predykatowo-argumentowej.

W analizowanym przez nas materiale migający zmieniają wcześniej ustalone w przestrzeni miejsce dla agensa i pacjensa, co sprawia, że informacja nie zostaje przekazana precyzyjnie i komunikat staje się nieczytelny. Nierzadko też nie potrafią przedstawić lub błędnie przedstawiają informację o ilości podmiotów bądź typie podmiotu (pojedynczym czy zbiorowym), niepoprawnie też wskazują dopełnienia.

Przestrzeń służy także ustalaniu lokacji temporalnej (teraźniejszość, przeszłość, przyszłość) oraz uporządkowaniu w czasie (równoczesność, późniejszość, wcześniejszość). Linia czasu w językach migowych to oś punktów, dla których odniesieniem jest ciało migającej osoby. W większości języków migowych przebiega w ten sposób, że znaki migane bezpośrednio przed klatką piersiową informują o czasie teraźniejszym, znaki w okolicy barków lub skierowane w stronę pleców – o czasie przeszłym, zaś te migane przed ciałem migającego w pewnym oddaleniu od klatki piersiowej – o przyszłości (Łozińska, Rutkowski, 2014, s. 170). Ilustruje to poniższy rysunek:



Rysunek 1. Linia czasowa w PJM (Łozińska, 2012, s. 93).

Oprócz deiktycznego przedstawienia czasu, wyróżnić można również sekwencyjną linię czasu, która przebiega równolegle do ciała osoby migającej od strony lewej do prawej. Jak zauważają S. Łozińska i P. Rutkowski:

linie tego typu służą do opisu wydarzeń bezpośrednio niezwiązanych z czasem wypowiedzi, przede wszystkim wydarzeń sekwencyjnych, które w tym schemacie mogą być prezentowane w układzie chronologicznym – od najwcześniejszych (lewa strona linii) do najpóźniejszych (prawa strona) (Łozińska, Rutkowski, 2014, s. 173).

Nieprecyzyjne przedstawianie linii czasu powoduje, że odbiorca ma problem z rozpoznaniem, czy czynność została już zakończona, czy zostanie dopiero wykonana. W materiale badawczym najczęściej pojawiającym się błędem było miganie wszystkich zdań przed osobą migającą. W odczytywaniu komunikatów niekiedy pomagały jedynie słowa posiłkowe BĘDZIE/NIE-BĘDZIE, BYŁO/NIE-BYŁO oraz znaku JUŻ na określenie aspektu dokonanego czasownika użytego w czasie przeszłym.

Co ciekawe, w podręczniku *Migaj migiem* nie ma w ogóle gramatycznej funkcji przestrzeni, zwanej linią czasu, mimo że autorzy w ramach kursu przedstawiają m.in. liczebniki inkorporowane związane z czasem, które niejako intuicyjnie pokazują zależności, dotyczące postrzegania i konceptualizacji przestrzennej linii czasu w języku polskim i migowym. Wspólne bowiem doświadczenie, dotyczące ukazywania teraźniejszości, przeszłości i przyszłości, nie zostało zarysowane, mimo że uczący się bardzo szybko zauważają, iż kierunek ruchu – do przodu lub do tyłu – jest zarazem wyznacznikiem czasu. Informacja ta nie pojawia się także przy wprowadzaniu czasu przyszłego i przeszłego.

Linia czasu, przedstawiająca następstwo zdarzeń, jest także nieobecna w analizowanym podręczniku, mimo że łatwo zauważyć tu naturalną korelację pomiędzy kierunkiem wskazywania czynności wcześniejszych i późniejszych a kierunkiem pisanania i/lub odczytywania komunikatu w polszczyźnie.

Wśród problemów, odnoszących się do przestrzennego przedstawiania elementów składniowych, wymienić można jeszcze *pytania albo-albo*, które jednak w analizowanym materiale zaistniały tylko kilkukrotnie. Najczęściej zrealizowano je poprawnie – nadawca dwa kontrastujące ze sobą elementy, budujące pytanie na zasadzie alternatywy, ułożył w przestrzeni za pomocą odchylenia ciała na bok.

Autorzy podręcznika nie zwracają jednak kursantom uwagi na kwestię operowania przestrzenią w sytuacji wyliczenia obiektów występujących np. po czasowniku MIEĆ. Komentarz gramatyczny skupia się tylko na szyku miganych znaków, który różny jest przy komunikowaniu posiadania jednego bądź wielu obiektów (por. Romanowska, Rzeźniczak, Garncarek, 2011, s. 50). W analizowanych nagraniach studenckich przestrzenne lokowanie wymienianych przedmiotów jest najczęściej pomijane, nadawcy skupiają się na przedstawieniu prawidłowego znaku, a nie jego właściwym przestrzennym ułożeniu. Myślą bowiem i działają nadal w modalności linearnej, a nie przestrzennej.

1.2.2. Przestrzeń topograficzna

Od funkcji topograficznej przestrzeni najczęściej rozpoczyna się (często nie uświadamiając o tym kursantów) spotkanie z przestrzenną organizacją komunikatu w PJM. Z tego względu, zapoznanie uczącego się z istnieniem tej funkcji przestrzeni w komunikacie wizualno-przestrzennym w lekcji szesnastej niekoniecznie musi budzić zdziwienie. Naturalną bowiem rzeczą jest wykorzystywanie istniejących podobieństw między językiem ojczystym uczącego się a nauczonym językiem obcym. Założenie transferu pozytywnego jest jednak rzeczą ryzykowną. Autorzy podręcznika, budując w uczącym się świadomość istnienia przestrzeni topograficznej, zaznaczają tylko:

Jedną z funkcji, jaką pełni przestrzeń w językach migowych, jest funkcja topograficzna. Polega ona na odtworzeniu mapy świata rzeczywistego. Stanowi prezentację obiektów w przestrzeni takimi, jakimi są tzn. jeśli chcielibyśmy przedstawić rozkład sklepów w supermarkecie to przedstawimy ich położenie zgodnie z ich rzeczywistym położeniem w relacji z innymi obiektami (Romanowska, Rzeźniczak, Garncarek, 2011, s. 61).

Przestrzenne nadawanie komunikatu początkowo sprawia wielu uczącym się problem, związany z wykorzystaniem obszaru migania. Najczęściej studenci, przyzwyczajeni do dużo mniejszego udziału gestykulacji w komunikacji fonicznej, korzystają początkowo z małego lub za małego obszaru migania, który uniemożliwia lub utrudnia im poprawne rozlokowanie obiektów w przestrzeni, a tym samym niekorzystnie wpływa na czytelność przekazywanego komunikatu.

Rzadziej zdarza się, że uczący się języka migowego oznaczają przestrzeń zbyt szeroko, co także utrudnia im nadawanie komunikatu. Powoduje to nieprecyzyjność w wyznaczaniu przestrzeni topograficznej – rozmieszczania obiektów, ustalania relacji między nimi, które opierają się nie tylko na relacji przestrzennej, ale także znacze-

niowej (semantycznej). Problem się pogłębia, gdy w zdaniu występuje więcej obiektów. Do trudności w odczytywaniu komunikatów migowych przyczynia się również fakt symultanicznego charakteru tego języka.

W tym miejscu trzeba zwrócić uwagę na kolejną trudność – korzystanie z komunikacji za pomocą klasyfikatorów. Mimo iż są one związane ze składniową funkcją przestrzeni, to na poziomie A1 początkowe wykorzystanie statyczne pozwala łączyć je z funkcją topograficzną. Dzięki klasyfikatorom kursanci przedstawiają bowiem relacje między obiektami, osobami. Ukazując przestrzenną organizację danego obrazu, studenci często nie potrafią poprawnie zastosować wszystkich elementów wymaganych przy tworzeniu komunikatu opartego o klasyfikator (nazwanie klasyfikatora, przeniesienie wzroku na klasyfikator, użycie właściwego klasyfikatora, jego stałość). Studenci najczęściej problemów mają z przedstawieniem relacji za pomocą klasyfikatorów, a także z właściwym dobraniem go do obiektu, którego w danym komunikacie zastępuje.

2. NAUKA PRZESTRZENI – NAUKA ODBIORU KOMUNIKATU

Z uwagi na wspomniane już różnice, związane z modalnością polszczyzny i PJM, zauważyć trzeba, że problematyczne nie jest wyłącznie nadawanie komunikatu i zrozumienie gramatycznej funkcji przestrzeni w języku migowym. Wydaje się, że na wcześniejszych etapach nauczania dużo problemów wielu uczącym się sprawia opanowanie odbioru, odczytywania układu ciała nadawcy komunikatu. By poradzić sobie z tymi trudnościami, lektor winien zaproponować studentom różnorodne i częste ćwiczenia na spostrzegawczość, które znane są i praktykowane w edukacji wczesnoszkolnej, jednakże ograniczone do ćwiczeń w książce, w „perspektywie 2D”. Przygotowują one i kształtują umiejętność odbioru wzrokowego do spostrzegania elementów diakrytycznych w piśmie. Co istotne, jest to także obraz statyczny. W języku migowym natomiast diakrytyczność wprowadzana jest nie tylko w przestrzeni horyzontalno-wertykalnej, istotna jest tu bowiem głębia. Trudności w odczytaniu i poprawnym odtworzeniu ruchu w przestrzeni wiążą się z niewykształconą umiejętnością odbioru komunikatu w płaszczyźnie 3D⁴. Trudności zatem rozpatrywać można w trzech obszarach:

1. braku umiejętności symultanicznego odczytywania przekazu w płaszczyźnie 2 i 3D,
2. niemożności wychwycenia zmian w przestrzeni, gdy wiąże się to z obserwacją większej ilości liczby elementów niż tylko np. ręka lub twarz,
3. nieumiejętności odwracania nadawanego obrazu, opisującego przestrzeń.

Jakkolwiek ostatni element jest najmocniej eksponowany podczas kursów (również dla lektorów) i w podręczniku *4 kroki*, na początkowych etapach kształcenia największym problemem staje się często właśnie „niewidoczność” komunikatu, która powodowana jest nieumiejętnością odbioru przekazu nadawanego w przestrzeni przez jeden lub więcej artykulatorów.

Każdemu ze wskazanych problemów powinny być przyporządkowane zestawy ćwiczeń, usprawniające poszczególne umiejętności. Niemożność odczytania komunikatu w perspektywie trójwymiarowej może być kształtowana poprzez odwzorowywanie przez odbiorcę nieodwróconych jeszcze obrazów początkowo figur, a następnie brył, schematów, np. mieszkania, mebli itp., które początkowo będą proste, znane, później coraz bardziej skomplikowane. Dobrym rozwiązaniem jest zwrócenie uwagi na utrzymywany podczas nadawania komunikatu punkt odniesienia, zakotwiczenia w przestrzeni. Na samym początku punktem odniesienia może być ciało nadawcy, później już wskazywany przez niego punkt w przestrzeni.

Problemem dużo trudniejszym, obecnym nie tylko na poziomie podstawowym, lecz także na dalszych stopniach biegłości językowej, jest obszar obejmowany wzrokiem odbiorcy, który początkowo ogranicza się do bardzo małego wycinka przestrzeni nadawanego komunikatu. Osoby słyszące od zawsze uczone skupiania się na szczególe, kawałku tekstu, który aktualnie czytają lub piszą, nie potrafią dostrzec różnic zachodzących na większym obszarze, nadawanych przez różne artykulatory. Najłatwiej wyłapują obserwację układu rąk w przestrzeni, dużo trudniej jest im włączyć w tę perspektywę twarz, a jeszcze trudniej – zachowanie całego ciała. Dlatego już od początkowych etapów należy oswajać uczących się nie tylko ze znakami nadawanymi przez najczęściej używane artykulatory – ręce, lecz również proponować zabawy na rozgrzewkę, podczas których prócz odczytania znaku, do czego będziemy w poleceniu zachęcać uczących się, zmieni się jeszcze zachowanie innego elementu, np. zmieni się układ ust, zamknięte będzie oko, przechylona w jedną stronę głowa itp. Po nadaniu takiej informacji powinno paść pytanie dotyczące nadanego znaku, a także np. pytanie: Które oko miał zamknięte nadawca? lub Czy nadawca był uśmiechnięty?. Liczba możliwości ograniczona jest w zasadzie tylko kreatywnością lektora i uczestników kursu, bowiem oni sami mogą proponować jako nadawcy konkretne ćwiczenia. Takie zadania nie tylko uczą spostrzegawczości, poszerzają pole widzenia odbiorcy, lecz także przygotowują uczestników kursu na umiejętność odbioru informacji nadawanych symultanicznie, związanych m.in. z gramatyką twarzy, czyli modalnością składniową i emocjonalnością wypowiedzi.

W usprawnieniu umiejętności odwracania nadawanego obrazu, a zarazem kształtowania przestrzennego czucia własnego ciała mogą służyć ćwiczenia, polegające na np. rzeźbieniu figur, obrazujących poprawnie odebrany obraz nadany przez lektora lub przedstawiony na ilustracji. Zadanie to może być wykonywane początkowo grupowo, później indywidualnie przez poszczególnych uczestników kursu. Po opanowaniu zasady odczytywania przestrzeni, dużo ciekawsze będą ćwiczenia w parach, gdzie jedna osoba nadaje pozę do powtórzenia, a druga musi ją poprawnie odtworzyć. Podwyższając stopień trudności ćwiczenia, można wskazywać, by poszczególne figury zawierały elementy wiążące się z przekraczaniem granicy prawa – lewa i/lub góra – dół. Kolejnym utrudnieniem staje się wtedy łączenie przestrzennego lokalizowania z ruchem, a także zmiennością układu dłoni, rąk, nóg itd., które muszą być dynamicznie odtworzone. Na przykład nadający prawą dłoń ułożoną w pięść ustawioną

poziomo ruchem falistym umieszcza na głowie, zmieniając powoli układ dłoni z pięści na otwartą dłoń. Ruch ten musi odtworzyć odbiorca również swoją prawą ręką.

Dalsze utrudnienia mogą wiązać się np. z próbami naśladowania odbiorczego nie po skończonym już układzie zaproponowanym przez nadawcę, ale z opóźnieniem, co pozwala kształtować nie tylko umiejętność odczytywania przestrzeni, lecz również uwagę i pamięć.

WNIOSKI

Poczynione analizy i spostrzeżenia pozwalają wysunąć wniosek, że wykorzystanie przestrzeni w komunikacji migowej jest dla uczących się języka migowego dużym problemem. Wynika to – co zostało przedstawione wyżej – z faktu, iż pełni ona zarówno funkcje gramatyczne, syntaktyczne, jak i topograficzne. Wydaje się słuszne, by naukę języka migowego na poziomie podstawowym A1 rozpoczynać od wykorzystania przestrzeni jako mapy, by oswoić słyszących do jej stałej obecności. Wprowadzanie elementów przestrzeni w funkcji syntaktycznej, gramatycznej powinno odbywać się stopniowo. Nie istnieją ujednolicone wytyczne programowe, które porządkowałyby te zagadnienia i wskazywały na kolejność ich wprowadzania w procesie dydaktycznym, dlatego cenne wydaje się ujawnianie warsztatu lektorskiego m.in. podczas organizowanych spotkań konferencyjnych czy szkoleń. Rozwiązania jednego tu na pewno nie ma, a wielość propozycji pozwoli na różnorodność kursów, a także umożliwi dyskusję m.in. nad inwentarzami gramatyczno-funkcjonalnymi, ich zawartością na poszczególnych poziomach nauczania polskiego języka migowego jako obcego.

Nie ulega wątpliwości, że początkujący uczący się potrzebują szczególnego zwrócenia uwagi zarówno na nadawanie, jak i odbiór komunikatów wizualno-przestrzennych. Stałą częścią lektoratów powinny być praktyczne ćwiczenia, wykorzystujące przestrzeń w jej wielorakich zastosowaniach. Ważne jest nie tylko kształtowanie sprawności nadawczych komunikatów, ale także odbiorczych, dzięki którym kursanci będą mogli przyzwyczajać się m.in. do zasady odwracania przestrzeni, sprawiającej wiele trudności nie tylko na początkowym etapie nauki. Z uwagi na tak ważną rolę przestrzeni w kształtowaniu komunikatu lektorzy powinni już od najwcześniejszych lekcji zwracać swoim uczniom uwagę na fakt, iż tylko poprawne wykorzystanie przestrzeni warunkuje skuteczną komunikację.

BIBLIOGRAFIA

- Czajkowska-Kisil, M. (2000). Język migowy jako przedmiot nauczania. *Audiofonia*, 16, 135–143.
- Filipczak, J. (2014). Czasownik i przestrzeń. W: Rutkowski P., Łozińska S. (red.), *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe* (s. 155–168). Warszawa: Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego.

- Kamińska, M. (2004). Słyszący w świecie języka migowego, *Nauczyciel w Świecie Ciszey*, 5, 25–31.
- Kowal, J. (2008). Zagadnienia metodyczne i problemy organizacyjne lektoratów PJM.W: E. Twardowska (red.), *Stan badań nad Polskim Językiem Migowym* (s. 121–140). Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.
- Łozińska S. (2012). Gramatyczne funkcje ruchu w polskim języku migowym (PJM). W: K. Lisczyk-Kubina, M. Maciołek (red.), *Ruch w języku, język w ruchu* (s. 89–97). Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Łozińska, S., Rutkowski, P. (2014). Przestrzeń a czas: linia czasowa w komunikacji migowej. W: P. Rutkowski, S. Łozińska (red.), *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe* (s. 169–177). Warszawa: Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Poizner, H., Klima, E., Bellugi, U. (1987). *What the hands reveal about the brain*. London: The MIT Press Cambridge.
- Romanowska P., Rzeźniczak D., Garncarek M. (2011). *Migaj migiem. Polski język migowy dla początkujących*. Łódź: Studio Koloru.
- Sacks, O. (2011). *Zobaczyć głos. Podróż do świata ciszy*, tłum. A. Małaczyński. Poznań: Zysk i S-ka.
- Świdziński, i M., Rutkowski, P. (2014). Ikoniczność nieleksykalna: reprezentacja referencjalna jako składnik tekstu w językach wizualno-przestrzennych. W: P. Rutkowski, S. Łozińska (red.), *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe* (s. 131–145). Warszawa: Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Tomaszewski, P., Gałkowski, T., Rosik, P. (2002). Nauczanie polskiego języka migowego jako obcego języka: Czy osoby słyszące mogą przyswoić język wizualny?, *Czasopismo Psychologiczne*, 8(1), 7–20.
- Tomaszewski, P., Gałkowski, T., Rosik, P. (2003). Nauczanie Polskiego Języka Migowego jako obcego: czy osoby słyszące mogą przyswoić język wizualny? W: M. Świdziński, T. Gałkowski (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących* (s. 7–19). Warszawa: Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego.

FINDING ONESELF IN SPACE: PROBLEMS WITH SPATIAL ORGANIZATION OF THE TEXT IN THE PSL COURSE

ABSTRACT: This paper's aim is to provide a list of mistakes in the use of space in sign language communication that are most widely committed by students learning Polish Sign Language. The authors have analyzed video materials collected among students of the Polish philology at the Adam Mickiewicz University in Poznań who participated in the A1 course of the Polish Sign Language. Aspects of space that are particularly troublesome to native users of spoken language are presented.

KEYWORDS: Polish Sign Language, grammar of space, FL teaching, spoken languages.

-
1. Zagadnienie to podejmowane jest przez badaczy z różnych ośrodków uniwersyteckich w Polsce, w tym przez autorki tego artykułu.
 2. Możliwość nauki polskiego języka migowego mają między innymi studenci Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.
 3. W ten sposób zapisywane są w niniejszym tekście, a także wielu opracowaniach z zakresu lingwistyki migowej, znaki języka migowego.
 4. Dlatego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej coraz więcej uwagi zwraca się na kształtowanie umiejętności łączenia rozwoju intelektualnego z ruchem, działaniem, czego przykładem mogą być założenia edukacji przez ruch Doroty Dziamskiej.