

KAROLINA RUTA  
MARTA WRZEŚNIEWSKA-PIETRZAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Przymyki przestrzenne w tekstach pisanych w języku polskim przez osoby niesłyszące — uwagi wstępne**

W niniejszym artykule podjęto próbę wskazania wybranych trudności w stosowaniu przymików wyznaczających relacje przestrzenne występujące w tekstach pisanych w języku polskim przez osoby głuche. Opracowanie to wpisuje się w nurt badań stosunkowo nowej gałęzi badań glottodydaktycznych — surdoglottodydaktyki.

### **1. Jakim językiem posługują się głusi? Ustalenia terminologiczne**

Osoby niesłyszące<sup>1</sup> posługujące się polskim językiem migowym (PJM) jako pierwszym uczą się fonicznego języka polskiego jak języka obcego. W literaturze przedmiotu z zakresu glottodydaktyki język pierwszy traktuje się zwykle synonimicznie do pojęcia *język ojczysty* w znaczeniu pierwszego poznawanego i doświadczanego języka, za pomocą którego ludzie komunikują się ze sobą (Lipińska, Seretny 2012: 19). Bliskie znaczeniowo są również terminy *język rodzimy* czy *język prymarny*. *Język obcy*

<sup>1</sup> Terminu *niesłyszący* używamy synonimicznie wobec *głuchy*, a także *osoba z dysfunkcją słuchu*. Nie różniemy w niniejszym opracowaniu badanych na *głuchych* i *Głuchych kulturowo* z uwagi na brak danych na temat przynależności kulturowej autorów analizowanych tekstów. Z tego względu uwagi w niniejszym tekście stanowią swego rodzaju przyczynek do pogłębionych badań. Autorki mają świadomość tego, że sposobów komunikacji osób głuchych nie można ograniczać tylko do polskiego języka fonicznego czy polskiego języka migowego, gdyż nierzadko wpisują się one w swoiste kontinuum między językiem fonicznym a PJM, co wpływa na różnice w sprawności językowej widoczne w tej grupie społecznej. Zob. Tomaszewski, Piekot 215: 64. Por. też: K. Ruta, M. Wrześniewska-Pietrzak, Jakim językiem mówią głusi? — język migowy i polszczyzna w wypowiedziach głuchych, „Roczniki Humanistyczne” 2015, vol. 63, s. 193–212, a także: M. Świdziński, Jak Głusi przyswajają język: o językach migowych i miganych, [w:] Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce, red. I. Grzesiak, Malbork 2007; K. Jachimowska, Sposoby komunikacji głuchych, ich kompetencje komunikacyjne i językowe a proces komunikacji, [w:] te same, Komunikacyjne aspekty tekstów pisanych przez osoby z dysfunkcją słuchu, Łódź 2013, s. 51–60.

zaś to *język drugi*, który człowiek nabywa, ucząc się go. Warto w tym miejscu podkreślić, że w przypadku osób głuchych rozstrzygnięcia te nie są oczywiste, gdyż dla nich *językiem pierwszym* nie zawsze jest *język ojczysty*. Dla osób z dużym deficytem słuchu, które nie mogą nabyć języka polskiego drogą naturalnej akwizycji, polszczyzna jest kodem komunikacyjnym nabywanym jak każdy język obcy: angielski, francuski czy niemiecki.

Język migowy można by potraktować również jako język etniczny Głuchych (kulturowo)<sup>2</sup>. Według definicji Podlaskiej i Płóciennik jest to bowiem taka odmiana językowa, która różni daną grupę społeczną od innych ze względu na historię i kulturę (Podlaska, Płóciennik 2002: 13). Głusi niewątpliwie mogliby być do takiej społeczności zaliczani. Pojawia się tu jednak problem dziedziczenia języka, dotyczy bowiem tylko kilku procent osób, tzw. głuchych dynastycznie<sup>3</sup>. Osoby z dysfunkcją słuchu, które w większości rodzą się w rodzinach słyszących, nie mają możliwości nabywania polskiego języka migowego drogą naturalnej akwizycji. Z uwagi na to tak trudne jest wypracowanie sposobu funkcjonowania językowego (w tym edukacji), które obejmowałyby całą społeczność niesłyszących. Indywidualne różnice i uwarunkowania właściwe poszczególnym jednostkom wpływają na akwizycję języka lub czasem na jej brak, a zatem niewykształcenie pełnej kompetencji komunikacyjnej w żadnym z języków.

W perspektywie glottodydaktycznej ciekawy wydaje się jeszcze jeden termin, stosunkowo krótko funkcjonujący w polskich badaniach. Chodzi o pojęcie *heritage language* — *język odziedziczony*, które na grunt polski wprowadziły Lipińska i Seretny. Termin ten badaczki definiują jako *język ojczysty imigrantów*. Co istotne, chodzi tu o język używany w środowisku domowym, w którym członkowie nie posługują się (lub posługują w bardzo ograniczonym zakresie) językiem kraju osiedlenia (Lipińska, Seretny 2012: 21). Język odziedziczony jest przyswajany jako pierwszy, choć rzadko osoby posługujące się nim osiągają wysoką kompetencję komunikacyjną, ponieważ w wielu sytuacjach używają języka kraju osiedlenia. Lipińska i Seretny podają przykład Polaków mieszkających w Chicago, którzy w warunkach domowych posługują się językiem polskim, jednak poza środowiskiem rodziny (w szkołach, w sklepach, na ulicy, w urzędach) używają języka angielskiego.

Pewną analogię znaleźć można w środowisku osób dynastycznie głuchych, które przyswajają język migowy jako pierwszy, jednak poza kontaktami w rodzinie i wśród znajomych posługiwać się muszą polskim językiem fonicznym, jeśli chcą nawiązywać kontakt z osobami słyszącymi. W związku z tym język migowy — *odziedziczony* — nie jest przez nich używany poza środowiskiem domowym. Konieczność posługiwania się językiem fonicznym powoduje, że osoby te języka migowego używają głównie w odmianie nieoficjalnej, w rozmowach z członkami rodziny. Poza tymi sytuacjami korzystają z języka polskiego, którego jednak nigdy nie uczyli się tak, jak uczy się języ-

<sup>2</sup> Por. też wypowiedzi głuchych na temat tożsamości: K. Ruta, M. Wrześniewska-Pietrzak, *Od niemy do człowieka dwujęzycznego, czyli o świadomości i nauczaniu języka polskiego głuchych — uwagi nie tylko glottodydaktyczne*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze” 2014, nr 27, s. 127–128.

<sup>3</sup> Pojęcie „*dynastii*” *głuchych* stosuje w swojej publikacji Bogdan Szczepankowski (1999: 176).

ków obcych<sup>4</sup>. Polszczyzna jest przez nich używana właściwie we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych poza domem, zarówno w kontaktach oficjalnych, jak i nieoficjalnych. Dodatkowo wskazać można jeszcze trudność korzystania z odmiany pisanej języka, którą każdy uczący się jakiegokolwiek języka obcego uznaje za trudniejszą, bardziej wymagającą.

Biorąc pod uwagę fakt, że w dzisiejszych warunkach społeczno-politycznych głusi są niejako zmuszeni do porozumiewania się w języku polskim, warto przyrzeć się temu, co sprawia im największą trudność. Osoby te bowiem, korzystające z języka migowego opartego na modalności wizualno-przestrzennej, mają duże problemy z posługiwaniem się językiem obcym opartym na modalności fonicznej, zwłaszcza gdy nie są tej różnicy modalnościowej świadomi. Z tego względu warto w badaniach glottodydaktycznych wziąć pod uwagę osoby głuche jako osobną grupę docelową i skupić się na tych aspektach, które w języku polskim są dla nich trudne ze względu na brak percepcji słuchowej, a także odmienną naturę języków spowodowaną tak różną modalnością. Sama głuchota bowiem nie jest jedynie problemem przy odbiorze komunikatów fonicznych, ale wiąże się również z odmiennym postrzeganiem rzeczywistości, co widoczne jest między innymi w swoistym dla języka migowego obrazie świata<sup>5</sup>.

*Język drugi to język nie-rodzimy*, posiadający status urzędowy w miejscu uczenia się. Przykładem jego użytkowników mogą być dzieci Polaków mieszkających w USA, które w domu posługują się językiem polskim, natomiast ich językiem drugim jest angielski, którego uczą się w szkole. Seretny i Lipińska nazywają go *językiem edukacyjnym* (Lipińska, Seretny 2012: 26). E. Czykwin i D. Misiejuk w takiej sytuacji proponują pojęcie *język ojczysty jako drugi* (Czykwin, Misiejuk 2002: 9). Analizując sytuację głuchych Polaków, można zauważyć, że język polski, którego osoby z poważnym uszkodzeniem słuchu nie mogą nabyć drogą akwizycji, jest językiem drugim, natomiast codzienne posługiwanie się nim w wielu sytuacjach komunikacyjnych sprawia, że staje się on *językiem funkcjonalnie pierwszym*.

Zarysowanie tej perspektywy glottodydaktycznej wydaje się konieczne w sytuacji osób głuchych, których w polskiej rzeczywistości edukacyjnej traktuje się jak natywnych użytkowników języka polskiego (Jachimowska 2013: 33–44). Świadomość różnic w funkcjonowaniu językowym tych osób sprawia, że należy przyrzeć się procesowi kształcenia językowego, by pozwolić im przyswoić język foniczny w stopniu pozwa-

<sup>4</sup> Uczniowie uczęszczający do szkół masowych, a także w oddziałach integracyjnych są nauczani przedmiotu o nazwie *język polski*, który — jak wiadomo — zorientowany jest na wykształcenie wiedzy i umiejętności dotyczących języka i kultury polskiej (w dużym stopniu literatury). W ramach zajęć uczniowie kształcą swoją świadomość językową, doskonałą umiejętność wypowiedzi w mowie i piśmie, co jednak różni się od zajęć o charakterze lektoratu, podczas których kształcą się umiejętności komunikacyjne w języku obcym.

<sup>5</sup> Opis poszczególnych elementów językowego obrazu świata charakterystycznych dla polskiego języka migowego stanowi zadanie, które stoi przed lingwistami migowymi. Opublikowany w 2016 roku „Korpusowy słownik polskiego języka migowego” z pewnością przyczyni się do dalszego badania nie tylko struktury pojęciowej PJM, lecz także jego właściwości gramatycznych, które są istotne dla odczytywania językowego obrazu świata, a także zawartych w PJM systemów wartości i kategoryzacji rzeczywistości.

lającym na swobodne funkcjonowanie w środowisku słyszącej większości. Dobra znajomość języka polskiego (najczęściej w odmianie pisanej) pozwoli z pewnością walczyć ze stereotypem społecznym, zgodnie z którym osoby z dysfunkcją słuchu są postrzegane jako nieme, a nawet bezjęzyczne, a także intelektualnie opóźnione (Moroń, Zarzeczny 2014). Stereotypy te, niestety, znajdują swe odzwierciedlenie także w diagnozach specjalistycznych, które nie zawsze są dostosowane do potrzeb komunikacyjnych dziecka niesłyszącego. Bariera komunikacyjna występująca często między badanym a diagnozującym jest podstawą do stwierdzenia nieprawidłowości w rozwoju nie tylko językowym. Z tego też powodu prace nad glottodydaktycznym podejściem do nauczania głuchych języka polskiego pozwalają zwiększyć świadomość wśród nauczycieli i specjalistów, którzy w szkołach masowych spotykają się z dzieckiem nie(do)słyszącym i nie mają gotowych narzędzi diagnostycznych pozwalających na właściwe skomunikowanie się z uczniem, a także stosowanie odpowiednich metod nauczania języka polskiego.

## 2. Składnia i przestrzeń w językach fonicznych i migowych

W językach migowych, językach o modalności wizualno-przestrzennej, istotne znaczenie ma przestrzeń, która może pełnić różne role: topograficzną, referencjalną czy wreszcie gramatyczną. Z perspektywy omawianego materiału najistotniejsza wydaje się kwestia przestrzeni topograficznej (pozwalająca na lokację przedmiotu), a także gramatycznej. Wybrane do analizy przykłady pochodzące z prac ośmiu studentów Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, którzy w latach 2013–2015 uczestniczyli w zajęciach z praktycznej nauki języka polskiego, a także wypowiedzi osób z dysfunkcją słuchu zamieszczone na forach internetowych (glusi.pl, Problemy i Protesty Głuchych, www.glusi.eu) zbierane w okresie 2013–2015 pozwolą na zasygnalizowanie najczęstszych problemów związanych z nieumiejętnym wykorzystaniem przyimków przestrzennych w tekstach pisanych w języku polskim. Dostrzeżone problemy zostaną ukazane z uwzględnieniem perspektywy glottodydaktycznej, co pozwoli na sformułowanie wniosków czy zaleceń, które można wykorzystać w praktyce lektora języka polskiego jako obcego dla głuchych.

Należy w tym miejscu podkreślić, że różnice pomiędzy językiem fonicznym a polskim językiem migowym (PJM) w zakresie wyrażania przestrzeni mogą stanowić przyczyny interferencji językowych widocznych w tworzonych przez głuchych błędnych wypowiedziach, w których zauważa się działanie transferu negatywnego<sup>6</sup>.

Trójwymiarowy kanał komunikacji wizualno-przestrzennej wymusza wykorzystywanie potencjału ikonizacji, np. w celu umiejscowienia opisywanych obiektów w konkretnych miejscach przestrzeni migania. Analizując tę właściwość komunikacji migowej, zauważyć trzeba, że przestrzeń migania oddaje rzeczywistą lokalizację opisywanych obiektów. W polskim języku fonicznym relacje przestrzenne między osoba-

<sup>6</sup> Interferencjom pomiędzy PJM i polszczyzną swoją pracę doktorską poświęciła Aleksandra Świąćka, *Wpływ polskiego języka migowego na kształt wypowiedzi pisemnych tworzonych przez Głuchych* [praca doktorska], 2016.

mi i przedmiotami wyrażane są najczęściej za pomocą lokacji przyimkowej. Funkcję przyimka w polskim języku migowym zastępują konstrukcje klasyfikatorowe lub deiktyczne, pozwalające na bezpośrednie wskazanie lokowanego w przestrzeni obiektu czy relacji między przedmiotami<sup>7</sup>. Często też przestrzenne określenie ruchu wiąże się z konstrukcją predykatową. Polski język migowy nie ma bowiem przyimka jako odrębnej kategorii części mowy, zatem funkcjonowanie przyimków w polszczyźnie to problem wiążący się z odmiennością systemową obu języków. Z uwagi na to, że przyimek w języku polskim stanowi element wiążący się ściśle zarówno z podsystemem morfologicznym (fleksją), a także ukształtowaniem składniowym wypowiedzi, podkreślić należy, iż nieumiejętne korzystanie z konstrukcji przyimkowych to problem nie tylko lekksykalny. Jak zauważa Zofia Chłopek, powołując się na badania Scotta Jarvisa i Terence’a Odlina, „[...] w niektórych przypadkach nie da się rozdzielić wpływów na poziomie syntaktycznym, z którego to powodu niektórzy badacze analizują wpływy na (ogólniejszym) poziomie morfosyntaktycznym” (Chłopek 2011: 212). W swoich badaniach jednak podkreśla, iż transfer syntaktyczny jest zdecydowanie słabszy niż transfer lekksykalny (Chłopek 2011: 213–214). Wydaje się, że ta prawidłowość charakterystyczna jest także dla głuchych, których teksty poddane zostały badaniu.

### 3. Wybrane problemy z przyimkami przestrzennymi — analiza materiału

W tekstach pisanych w języku polskim przez osoby z dysfunkcją słuchu szczególną uwagę zwracają błędne użycia konstrukcji z przyimkiem, które często sprawiają, że wypowiedź staje się niezrozumiała, niekomunikatywna. Analizowany materiał pozwala ukazać kilka najistotniejszych problemów, które cechuje wysoka frekwencja zarówno w tekstach publikowanych w Internecie, jak i pisanych przez studentów UAM.

Jedną z pierwszych wyodrębnionych grup stanowią przykłady błędnego użycia przyimka, co wiąże się z nieznanością jego semantyki. Najczęstsze uchybienia wiążą się z niepoprawnym stosowaniem przyimków „na” i „w”, zwłaszcza w konstrukcjach nominatywnych, np.:

**Na tym tekście** są dwie osoby tzn. że jedna osoba jest na obrazku, a druga osoba piszę w tekście<sup>8</sup>.

**Na drodze** powrotnej się zgubiliśmy [...]

W powyższych przykładach błędnie został użyty przyimek „na”. Według definicji słownikowej przyimek ten występuje między innymi w zdaniach, które informują, że coś dzieje się w jakimś miejscu (USJP 2003: 757), np. *Wędrujemy na południe. Mieszka na*

<sup>7</sup> Fleksja w PJM ograniczona jest w zasadzie do zmiany form czasownikowych, które nie są bezpośrednim przełożeniem kategorii fleksyjnych z języków fonicznych. – Por. J. Filipczak, *Czasownik i przestrzeń*, [w:] *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*, red. P. Rutkowski, S. Łozińska, Warszawa 2014, s. 155–178, gdzie wskazane zostały typy czasowników zależne od obiektu, do którego odnosi się czynność, jego kształtu, a także relacji predykatowo-argumentowych.

<sup>8</sup> Analizowane wypowiedzi podawane są w wersji oryginalnej. Pogrubienia w cytatach pochodzą od autorka artykułu.

*Sycylii*. Co jednak istotne, przyimek „na” wybierany w analizowanych tekstach ma rekcyję tożsamą z przyimkiem „w”, a niewłaściwe użycie wynika z subtelnych różnic semantycznych<sup>9</sup>. Przyimek „na” łączy się z obiektem, przestrzenią, która percypowana jest całościowo jako dość szeroki obszar, co pokazują przykłady *Wędrujemy na południe* czy *Mieszka na Sycylii*. Natomiast przyimek „w”, który powinien zostać użyty w przedstawionych dwóch wypowiedzeniach osób głuchych, lokalizuje w przestrzeni rozumianej punktowo, przestrzeni zawężonej do konkretnego miejsca, fragmentu przestrzeni dookreślonej przez rzeczownik tworzący z przyimkiem konstrukcję nominatywną — *w drodze powrotnej* czy *w tym tekście*. Trudności w doborze odpowiedniego przyimka są tym większe, że każda z tych form teoretycznie mogłaby wystąpić w tym samym kontekście, jednak ich użycie różnicowałoby nadawany przekaz, np. *w tekście* — *na tekście*, *w drodze* — *na drodze*. Wydaje się, że wyjaśnienie tego typu niuansów semantycznych koresponduje z zakresem badań nad przyimkami w polszczyźnie, w których postuluje się uwzględnianie semantyki (czy nawet szczegółowej — polisemantyczności) przyimków w określonych kontekstach językowych (Krażyńska 2000: 15–17). Jak trafnie zauważa Zdzisława Krażyńska:

**Przestrzenne znaczenie przyimka** — co trzeba z naciskiem podkreślić — **nie może zaistnieć bez harmonizującego z nim semantycznie kontekstu** (zasada zgodności semantycznej); zgoda semantyczna podobna jest w zasadzie do zgody gramatycznej (Krażyńska 2000: 17).

Takiej zgody semantycznej związanej z różnicowaniem znaczenia przyimków „w” i „na” nie ma także w kolejnych przykładach:

I także podobnie Iwo kształcił się **w Zachodzie** [...]

Najczęściej dominikanie studiowali **w wydziale** teologicznym w Paryżu, gdyż ono były popierane przez papieżstwo.

Tam w uczelni był faktycznym monopolem przyznawania tytułu mistrza (profesora) teologii.

Dwa ostatnie przykłady pokazują nieznaną łączliwość przyimka „na” z lokalizacją oznaczającą uczelnie, uniwersytety, czyli placówki rozumiane nie jako punkty w przestrzeni, ale pewne szersze płaszczyzny, obejmujące swym zakresem nie jeden, a wiele budynków oddalonych od siebie.

Natomiast przykład pierwszy pokazuje nakładanie się problemu nieprawidłowego rozumienia semantyki przyimka „na”, który powinien łączyć się z rzeczownikiem oznaczającym miejsce — obszar *Zachód*, z kwestią nieznaną właściwej rekcji czasownikowej. Werbalny człon *kształcić się* wymaga rekcji przyimkowej „w + nazwa miejscowa”, np. *w Krakowie*, *w Poznaniu*<sup>10</sup> lub przy wskazaniu uczelni „na + szkoła wyższa”, np. *na UAM*, *na uniwersytecie*, *na ASP*.

Przyimek „na” wymagany też jest w konstrukcjach „atak na kogo/co” oznaczających ruch i zarazem kierunek czynności, jednak w poniższym wypowiedzeniu mo-

<sup>9</sup> Warto przywołać w tym miejscu tekst Jerzego Gaszewskiego, dotyczący kwestii znaczenia przyimków podlegających rekcji (Gaszewski 2016).

<sup>10</sup> Zaznaczyć tu trzeba odstępstwa od tej zasady, np. *na Litwie*, *na Ukrainie*, *na Węgrzech*.

żna zauważyć nałożenie się dwóch konstrukcji — pierwszej z lokalizującym „na” kierunkowym z drugim „na” użytym tylko w funkcji lokatywnej (gdzie? — *na Litwie*). Złe użycie formy przymkowej, a także niejednoznaczność przypadku fleksyjnego prowadzą do wieloznacznego odczytania wypowiedzi, która może komunikować o ataku na Litwę lub ataku odbywającym się na Litwie:

Był gorszy atak w Litwie aby prowadzi z krzyżacki i przegrać. dookoła że jest oszustem został kara ale Konrad pełni samobójwy, po Alonę wiedzieć że umrę i również umrę.

Właściwej formy domniemywać można tu jedynie na podstawie kontekstu wypowiedzi, z którego wynika, że autor odwołuje się do treści książki A. Mickiewicza „Konrad Wallenrod”.

Trudności związane z doбором przymka odnoszą się do stosowania zróżnicowanych kontekstowo funkcyjów „do” i „na”, a ich właściwe użycie wiąże się ponownie ze zrozumieniem pełnego znaczenia przymka. „Do” bowiem zawiera w sobie komponent „do środka”, natomiast „na” użyte z leksemami oznaczającymi pojazdy transportu publicznego wskazuje tenże pojazd jako cel, kierunek, w którym zmierza podmiot czynności. Zaburzenia w rozumieniu niesionych przez wskazane przymki relacji widoczne są w następującym przykładzie:

Po śniadaniu poszliśmy do tramwaja na stronę dworzec kolejowy i potem wsiadliśmy **na pociągu** [...]. Wszłam **do** korytarzu przy drzwi.

Mylne użycie przymka „na” może jednak wynikać nie tylko z niezajomości różnicy semantycznej między opisywanymi przymkami, lecz również błędnie zrealizowanej rekcji czasownikowej, co obrazuje poniższe zdanie:

Kościelny Matteo postanowił wejść do podziemi kościoła i niestety podczas podnoszenia sarkofagu ześlizgnął się i **zranił na nogę**.

Przyczyną niepoprawnie określonej akomodacji przymkowej może być nakładanie się na siebie konstrukcji *rana na nodze* z występującą w zdaniu relacją odnoszącą się do czasownika *zranić się* i jego rekcji. Lokalizacja za pomocą przymka „na” została przeniesiona na konstrukcję z czasownikiem, jednak — co istotne — należy zwrócić uwagę na to, że pisząca zastosowała formę przypadkową biernika, który w języku polskim występuje w konstrukcjach przymkowych wskazujących ruch z określeniem lokacji końcowej, np. *spadł na nogę*, *uderzył się w nogę*. Wybór formy biernikowej został zapewne podyktowany sytuacją komunikowaną w wypowiedzeniu, w którym przekazywany jest ruch sarkofagu, z wyeksponowanym punktem końcowym (kierunkiem) (Krążyńska 2000: 17).

W wielu miejscach zła rekcja wiąże się nie tyle z samym czasownikiem, co formami gerundialnymi lub konstrukcjami sfrageologizowanymi. I tak poniższy przykład pokazuje błędnie użyty przymek „od”, który zapewne miał wskazywać kierunek związany z otrzymaniem dokumentu od papieża, natomiast w kontekście tym papież winien zostać wskazany jako podmiot wykonujący czynność, poprzedzać go powinien przymek „przez” semantycznie oddający „sprawczość” czynności.

Kilka miesięcy później po zatwierdzeniu **od papieża** i w dniu 15 sierpnia 1217 roku Dominik zdecydował się podjąć decyzję o wysłaniu siedmiu braci na studia teologiczne do Paryża.

Trudność w wyborze dobrego przyimka związanego z określonym czasownikiem prawdopodobnie wynika z faktu, że w polskim języku migowym odmiennie wyraża się relacje wyznaczające role składniowe podmiotu — orzeczenia i dopełnienia. Informacja o dopełnieniu lub podmiocie wyrażana jest w polskim języku migowym między innymi poprzez morfologiczne elementy składowe migu czasownikowego, którym jest kierunek ruchu, kształt artykulatorów itp.<sup>11</sup> Brak odrębnego migu wskazującego element semantyczny równoznaczny ze znaczeniem przyimka w języku polskim skutkować może tym, że osoby głuche pomijają w swoich pisemnych tekstach przyimki. Może to być przykład funkcjonowania transferu negatywnego, który polega na przenoszeniu struktur języka pierwszego na język drugi:

**Pierwszej strofie** mówi o czasie przeszłym.

Zwołanie kapituły generalnej przez Dominika **miał cel** uporządkowania zgromadzenia zakonnego.

Byłam w **schronisku zwierzętami**. Pierwsza raz w życiu, że wcześniej nie było mi tam.

Z opuszczeniem przyimka łączyć się może także inwersja składników budujących określenie przydawkowe. W wypowiedzeniu poniższym prócz braku przyimka „o” akomodowanego przez formę czasownikową *dbano* zauważalna jest zakłócona kolejność linearna składników. Wypełnieniem rekacji czasownikowej jest w tym tekście *przygotowanie*, natomiast leksem *współbraci* będący przydawką dopełniaczową powinien znajdować się w postpozycji. Zakłócony porządek linearny prawdopodobnie odzwierciedla też sposób kształtowania zdania przez osoby posługujące się językiem migowym, w którym najczęściej podmiot, osoba wskazywane są wcześniej niż elementy je określające.

Która była bardzo ważne podczas tworzenie nowego klasztoru zakazano istnienia bez lektorów, gdyż od **początku dbano współbraci** przygotowanie intelektualnie.

Błędne zastosowanie przyimka może też świadczyć o małym stopniu utrwalenia związków frazeologicznych zawierających komponent przyimkowy, co uwidacznia się w modyfikacji składnika występującego w związku *brak sił do czegoś*:

Następnie około 1243 r. musiał już wycofać z akcji misyjnej, z powodu braku sił **w dalszej** pracy [...].

Nieco innym problemem są nadmiernie rozszerzane zakresy występowania przyimka „w”, który używany jest do wskazania daty zawierającej słowa z pola semantycznego związanego z leksemami odnoszącymi się do pór dnia, doby, miesięcy, roku, np. *w dniu urodzin*, *w tygodniu*, *w nocy*, *w dzień*, *w styczniu* itp. Zasada ta zostaje w tekstach osób z dysfunkcją słuchu rozszerzona także do wypowiedzeń, w których formuła wskazująca datę nie zawiera wskazanych jednostek leksykalnych, np.:

Dominik Guzmán zmarł **w 6 sierpnia 1221** roku [...].

<sup>11</sup> Por. klasyfikacja Carol Padden podana przez Joannę Filipczak w artykule pt. *Czasownik i przestrzeń*, op. cit., s. 161–162.



W 26 kwietnia zwiedzaliśmy całe miasto Szczecin [...].

Dużym problemem dla badanych osób jest stosowanie przymków wtórnych. Ich właściwe użycie wiąże się z poprawnym odtworzeniem pełnej formy przymkowej wraz z rekcją przypadkową. Natomiast w analizowanym materiale piszący często pomijali jeden z elementów budujących daną formę przymkową:

Ale niestety **ze względu uchwały** kanonu soborowe, które zabraniały zakładania nowych wspólnot zakonnych.

lub modyfikacją komponentu przymkowego na inny spowodowany niepoprawnie odtworzoną formą przymka wtórnego:

Narastające problemy Kościoła katolickiego w XIII wieku, **z wyniku** rozpowszechniania herezji w Europie.

Spore problemy ze stosowaniem przymków w języku polskim widoczne nie tylko w pracach głuchych<sup>12</sup>, lecz również obcokrajowców uczących się języka polskiego skutkują próbą wskazywania — prócz właściwej formy przypadkowej podrzędnika określającego nadrzędnik — także przymka. Wyrazistość konstrukcji z przymkiem jest bardziej czytelna niż sama forma przypadkowa wyrazu, a jego fleksyjność jest nierzadko elementem niezrozumiałym dla głuchych, których język cechuje się ograniczoną fleksyjnością. Co istotne, w dwóch pierwszych przykładach przymek jest niejako elementem redundantnym, naddanym, zbędnym, po którym występuje poprawna forma przypadkowa wyrazu. Tylko ostatni przykład pokazuje, że przymek ma wskazać zmianę fleksyjną, niewyrażoną odmianą rzeczownika wraz z określającym go zaimkiem.

Ów dzieło lektora Stanisława jest najstarszym źródłem, które stanowiło postawę **na procesu** i kanonizacji [...].

Dominik to podjął zarządzenie mino braku **wsparcia z papieża**, wbrew sprzeciwiających się swych protektorów — biskupa Fulka i Szymona de Montfort.

Po zakończeniu obrady, Dominik **poświęcił się w pracy** kaznodziejskiej.

[...] jestem **wdzięczna na moja mama**.

Warto jeszcze wspomnieć o jednym zjawisku obecnym w pracach pisemnych osób niesłyszących w kontekście interesującego nas problemu. W tekstach tych bowiem stosunkowo często pojawia się zjawisko hipertrofii przymków, czyli zbędnego użycia przymka lub pojawienie się kilku (najczęściej dwóch) obok siebie:

Podstawowym źródłem informacji o św. Dominika Guzmána dowiadujemy się **dzięki napisaną przez Jordana z Saksonii w Książeczce o początkach zakonu kaznodziejów**.

W powyższym przykładzie w wyniku kontaminacji struktur *dowiedzieć się o kimś, dowiedzieć się z czegoś* nastąpiło zachwianie porządku logicznego zdania. Zjawisko niewłaściwego łączenia struktur ilustruje również poniższy przykład:

<sup>12</sup> Omawiane błędy są charakterystyczne dla obu grup uczących się języka polskiego. Warto byłoby podjąć analizę porównawczą, by móc wskazać podobieństwa i różnice w mechanizmach ich powstawania.

Jego dzieło powstało po 1354 roku, gdyż jest również trudno dokładnie, kiedy powstało i warto również zwrócić **uwagę, na jaki ma** charakter życiorys.

Poprawne zdanie mogłoby brzmieć *zwrócić uwagę na życiorys* lub *zwrócić uwagę, jaki jest życiorys*. Te zachwiania w strukturze świadczą o niewystarczającym opanowaniu konstrukcji składniowych języka polskiego.

Znacznie rzadziej zdarza się sytuacja, gdzie piszący wstawia poprawny przyimek, ale w złym miejscu w zdaniu:

Kolejnym krokiem zakonu **było o staranie** zatwierdzenia od papieża.

Hipertrofia przymków widoczna jest również w umieszczaniu go w miejscach, gdzie nie powinny się pojawić:

Odwiedzał klasztory w Mediolanie i Bergamo, a także prawdopodobnie przygotował również miejsce powstania **do** zakonu w Piacenzy.

Najpierw tutaj chciałbym poruszyć **na temat** autora i jego dzieła napisane po łacinie [...].

dzieło powstało po 1354 roku, gdyż jest również trudno dokładnie, kiedy powstało i warto również zwrócić **uwagę, na jaki ma** charakter życiorys.

Jeszcze chciałbym poruszyć tutaj **na temat** wykształcenia Jacka.

Zebrany materiał badawczy i jego analiza wskazują na trudności w poprawnym stosowaniu konstrukcji przymkowych przez osoby z dysfunkcją słuchu. Przyczyn pojawiania się tych błędów może być wiele, a jedną z nich — najważniejszą z perspektywy lektora języka polskiego — jest fakt, że proces dydaktyczny języka polskiego jest niedostosowany do głuchych. Wiąże się on bezpośrednio z brakiem znajomości gramatyki polskiego języka migowego przez nauczycieli. Nie mają oni świadomości istniejących między PJM a polszczyzną różnic, które obecne są na niemal każdej płaszczyźnie systemu języka. Materiał analityczny pokazuje, że istnieje potrzeba zmian w nauczaniu języka polskiego głuchych między innymi w zakresie uczenia przymków. W praktyce glottodydaktycznej należy poświęcić temu zagadnieniu znacznie więcej uwagi, próbując wskazywać jak najszersze konteksty ich użycia, zwracać uwagę na zmiany semantyczne uzależnione od rekcyjnych wymagań przymka przez nadrzędnik. Niewątpliwie potrzebna jest tu wiedza z zakresu wyrażania przestrzeni w językach migowych. Ważnym aspektem wydaje się także uwzględnienie transferu negatywnego i być może utrwalanych przez lata wśród osób głuchych błędnych konstrukcji (zjawisko fosylizacji).

Równie istotnym argumentem za tym, by poświęcić więcej uwagi kształceniu językowemu w zakresie języka polskiego osób niesłyszących, jest również fakt, że to od poziomu kompetencji w języku narodowym zależy powodzenie w nabywaniu kolejnych języków obcych<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Pilotażowe badania w zakresie określania kompetencji językowych i komunikacyjnych osób niesłyszących i słabosłyszących prowadziła E. Domagała-Zyśk. Por.: E. Domagała-Zyśk, *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Lublin 2013.

**Bibliografia**

- Chłopek Z., 2011, *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność*, Wrocław.
- Czykwin E., Misiejuk D., 2002, *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Białystok.
- Domagała-Zyśk E., 2013, *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Lublin.
- Gaszewski J., 2016, Czy przymyki podlegające rekcji nie wyrażają znaczenia?, „*Język Polski*” XCVI, z. 1, s. 80–95.
- Jachimowska K., 2013, Sposoby komunikacji głuchych, ich kompetencje komunikacyjne i językowe a proces komunikacji, [w:] *też*, *Komunikacyjne aspekty tekstów pisanych przez osoby z dysfunkcją słuchu*, Łódź, s. 51–60.
- Korpusowy słownik polskiego języka migowego, 2016, red. P. Rutkowski, J. Łacheta, M. Czajkowska-Kisil, J. Linde-Usiekiewicz, Warszawa (publikacja online).
- Krażyńska Z., 2000, *Staropolskie konstrukcje z przymykami. Część I*, Poznań.
- Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe, 2014, red. P. Rutkowski, S. Łozińska, Warszawa.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, „*Język polski*” — przegląd terminologii stosowanej w glottodydaktyce polonistycznej, [w:] E. Lipińska, A. Seretny, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Kraków.
- Moroń E., Zarzeczny G., 2014, *Głuchy — językowe podstawy stereotypu*, [w:] *Edukacja głuchych. Materiały konferencyjne*, Warszawa 20 marca 2014, <http://www.ifp.uni.wroc.pl/data/files/pub-9212.pdf> [dostęp: 14.05.2016].
- Podławska D., Płociennik I., 2002, *Leksykon nauki o języku*, Bielsko-Biała.
- Ruta K., Wrześniewska-Pietrzak M., 2014, *Od niemowy do człowieka dwujęzycznego, czyli o świadomości i nauczaniu języka polskiego głuchych — uwagi nie tylko glottodydaktyczne*, *Poznańskie Spotkania Językoznawcze*, nr 27, s. 119–133.
- Ruta K., Wrześniewska-Pietrzak M., 2015, *Jakim językiem mówią głusi? — język migowy i polszczyzna w wypowiedziach głuchych*, *Roczniki Humanistyczne*, vol. 63, s. 193–212.
- Szczepankowski B., 1999, *Niesłyszący — głusi — głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa 1999.
- Świecka A., 2016, *Wpływ polskiego języka migowego na kształt wypowiedzi pisemnych tworzonych przez Głuchych* [praca doktorska].
- Świdziński M., 2007, *Jak Głusi przyswajają język: o językach migowych i miganych*, [w:] *Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce*, red. I. Grzesiak, Malbork.
- Tomaszewski P., Piekot T., 2015, *Język migowy w perspektywie socjolingwistycznej*, *Socjolingwistyka*, nr 29, s. 63–87.
- Uniwersalny słownik języka polskiego, 2003, red. S. Dubisz, Warszawa.

**SUMMARY****Spatial prepositions in texts written in Polish by deaf people**

Keywords: teaching Polish to deaf, surdoglottodidactics, Polish Sign Language (PJM), space, prepositions.  
Słowa kluczowe: nauczanie głuchych języka polskiego, surdoglottodydaktyka, polski język migowy, przestrzeń, przymyki.

This paper presents the problem of teaching Polish as a foreign language to hearing impaired people, which is the subject analyzed by researchers of glottodidactics or surdoglottodidactics. The analyses conveyed in

this paper refer to the problems of using prepositions that express spatial relations between objects in Polish language. Texts written by hearing impaired people show different problems that lead to mistakes occurring in using prepositions and words combined with them. The encountered problems are mostly caused by unawareness of the meaning of the prepositions, the lack of knowledge of the inflection that is obligatory after every preposition (agreement) and that is combined with the semantic of the whole phrase including preposition, and the ignorance of phrasal constructions. The mistakes occur in the analyzed texts, because students (and also their teachers) are unaware of differences between Polish spoken language and Polish sign language (PJM). The knowledge about different modality of each language and their specific subsystems (especially morphosyntactic) would enable teachers to teach Polish as a foreign language better, in more efficient way. They need to understand that Polish language is the educational language for hearing impaired students, the native language as second language, that in most situations functions as their first language.