


Karolina Ruta-Korytowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

 <https://orcid.org/0000-0003-1534-532X>

Marta Wrześniewska-Pietrzak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

 <https://orcid.org/0000-0002-9667-2519>

Rola tłumacza i tłumaczenia na PJM na lektoratach języka angielskiego dla g/Głuchych – perspektywa lektora i studenta

Streszczenie. Artykuł podejmuje kwestie opisu roli i funkcji tłumacza polskiego języka migowego oraz tłumaczenia na język migowy na zajęciach lektoratowych z języka angielskiego dla studentów. Obecność tłumacza na lektoracie języka angielskiego wynika z dostosowań kształcenia do indywidualnych potrzeb komunikacyjnych niesłyszących studentów. Analiza wypowiedzi lektorki oraz studentów pozwoliła zobaczyć role i funkcje, jakie pełni tłumacz podczas zajęć z perspektywy osoby uczącej i nauczanej. Zanalizowane wypowiedzi uczestników zajęć lektoratowych umożliwiły autorkom artykułu wskazanie odmienności roli tłumacza na lektoracie od tłumaczenia rozumiane go jako przekaz treści w języku zrozumiałym dla odbiorcy. Wnioski z analizowanego materiału pokazują, jak bardzo skorelowane są ze sobą role tłumacza języka migowego oraz asystenta kulturowego, który jest wsparciem nie tylko dla studenta, lecz nierzadko również dla wykładowcy.

Słowa kluczowe: tłumaczenie na polski język migowy, lektoraty języka angielskiego dla g/Głuchych, edukacja niesłyszących w Polsce, terminologia w polskim języku migowym

The role of the translator and translating into PJM in English language courses for deaf people – the perspective of a teacher and a student

Summary. The article describes the role and function of a Polish Sign Language interpreter and interpreting into sign language in English language classes for students. The presence of an interpreter in an English language course results from the adaptation of education to the individual communication needs of deaf students. The analysis of the lecturer's and students' statements made it possible to see the roles and functions of the interpreter

during classes from the perspective of the teacher and the person being taught. The analyzed statements of participants of foreign language classes enabled the authors of the article to indicate the difference between the role of the interpreter in foreign language classes and translation understood as the transfer of content in a language understandable to the recipient. The conclusions from the analyzed material show how closely the roles of a sign language interpreter and a cultural assistant, who is a support not only for the student, but often also for the lecturer, are correlated.

Keywords: translation into Polish Sign Language, English classes for deaf people, education of the deaf in Poland, terminology in Polish Sign Language

1. Wprowadzenie

Dostosowanie kształcenia współcześnie można traktować jako swoiste hasło sztandarowe w edukacji – zarówno przedszkolnej, wczesnoszkolnej, jak i na poszczególnych etapach kształcenia w szkole podstawowej, ponadpodstawowej czy wyższej. Mimo iż działania zmierzające do wprowadzania różnego rodzaju dostosowań wynikających z potrzeb podmiotowo postrzeganej osoby uczącej się nie są niczym nowym, to jednak zawężenie tego problemu do edukacji g/Głuchych w Polsce pokazuje, że przestrzeń ta nadal wymaga namysłu i wypracowania rozwiązań, które spełnią oczekiwania i potrzeby tej różnorodnej grupy. Zróżnicowanie, które mamy na myśli, wiąże się jednak przede wszystkim z potrzebami i kompetencjami komunikacyjnymi poszczególnych uczących się, a także – w przypadku osób dorosłych – z wypracowanymi schematami (czy lepiej: strategiami) uczenia się. Głusi uczniowie nie zawsze w ofercie edukacyjnej mieli język obcy nowożytny. A jeśli takowy został wprowadzony, w zdecydowanej większości był nim język angielski – język, którego gramatyka różni się znacznie od polszczyzny z uwagi na ograniczoność paradygmatu fleksyjnego, a także przypisywaną mu pozycyjność. Natomiast zestawiając ze sobą język angielski i polski język migowy (PJM), można zauważyć, że oba języki charakteryzują się ograniczoną fleksją, a także pozycyjnością składni. To porównanie trzech języków pozwala wyraźnie wskazać na możliwość wykorzystania interferencji (pozytywnego transferu) w nauce języka angielskiego. Doświadczenia związane z uczeniem się języka angielskiego są nierzadko przez g/Głuchych zestawiane z procesem nauki i trudnością komunikowania się za pomocą języka polskiego. W tym zestawieniu – język angielski jest postrzegany jako łatwiejszy, przystępniejszy¹, zwłaszcza dla tych osób, które znają język migowy.

Celem artykułu jest charakterystyka roli tłumacza i tłumaczenia terminologii dotyczącej języka angielskiego na zajęciach lektoratowych

¹ Sposoby postrzegania i waloryzowania polszczyzny przez g/Głuchych były też przedmiotem oglądu w pracach, m.in. Ruta, Wrześniewska-Pietrzak 2015; Wrześniewska-Pietrzak 2017: 210–253.

prowadzonych w ramach studiów I i II stopnia na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza. Wśród szczegółowych pytań badawczych należy zatem wymienić następujące:

- 1) jaką funkcję pełni tłumacz i język migowy na lektoracie języka angielskiego dla studentów g/Głuchych?
- 2) czy i kiedy terminologia dotycząca gramatyki języka angielskiego w PJM jest potrzebna studentom, lektorom języka angielskiego i tłumaczom uczestniczącym w zajęciach?
- 3) kto i jak ustala terminy w PJM, które wykorzystywane są w trakcie lektoratu z języka angielskiego?

Oglądem objęte były zatem dwie perspektywy związane z procesem nauczania języka angielskiego jako obcego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, które budują analizę studium przypadku. Badaniom poddane były wypowiedzi otrzymane w ramach wywiadów pogłębionych z uczestnikami lektoratu – od lektorki języka angielskiego oraz dwóch studentek. Każda ze stron otrzymała pytania dotyczące kwestii kompetencji zawodowych i językowych. Ponadto w części głównej pytania dotyczyły zarówno procesu uczenia (się), a także oceny roli tłumacza języka migowego oraz korzystania podczas zajęć lektoratowych z leksyki terminologicznej w PJM, która opisuje zagadnienia gramatyczne języka angielskiego. Mimo iż odpowiedzi każdej z osób pozwoliłyby na zdecydowanie szerszy opis komunikacji w czasie lektoratu, w niniejszym artykule zostały zawężone do wskazanych wyżej celów.

Ankietowana lektorka to doświadczony dydaktyk akademicki z ponad 15-letnim stażem. Warsztat pracy budowała samodzielnie, bazując na praktyce stosowanej w innych ośrodkach uniwersyteckich, ponieważ wcześniej nie było żadnych możliwości zdobycia wiedzy na temat metodyki pracy z osobami z niepełnosprawnością słuchu. Lektorka uczestniczyła w licznych kursach polskiego języka migowego. W pierwszych latach pracy wyjeżdżała na Uniwersytet Karola w Pradze, by poznać metody pracy na lektoratach języka angielskiego ze studentami głuchymi i słabosłyszącymi. Później uczestniczyła również w takich zajęciach podczas pobytu na Uniwersytecie Masaryka w Brnie, gdzie poznała inne metody pracy niż miało to miejsce w Pradze.

Obie ankietowane studentki mają głęboki niedosłuch, są aparutowane od wczesnych lat życia. Edukację zdobywały w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla głuchych. Dla jednej z nich preferowanym językiem komunikacji jest język migowy, dla drugiej język foniczny w postaci pisanej.

2. Lektoraty języka angielskiego dla g/Głuchych studentów na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Lektoraty języka angielskiego stanowią jeden z obowiązkowych modułów realizowanych w czasie studiów na każdym etapie kształcenia (zarówno na

studiach 5-letnich jednolitych magisterskich, jak i licencjackich czy dwuletnich magisterskich). Treści i poziomy kształcenia zależą od etapu edukacji, jak i od poziomu znajomości języka angielskiego przez studenta – są oni bowiem dzieleni na grupy według poziomu sprawności językowych, które sprawdzane są za pomocą testów przygotowanych przez lektorów Studium Języków Obcych UAM. Wymagania dotyczące realizowanych w czasie lektoratów treści różnią się w zależności od tego, na jakim wydziale studiuje osoba uczęszczająca na zajęcia.

Pierwsze dostosowania lektoratu do potrzeb studentów niesłyszących były wdrażane ponad 15 lat temu. Początkowo zajęcia prowadzone były w grupach liczebnie ograniczonych do około 5 osób. W jednej grupie byli zarówno studenci słabosłyszący i niesłyszący, co wiązało się z różnymi potrzebami i strategiami uczenia (się) języka obcego. W trakcie zajęć wsparciem mógł być tłumacz języka migowego. Ankietowane studentki wskazywały, że w różnym stopniu potrzebna im była obecność tłumacza na lektoracie. Jedna z nich ze względu na fakt, że jej ubytek słuchu jest głęboki i posługuje się polskim językiem migowym jako pierwszym, korzystała z tłumacza na każdych zajęciach. Studentka przyznała, że w szkole podstawowej i technikum na lektoracie języka angielskiego w ogóle nie była ćwiczona i wzmacniana jedna ze sprawności produktywnych, jaką jest mówienie. Dopiero na studiach pojawiła się ona na zajęciach.

Natomiast druga ankietowana studentka ze względu na dość dobrą sprawność czytania z ust i znajomość języka polskiego wskazywała, że obecność tłumacza nie była konieczna pod warunkiem, że zajęcia odbywały się indywidualnie z lektorką i w dostosowanej sali dydaktycznej (okrągły stół, dobre oświetlenie, cisza, dobry kontakt wzrokowy, wyraźna mowa foniczna lektorki).

Obie studentki wskazywały, że język angielski był trudny tylko na początku edukacji. Trudności wynikały głównie z niezajomości systemu gramatycznego, ale także z braku doświadczenia w odczytaniu z ust słów w języku innym niż polski:

Miałam kłopoty z gramatyką języka angielskiego, zwłaszcza z nieistniejącymi w języku polskim czasami Perfect – nie umiałam w żaden sposób ich sobie w głowie zobrazować. Trudnością ogromną była również wymowa i czytanie z ust w języku angielskim – przez to, że większość życia czytałam słowa po angielsku, ale słabo je słyszałam, nie umiałam dopasować słowa widzianego do słowa mówionego. Fonetyka zapisana w słowniku języka angielskiego jeszcze mniej mi wyjaśniała cokolwiek.

Jednym z wyzwania, z jakim przyszło zmierzyć się zarówno studentom, jak i lektorom, był brak wsparcia metodycznego i metodologicznego w zakresie uczenia języków obcych g/Głuchych i słabosłyszących. Lektorzy języków obcych w pierwszych latach pracy z osobami niesłyszącymi lub słabosłyszącymi nie mieli oferowanych żadnych kursów przygotowujących do pracy z taką grupą odbiorców. Powszechne kursy pedagogiczne i językowe nie przygotowywały przyszłych nauczycieli do pracy z osobami o specjalnych potrzebach komunikacyjnych. Niewątpliwie trudności wynikały również z faktu, że nie istniały

materiały dydaktyczne przystosowane do potrzeb osób z wadą słuchu. Lektorzy z różnych ośrodków akademickich w Polsce dzielili się swoimi doświadczeniami i wykorzystywanymi metodami w trakcie zajęć². Wiele z wypracowanych metod czy koncepcji metodologicznych stało się później tematami artykułów naukowych, dzięki którym zainteresowani mogli zapoznać się z propozycjami wdrażanych rozwiązań³. Innym sposobem zdobywania wiedzy i nabywania praktyki lektorskiej były wizyty studyjne w ośrodkach akademickich, w których również prowadzone były kursy językowe dla głuchych i słabosłyszących. Doświadczenia lektorskie sprawiły, że dostosowania te ewoluowały w kierunku jak najlepszego dostosowania do potrzeb poszczególnych studentów. Obecnie bowiem zajęcia prowadzone są indywidualnie, liczba godzin zajęciowych w tygodniu może być dwukrotnie wyższa niż standardowy czas przewidziany programem (zatem 2 razy 90 minut), a obecność tłumacza warunkowana jest potrzebami uczącego się⁴. Ponadto, by odpowiedzieć na potrzeby studentów niesłyszących, zajęcia odbywają się w pracowni językowej (zwanej Multimedialną Pracownią Nauki Języków Obcych), która została przygotowana tak, by zapewniać bardzo dobry kontakt wzrokowy i słuchowy (pętle indukcyjne), a także by dawać możliwość ruchu i – jak podkreśla to lektorka – „włączać w proces nauczania wszystkie zmysły”. Pracownia jest wyposażona w tablice interaktywne i inne sprzęty konieczne do efektywnego prowadzenia zajęć odpowiadających potrzebom uczących się.

W ramach dostosowań edukacyjnych podejmowane były próby stworzenia podręcznika do nauki języka angielskiego dla osób słabosłyszących i niesłyszących, jednak ostatecznie nie udało się go opracować. Przyczyną tego jest – według lektorki – różnorodność potrzeb i oczekiwań edukacyjnych uczących się, a także nieliczna grupa odbiorców takiego podręcznika⁵. Z tego też powodu materiały dydaktyczne są przygotowywane przez lektorów z myślą o indywidualizacji związanej nie tylko z dostosowaniem komunikacyjnym, lecz również z zainteresowaniami studentów. Na II etapie kształcenia treści specjalistyczne związane z kierunkiem studiów realizowanych przez studenta są swoistym drogowskazem dotyczącym tekstów i treści wybieranych przez osobę uczącą się.

² Najważniejsze osiągnięcia w zakresie surdologlottomatyki ma Katolicki Uniwersytet Lubelski i pracująca tam prof. KUL dr hab. Ewa Domagała-Zyśk.

³ Zob. m.in.: Domagała-Zyśk 2001a, 2001b, 2003a, 2003b, 2005, 2010b, 2011a, 2013a; Domagała-Zyśk (red.) 2013b; Domagała-Zyśk, Podlewska 2019; Karpińska-Szaj 2013; Krawiec 2009; Nabiałek 2013; Podlewska 2012.

⁴ Informacje na temat organizacji lektoratów wskazane są na stronach UAM: <https://sj.amu.edu.pl/dla-studenta/lektorat-dla-studentow-z-niepełnosprawnościami> (dostęp: 4.11.2022), ich wdrażanie w trakcie wywiadu omówiła też mgr Anna Nabiałek, lektorka języka angielskiego, pracująca od 2008 roku w Studium Językowym UAM.

⁵ Niewielka grupa odbiorców takiego podręcznika sprawia, że wydawnictwa komercyjne nie są zainteresowane przygotowaniem i wydaniem takiej publikacji z uwagi na potencjalnie niskie zyski finansowe.

3. Obecność tłumacza języka migowego i tłumaczenia na PJM w czasie zajęć lektoratowych z języka angielskiego dla g/Głuchych studentów

Język migowy może być obecny na lektoracie języka angielskiego na dwa sposoby – jako język wykorzystywany przez lektora do wyjaśniania wybranych słów, zwrotów i kwestii gramatycznych. W takiej sytuacji jednak lektor winien biegle komunikować się w PJM. Natomiast drugi sposób to obecność tłumacza PJM.

Udział tłumacza języka migowego na lektoracie na początkowym etapie funkcjonowania zajęć dostosowanych do studentów niesłyszących był postrzegany przez lektorkę początkującą w pracy z tą grupą studencką jako „przerazająca wizja”. Dla niej bowiem praca nauczyciela języka obcego to „teatr jednego aktora”. Z uwagi na to, że w programach kształcenia nauczycieli języka obcego brakuje zazwyczaj zajęć uczących współpracy z innym nauczycielem (tzw. *co-teaching*), w tym z nauczycielem wspomagającym obecnym na zajęciach w szkole podstawowej lub średniej, proces zdobywania doświadczenia związanego z nauczaniem studentów niesłyszących i słabosłyszących wiązał się z wieloma wyzwaniami i wymagał uważności od lektorki, która nierzadko metodą prób i błędów wypracowywała model pracy lektoratowej dopasowanej do studenta. Było to trudne z wielu powodów, a z najważniejszych wymienić trzeba fakt, że dopóki lektoraty odbywały się w grupach, niemożliwe było korzystanie z jednej metody komunikacji. Wynikało to z faktu, że nierzadko każdy student posługiwał się innym systemem porozumiewania się: mową foniczną wspomaganą systemem językowo-migowym, tylko mową foniczną, polskim językiem migowym, językiem polskim w wersji pisanej.

Z wypowiedzi lektorki wynika, że obecność tłumacza PJM zależy od potrzeb uczącego się. Jeśli jednak tłumacz jest na zajęciach, wtedy jego rola – jak pokazują wypowiedzi lektorki – wykracza poza tłumaczenie rozumiane jako przekład. Wykładowczynie w swoich wypowiedziach podkreśla wielokrotnie to, że sytuacja pracy na lektoracie jest tak naprawdę pracą zespołową, w której tłumacz ma do spełnienia nie jedną, a więcej ról. Tłumaczy, czyli przekłada na język migowy wypowiedzi lektora i studenta/studentki, uwzględnia w tłumaczeniu wiedzę surdopedagogiczną – zna bowiem z doświadczenia zawodowego i wykształcenia sposób myślenia i postrzegania świata przez g/Głuchych. Związane z tą rolą jest także bycie asystentem nauczyciela (lektora). Czwartą rolą tłumaczki, którą wskazuje lektorka, jest bycie swoistym modelem ucznia/studenta z kompetencjami komunikacyjnymi w języku angielskim na poziomie B1/B2. Ze słów lektorki wynika, że praca z tłumaczem nieposiadającym kompetencji surdopedagogicznych wiązałaby się z „wycięciem wielu treści, które tłumaczka wprowadza. [...] Tłumacz języka migowego to za mało. [...] Przy zwykłym tłumaczeniu tłumacz nie był przygotowany do pracy na lektoracie”. Dlatego też lektorka podkreśla, że ważną cechą tłumacza jest jego specjalistyczne przygotowanie do pracy w ramach lektoratu języka angielskiego, które wiąże się także ze znajomością tego języka przez osobę podejmującą się tłumaczenia. Słowa te wynikają zapewne z doświadczenia lektorki – pierwszym tłumaczem na jej

zajęciach lektoratowych była bowiem osoba, która przede wszystkim posiadała wykształcenie surdopedagogiczne, ponadto miała doświadczenie w pracy w szkole dla dzieci i młodzieży niesłyszącej, a także wykazywała się znajomością języka angielskiego na poziomie średniozaawansowanym. Można zatem wnioskować, że to właśnie wpłynęło na proces budowania modelu roli tłumacza idealnego, przygotowanego do pracy na lektoratach dla studentów niesłyszących.

4. Terminologia z zakresu gramatyki języka angielskiego na lektoracie języka angielskiego dla g/Głuchych studentów

Funkcjonowanie pojęć specjalistycznych z zakresu gramatyki języka angielskiego na lektoracie jest warunkowane kilkoma czynnikami. Jednym z nich jest ich występowanie w poleceniach zawartych w materiałach dydaktycznych (podręczniku, ćwiczeniach, kartach pracy i in.), które – inaczej niż ma to miejsce w podręcznikach szkolnych (zwłaszcza na I i II etapie edukacyjnym) – w całości są jednojęzyczne. Tłumaczenie terminu angielskiego na PJM nie zawsze jest konieczne, nie zawsze bowiem studenci pytają o znaczenie terminu. W przypadku, gdy dane pojęcie gramatyczne jest nieznanne, wtedy pojawia się potrzeba tłumaczenia. Terminologia podstawowa, do której można zaliczyć pojęcia typu *noun* czy *verb*, jest tłumaczona przez podanie ekwiwalentu znaczeniowego w PJM. Jak zauważa jednak lektorka, terminy gramatyczne, nawet podstawowe, często nie są znane studentom (wyjątkiem są studenci polonistyki, którzy uczą się pojęć gramatycznych w trakcie studiów). Jeśli student zna odpowiednik danego terminu w języku polskim, to tłumaczenie go z języka angielskiego odbywa się na zasadzie porównania obu pojęć i ich funkcji w danym systemie językowym. Nie zawsze jest to jednak możliwe. Jedną z przyczyn niemożliwości zastosowania takiej metody komparatystycznej jest brak istnienia danego terminu w jednym z porównywanych systemów językowych.

Inną kwestią jest fakt, że uczący się nierzadko nie znają polskich odpowiedników terminów gramatycznych funkcjonujących w języku angielskim. W takiej sytuacji lektorka unika tłumaczenia na język polski. W jej przekonaniu wprowadzałoby to konieczność wyjaśnienia zarówno tego, co oznacza dane pojęcie w języku polskim, a dopiero po zrozumieniu tego następowałoby ukazanie znaczenia i funkcjonowania tego pojęcia w języku angielskim. W takich sytuacjach terminologia najczęściej nie jest tłumaczona na język migowy, lecz za jego pomocą jest objaśniana.

Przykładem takiego terminu może być *adverb*. Jego znaczenie wyjaśniane jest za pomocą przedstawiania funkcji tej części mowy w języku angielskim – wskazywanie, iż jest on przykładem okolicznika sposobu, określania sposobu wykonywania czynności. Towarzyszy temu wykorzystanie graficznego zapisu terminu, który jest uznawany jako swoisty nośnik tych sensów. *Adverb* bowiem jest pokazywany jako złożenie ze słowa *ad* (wskazywanego jako *add* – dodać (+)), natomiast *verb* (jako czasownik, pojęcie znane lub migane za pomocą ekwiwalentu

w PJM). W tłumaczeniu tego terminu lektorka – jak sama wskazuje – „nie wychodzi poza języka angielski”, lecz ugruntowuje jego znaczenie i rozumienie za pomocą wizualizacji – rysunku, a także przykładów pokazujących funkcjonowanie omawianego terminu w języku angielskim. Wspomniane we wcześniejszej części tekstu korzystanie z różnych zmysłów, a także z ruchu może być również wsparciem na tym etapie przyswajania terminu – student może bowiem za pomocą elementów pantomimy obrazować znaczenia przysłowka, które występują w przykładach ilustrujących użycie przysłowka i czasownika. Jako przykład posłużyć może ćwiczenie, w którym student proszony jest o przedstawienie tego, co nazywa wylosowana przez niego fiszka z napisem: *run + fast*. Zadaniem studenta jest zobrazować to pantomimą. Często ćwiczenie to opiera się na opozycjach, np. *run + fast*, *run + slowly*. Nierzadko są one przedstawiane za pomocą notatki wizualnej lub obrazka. Jak podkreśla lektorka – większość terminów, dla których student nie zna ekwiwalentu w języku polskim lub PJM, jest wyjaśniania „kontekstowo, z wykorzystaniem różnych modalności”. Do takich pojęć należą również nazwy czasów w języku angielskim, tryb warunkowy, dokonanoś/niedokonanoś czasownika, rzeczowniki odczasownikowe.

Ważny z perspektywy translologicznej jest również fakt, że ankietowana lektorka przy tłumaczeniu pojęć nieznanymi studentowi unika języka polskiego mówionego. Nie chodzi bowiem o przekładanie nazwy z języka obcego (angielskiego) na inny język (nierazko mniej lub bardziej obcy dla studenta), a o zrozumienie funkcji, jaką pełni dany element językowy w całym systemie języka, który jest docelowym przedmiotem nauczania.

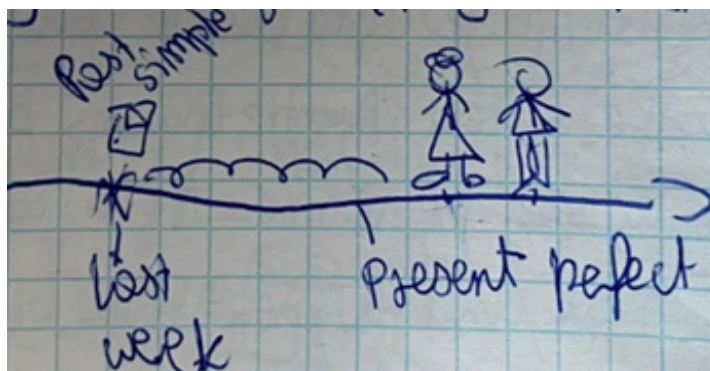
Prócz kontekstowego wyjaśniania terminu na zajęciach lektoratowych pojawiają się także sytuacje ustalania znaku migowego w PJM, który będzie ekwiwalentem pojęcia stosowanego w języku angielskim. Jednym z takich przykładów jest *metafora*. Wybrany sposób migania znaku został zaproponowany przez tłumaczkę i funkcjonuje w słowniku języka migowego przygotowanym przez zespół migaj.eu – <https://migaj.eu/index/slowo/1/pl/k/29/n/slownik/litera/m/slowo/metafora> (dostęp 5.11.2022), nie był on jednak znany uczącej się. Propozycja wprowadzenia tego znaku spotkała się z aprobatą, zapewne także dlatego, że forma znaku migowego mogła być wykorzystana do wyjaśnienia zjawiska metaforyczności.

Jednym z ciekawszych przykładów funkcjonowania tłumaczenia terminu gramatycznego jest pojęcie *auxiliary verbs* (‘czasowniki posiłkowe/pomocnicze’), które również nie otrzymało w trakcie zajęć PJM-owego odpowiednika, lecz wyjaśniane było za pomocą ilustrowania budowy zdania z *auxiliary verb* z wykorzystaniem klocków Lego. Układanie swoistego modelu zdania z wyróżniającym się wielkością lub kolorem klockiem typu Lego Duplo pozwalało uczącym się zrozumieć funkcjonowanie czasowników pomocniczych w składni zdania angielskiego. Lektorka mogła obserwować, że taki sposób objaśnienia pojęcia w użyciu łączył się z wykorzystaniem zmysłu dotyku. Prowadząca zajęcia obserwowała bowiem pozytywne reakcje uczących się na działania związane z dotykiem i budowaniem

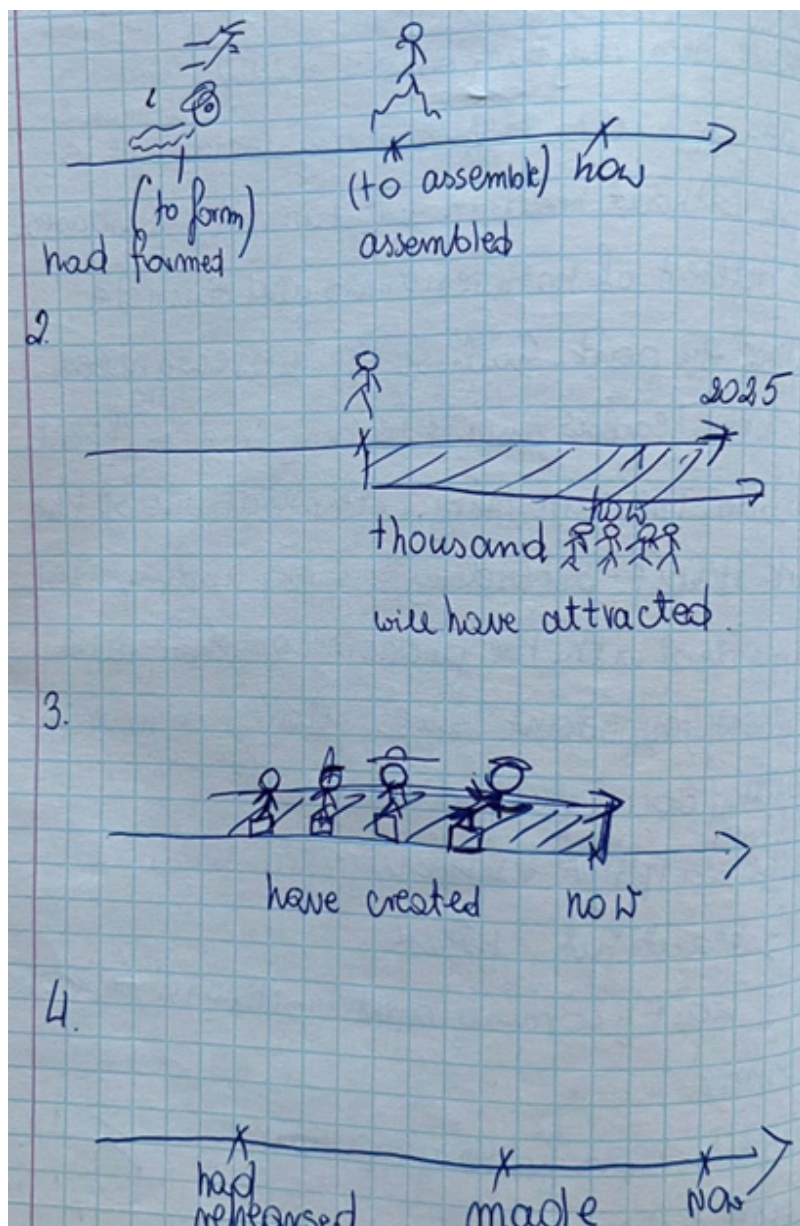
z klocków Lego. Nie bez znaczenia jest w tym przypadku także forma podawcza (kształt, wielkość danego elementu) i jego kolor, o czym wspomina w ankiecie studentka, która dobrze pamięta właśnie te zajęcia z wykorzystaniem nieoczywistych materiałów dydaktycznych, jakim były dla niej klocki. Można było metodę tę świetnie wykorzystać w sytuacji zmiany szyku zdania w zależności od jego funkcji (oznajmienia, pytania). Studenci z wadą słuchu często uczą się wzrokowo i to obraz właśnie jest podstawą zapamiętywania nie tylko leksyki, ale również całych schematów składniowych. Dlatego też zarówno studentki, jak i lektorka, chwaliły metodę wykorzystania klocków Lego do budowania wiedzy o składni z użyciem czasowników posiłkowych. Wyróżniający się kolorem klocek Lego oznaczający właśnie ten czasownik zmieniał swoją pozycję w zdaniu w zależności od jego modalności. Studenci bardzo dobrze pamiętają te przykłady z zajęć. Taki sposób odpowiada potrzebom wizualizacji treści, do której głusi są przyzwyczajeni. Ich percepcja wzrokowa jest tą, na której przede wszystkim opiera się poznawanie świata, ale też nauka. Potwierdzają to słowa studentki, która podczas wywiadu na pytanie: „Jak uczysz się zasad gramatycznych?” odpowiedziała:

Obrazowo. Staram się myśleć o zasadach gramatycznych jak o ciągu elementów – klocków (np. jeśli pojawia się słowo ‘if’, klocek ‘will’ nie pojawi się w tym połączeniu, dopiero w drugiej części zdania). Myślę też o przykładach z życia wziętych, o ubieraniu zasad gramatycznych w przykłady zdań opartych na zdarzeniach z życia. Zapisuję je tak, żeby mieć słowa przed oczami. Obserwuję napisy w filmach anglojęzycznych i staram się zapamiętać, w jaki sposób te zasady się w mowie potocznej objawiają.

Istotność obrazu w tłumaczeniu lektoratu języka angielskiego pojawiła się podczas wywiadu wielokrotnie. Studentki potwierdziły, że wizualizacja treści, które są tłumaczone i objaśniane przez lektorkę i tłumaczkę, zdecydowanie przyspieszały proces nabywania języka. Jedna z nich stwierdziła, że „dzięki wizualnym projekcjom zasad gramatycznych stosowanych przez lektorkę, przez to, że mogłam te zasady „zobaczyć” (jestem wzrokowcem), to zrozumienie, a tym samym zapamiętanie owych zasad było znacznie łatwiejsze”.



Rys. 1. Ilustracja zasady gramatycznej dotyczącej relacji między czasami *Present Perfect* oraz *Past Simple*, która jest notatką wizualną w zeszytach studentki



Rys. 2. Ilustracja wybranych problemów gramatycznych w notatkach studentki

Klocki były wykorzystywane w pierwszym etapie wprowadzania nowego materiału gramatycznego. W kolejnej fazie, która polega na utrwalaniu, wykorzystywano technikę zapisywania poznanych schematów składniowych z czasownikiem posiłkowym na *clip charcie*. Poszczególne składniki zdania zapisywane były tymi samymi kolorami, które posiadały klocki je reprezentujące. W ten sposób

wzmacniany był etap zapamiętywania poprzez wizualizację, a także kodowanie kolorami. Zarówno lektorka, jak i studentka podkreślały, że jest to bardzo skuteczny, ale też czasochłonny sposób opanowywania gramatyki języka angielskiego. Obie przyznały również, że mimo tego, że wymaga on poświęcenia sporej liczby godzin, to jest tego warty, bo sprawia, że zagadnienia te są lepiej rozumiane, zapamiętywane, a co niemniej istotne z perspektywy glottodydaktycznej – jest większa swoboda i poprawność w stosowaniu ich w sprawnościach produktywnych (pisanie, mówienie). Pojawiająca się wielokrotnie w wypowiedziach zarówno lektorki, jak i studentek czasochłonność wykonywanych zadań potwierdza zasadność zwiększenia dwukrotnego liczby godzin lektoratów dla studentów niesłyszących.

Z inną techniką tłumaczeniową mamy do czynienia w sytuacji tłumaczenia znaczenia czasów *perfect* w języku angielskim. W tym przypadku lektorka korzysta z metody opartej na podejściu kulturowym, w której to odwołuje się do różnych konceptualizacji czasu w różnych językach. W języku polskim nie funkcjonuje odpowiednik „*perfect*”, zatem lektorka tłumaczy go jako swoistą klamrę między przeszłością a teraźniejszością lub przeszłością a przyszłością. Odwołuje się w takich sytuacjach do doświadczeń językowych studenta (w zakresie języka migowego lub polskiego fonicznego), ale wykracza to poza opis *stricte* gramatyczny.

Zarówno lektorka, jak i studentki wśród ważnych sposobów tłumaczenia zagadnień gramatycznych wymieniały odwoływanie się do innych dyscyplin naukowych. Jednym z przykładów, które podały, było wykorzystanie arytmetyki do zrozumienia sposobów wyrażania negacji w języku angielskim. Mimo że studentka zna język polski na dobrym poziomie, to porównanie przeczeń w obu tych systemach nie przynosiło dobrych rezultatów ze względu na różne sposoby ich wyrażania. Zdanie w języku polskim „nigdy nikt nikogo nigdzie nie widział” jest poprawne, natomiast w języku angielskim należy trzymać się arytmetycznej zasady, że tak jak w matematyce brak czegoś oznaczamy jednym minusem, tak w gramatyce też może wystąpić tylko jedno przeczenie.

Potrzebą jednej ze studentek, z którą rozmawialiśmy, było zapisywanie tłumaczonych zasad i zdań na tablicy. Poza wspomnianą wyżej koniecznością wizualizacji treści, zapis był sposobem na utrwalanie poznanego materiału leksykalnego i gramatycznego. Zarówno lektorka, jak i sama studentka korzystały z pisanej odmiany języka angielskiego i polskiego. Sposób prezentacji materiału gramatycznego zależał od jego specyfiki. Wybór metody tłumaczeniowej był dostosowywany do potrzeb studentki, która sama w rozmowie przyznała, że czasami woli, gdy tłumaczka rysuje i pisze to, co tłumaczy. Jeśli tłumaczone są terminy oznaczające czasowniki, to woli rysować lub korzystać z ilustracji, grafik, wizualizacji, bo za pomocą rysunku można przedstawić akcję (zob. więcej Nabiałek 2013). Jeśli zaś w tłumaczeniu pojawiają się rzeczowniki, to woli pismo. Gdy pojawiają się długie zdania złożone, to studentka prosi tłumaczkę, by wyjaśniła je po polsku, jeśli zaś tłumaczone są pojedyncze wyrazy lub terminy, to preferowała podawanie ich odpowiedników w polskim języku migowym.

5. Wnioski

Konkludując można stwierdzić, że tłumacz języka migowego i sam język migowy pojawiający się w ramach lektoratu z języka angielskiego to przede wszystkim szansa na dopasowanie komunikacji do potrzeb studenta. Jednakże biorąc pod uwagę tłumaczenia terminów gramatycznych funkcjonujących w języku angielskim na ekwiwalentne określenia w PJM, to na tym etapie nauczania języka angielskiego jako obcego unika się prowadzenia zajęć metodą dwujęzyczną. Wynika to z dwóch kwestii – jedną jest preferowana także w materiałach dydaktycznych jednojęzyczność, natomiast drugą – niewystarczająca wiedza metajęzykowa na temat języka polskiego czy polskiego języka migowego, która pozwalałaby na szukanie gramatycznych ekwiwalentów w językach, które uznać by można za pierwsze/funkcjonalnie pierwsze dla danego studenta. Mimo tego na podkreślenie zasługuje dostrzegana zwłaszcza przez lektorkę kwestia wielości ról tłumacza języka migowego, który w trakcie zajęć lektoratowych (zatem nastawionych na interakcję, a nie skupionych na metodach podających) pełni nie tylko rolę tłumacza, lecz również modelu uczącego się i – co najważniejsze – swoistego asystenta kulturowego, który wspiera merytorycznie pracę lektora języka angielskiego. Można zatem uznać, że w pewnym sensie tłumacz nie tylko tłumaczy, przekłada treść zajęć na język migowy, lecz również wyjaśnia za pomocą języka migowego to, co trudne do zrozumienia uczestnikom lektoratu. Jego kompetencje językowe są zatem równie istotne jak przygotowanie do komunikacji uwzględniającej relację i edukację międzykulturową.

Literatura

- Domagała-Zyśk E., 2001a, *O uczeniu języka angielskiego uczniów z uszkodzeniem słuchu*, „Języki Obce w Szkole” 7, s. 106–110.
- Domagała-Zyśk E., 2001b, *Możliwości nauczania języków obcych uczniów z uszkodzonym słuchem*, w: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 235–242.
- Domagała-Zyśk E., 2003a, *Czy istnieje już surdoglottodydaktyka?*, „Języki Obce w Szkole” 4, s. 3–6.
- Domagała-Zyśk E., 2003b, *Nauczanie osób z uszkodzonym słuchem języka angielskiego jako języka obcego w Polsce i w innych krajach*, w: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 49–58.
- Domagała-Zyśk E., 2005, *Specjalne potrzeby edukacyjne niesłyszących studentów uczących się języka angielskiego*, w: K. Ciepela (red.), *Procesy poznawcze i język. Klasyczna problematyka – współczesne rozwiązania. Cognition and Language. Classical Problems – Contemporary Solutions*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, s. 159–168.

- Domagała-Zyśk E., 2010b, *Uwarunkowania rozumienia tekstu w języku obcym przez osoby z uszkodzeniami słuchu*, w: Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak (red.), *Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w biegu życia*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 163–173.
- Domagała-Zyśk E., 2011a, *Organizacja lektoratu języka obcego dla niesłyszących i słabosłyszących studentów uczelni wyższych*, <http://www.abcd.edu.pl>.
- Domagała-Zyśk E., 2013a, *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się nauczania języków obcych*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk E. (red.), 2013b, *English as a Foreign Language for the Deaf and Hard of Hearing Persons in Europe*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., Podlewska, A., 2019, *Strategies of oral communication of deaf and hard of hearing (D/HH) non-native users*, „European Journal of Special Needs Education” 34 (2), s. 156–171.
- Karpińska-Szaj K., 2013, *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karpińska-Szaj K., 2022, *Niezwykłe dzieci, nieobce języki. O indywidualizacji w kształceniu językowym*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Krawiec M., 2009, *Lepiej rozumiem siebie i odważniej idę w świat – autorski program pracy z młodzieżą jako jedna z form wspomagania kompetencji językowej, komunikacyjnej i społecznej młodzieży z uszkodzeniami słuchu*, w: J. Kobosko (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*, Warszawa: Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, s. 267–283.
- Nabiałek A., 2013, *From a Blackboard to an Interactive Whiteboard: Teaching English as a Foreign Language to Deaf and Hard of Hearing Students at Adam Mickiewicz University in Poznan*, w: E. Domagała-Zyśk (red.), *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Persons in Europe*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 197–206.
- Podlewska A., 2012, *Adaptacja materiałów dydaktycznych w nauce języka angielskiego studentów z dysfunkcją słuchu*, w: Z. Palak, D. Chmich, A. Pawlak (red.), *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 385–386.
- Ruta K., Wrześniewska-Pietrzak M., 2015, *Jakim językiem mówią głusi? – język migowy i polszczyzna w wypowiedziach głuchych*, „Roczniki Humanistyczne” 63 (6), s. 193–212.
- Wilimborek B., 2013, *Sign me English*, „Języki Obce w Szkole” 3, s. 108–110.
- Wrześniewska-Pietrzak M., 2017, *Aksjologiczne wyznaczniki tożsamości w wypowiedziach g/Głuchych i czasopiśmie środowiskowym*, Poznań: „Świat Ciszy”.