

Dorota Podgórska-Jachnik

Katedra Pedagogiki Specjalnej
Uniwersytetu Łódzkiego

Pantomima w nauczaniu dzieci głuchych

Pantomime Applied in Teaching Deaf Children

Słowa kluczowe: głusi, nauczanie, komunikacja niewerbalna, pantomima.

Key words: the deaf, teaching, non-verbal communication, pantomime.

Streszczenie

W artykule zostały przedstawione możliwości wykorzystania pantomimy w nauczaniu dzieci głuchych. Rozważania teoretyczne uzupełnione są spostrzeżeniami z prowadzonych aktualnie badań nad rozumieniem przekazu językowego i pantomimicznego. Pantomima stwarza możliwość naturalnego niewerbalnego porozumiewania się z osobami głuchymi. Zakres przenoszenia informacji w przekazie pantomimicznym jest ograniczony, jednakże można go wykorzystać w surdopedagogice dla wyjaśniania nieznanych słów i pojęć, kształtowania konstrukcji składniowych, ilustrowania tekstu, wprowadzania w tematykę literatury dziecięcej.

Summary

The article focuses on the possible application of pantomime in teaching deaf children. Theoretical considerations are supplemented by practical observations concerning currently conducted studies on understanding language and pantomime communication. The use of pantomime facilitates a natural and non-verbal communication with the deaf. Although the transfer of information in this manner of communication is somewhat limited, it can nevertheless be used to explain unknown words or concepts, to shape syntactic structures, to illustrate texts, and to introduce children literature.

Komunikacja między ludźmi służy wymianie myśli i uczuć, a efekt ten można uzyskać wykorzystując różne kanały i sposoby przekazu. Jedną z konse-

kwencji głuchoty jest defekt komunikacyjny, utrudniający wymianę informacji z innymi osobami: niesłyszącymi i słyszącymi. Wśród środków porozumiewania się dostępnych głuchym wymienia się: język mówiony (głośna mowa) i artykułowany (wyraźna artykulacja bez użycia głosu), daktylografię, pismo i rysunek, fonogesty, tradycyjny język migowy i język migany oraz gesty naturalne, mimikę, pantomimikę.

Jak dotąd, ta ostatnia grupa środków, choć niezbędna i powszechnie stosowana intuicyjnie przez nauczycieli w pracy z dzieckiem głuchym, nie została jeszcze dostatecznie opracowana teoretycznie. Przypisuje się jej w komunikacji funkcję pomocniczą i podobną rolę może ona pełnić z powodzeniem w dydaktyce.

Gesty (ekspresyjne ruchy rąk), mimika (ekspresyjne ruchy twarzy), pantomimika (ekspresyjne ruchy całego ciała), o ile nie są ujęte w umowną konwencję, mają ograniczony zakres przenoszenia informacji¹. Bardzo niewiele jeszcze wiemy o niewerbalnych sposobach przekazu, choć w ostatnich latach obserwuje się duże zainteresowanie badawcze tą problematyką. Zaobserwowano na przykład, że informacje z kanału gestowo-mimicznego uzupełniają przekaz migowy, pełniąc rolę podobną do prozodii w mowie [Szczepankowski 1994] lub przekaz werbalny, precyzując, a nawet zmieniając sens wypowiedzianych słów. Ich rola nie sprowadza się jednak wyłącznie do dopełniania innych przekazów. Wyróżnione wyżej środki są względnie autonomiczne, repertuar wyrażanych za ich pośrednictwem treści – dość bogaty. Nie są językiem, który służy do porozumiewania się o *wszystkim*.

Język jest skodyfikowanym systemem znaków. Ekman i Friesen [1969] w studium poświęconym zachowaniom niewerbalnym, wyróżnili kody 1) wewnętrzne i 2) zewnętrzne: arbitralne, które nie przypominają wizualnie tego, co oznaczają, oraz ikoniczne, które w jakiś sposób są podobne do tego, co oznaczają. Kodowanie wewnętrzne podobne jest do ikonicznego, gdyż nawiązuje wizualnie do tego, co oznacza. Różni się od niego tym, że nie przenosi znaczeń, lecz samo w sobie jest znaczące [Domachowski 1993]. Znaki gestowe, mimiczne, pantomimiczne kodowane są wewnętrznie i zewnętrznie ikonicznie. Ikoniczny gest jest ikonycznym znakiem. Brak arbitralności kodowania nie zapewnia jednoznacznej wzajemnej odpowiedniości między symbolem a znaczeniem. Ma więc charakter zdegenerowany, względem triadycznej konstrukcji Peirce'a, na którą składa się: 1) sam znak, 2) przedmiot znaku i 3) interpretant, utożsamiany najczęściej ze znaczeniem lub odniesieniem. Tak więc ikoniczny znak może być jedynie fragmentem znaku pełnego, choć – co warto podkreślić – z powodzeniem może reprezentować uczucia i formy [Buczyńska-Garewicz 1986].

¹ Podkreślić należy, co powinno stać się oczywiste w świetle poniższych wyjaśnień, że zastrzeżenia te nie dotyczą jednoznacznie określonych konsekwencji gestów, stanowiących znaki języka migowego (tzw. migów).

Nie ma co do tego wątpliwości, że zakres denotacji gestu, mimiki i pantomimiki jest ograniczony. Badania eksperymentalne wykazały, że obszary denotacji słów i odpowiadających im gestów nie pokrywają się [Kosir 1995]. Nie sposób dokonać więc dosłownego, precyzyjnego przekładu tekstu językowego na nie skodyfikowany „język gestów”. W pewnym stopniu możliwe jest jednak osiągnięcie odpowiedniości konotacyjnej ich treści. Dotyczy to zarówno aury konotacyjnej pojedynczych par słów-gestów, jak i dłuższych przekazów językowych i gestowo-mimicznych. Jakie znaczenie może więc mieć przekaz pantomimiczny w nauczaniu dzieci głuchych? W świetle rozważań teoretycznych i obserwacji praktycznej pracy z niesłyszącymi wydaje się, że za pomocą pantomimy można co najmniej:

1. Wyjaśniać oraz ilustrować nieznane słowa i pojęcia.
2. Kształtować świadomość niektórych konstrukcji składniowych.
3. Uzupełniać oraz ilustrować dłuższy, trudny do zrozumienia tekst.
4. Rozwijać twórczo dzieci głuche, wprowadzając je w świat literatury, baśni i fantazji.

Można więc oczekiwać, że zajęcia pantomimiczne mają wiele walorów dydaktycznych. W dalszej części zostaną kolejno omówione wyróżnione wyżej zastosowania.

I. WYJAŚNIANIE I ILUSTROWANIE NIEZNANYCH SŁÓW I POJĘĆ

Obserwacje zajęć dydaktycznych z dziećmi głuchymi² prowadzą do wniosku, że nauczyciele, często w sposób zamierzony bądź zupełnie spontaniczny, stosują elementy dramatyzacji i gry aktorskiej w toku prowadzonych lekcji. Gest, mimika, naśladownictwo, pantomima – to elementy pojawiające się całkowicie naturalnie w celu wzmocnienia ekspresji, wyjaśniania nieznanych pojęć, zwrotów czy całych sytuacji. Jest to szczególnie widoczne w klasach młodszych, choć nie ogranicza się wyłącznie do tego szczebla nauczania. Niski poziom znajomości języka powoduje stałą konieczność tłumaczenia niesłyszącym uczniom obcych dla nich słów, pojawiających się w toku praktycznie każdej lekcji. Pozornie najprostsze rozwiązanie, jakim jest odwołanie się do migów, wcale nie jest takie oczywiste. W naszym systemie kształcenia głuchych znajomość języka migowego przez nauczycieli nie jest obligatoryjna. Oraliści uważają ją za zupełnie zbędną. Większość nauczycieli posiłkuje się mową ustną, podpieraną pojedynczymi

² Wykorzystano wstępne wyniki badań nad rozumieniem przekazu językowego i pantomimicznego prowadzonych obecnie w ośrodkach w Łodzi, Kutnie, Radomiu i Śródborowie. Objęto nimi uczniów klas VII i VIII z ubytkiem słuchu (> 70 dB), głuchotą pre- i interlingwalną oraz w normie intelektualnej.

znakami migowymi. Rzadziej stosowany jest konsekwentnie system języko-wo-migowy. Zupełnie nieliczni znają w zaawansowanym stopniu naturalny język migowy głuchych. Druga strona medalu to stopień znajomości języka migowego przez samych uczniów. Przy obecnym stanie opieki nad małym dzieckiem niesłyszącym, dezorientacji rodziców co do roli i miejsca języka migowego w wychowaniu ich dzieci, poziom jego opanowania przez uczniów rozpoczynających naukę szkolną jest zazwyczaj niewystarczający (o ile nie są to dzieci głuchych rodziców).

Jak więc w tej sytuacji objaśniać dziecku świat? Powszechnie stosowane środki dydaktyczne to kolekcje naturalnych przedmiotów, zdjęcia, filmy, rysunki, modele itd. Rozbudowane zbiory-słowniki wizualne „na każdą okazję” – to materialna rzeczywistość klas szkolnych dla uczniów głuchych. Mimo takiej zapobiegliwości nauczyciel nie jest w stanie przewidzieć wszystkich luk leksykalnych, które pojawiają się w rozmowie z uczniem. Najprostszym podręcznym środkiem pozostaje wówczas ilustracja pantomimiczna, wcale nie gorsza od ilustracji graficznej. Choć nie da się za pomocą pantomimy przedstawić wszystkiego (mimo intencji zawartej w nazwie: gr. *pan* ‘wszystko’ + *mimik* s ‘naśladowujący’), jej dynamiczny, przestrzenny charakter wyposaża ją w zalety, których nie ma statyczny, martwy obrazek. Przykładem z obserwowanych zajęć jest próba wyjaśnienia uczniom słowa „harpun” (język polski: lekcja poświęcona życiu Eskimosów). Zdjęcie harpuna nie wywołało u dzieci żadnych skojarzeń, dopóki nauczycielka nie imitowała ruchu rzucania tym narzędziem, posługując się wziętym do ręki długopisem. Martwy przedmiot został ożywiony ideą ruchu i zlokalizowany semantycznie przez wzbudzenie pola konotacyjnego. Na tym polega istota przekazu pantomimicznego: mowa zastąpiona jest w nim sytuacjami, słowo zaś gestem, choć nie jest to zwykłe odzwierciedlenie gestów wykonywanych w codziennym użyciu. Gest pantomimiczny ma za zadanie oddać ideę czynności, następuje więc przełożenie gestów codziennych na gesty-idee [Sławski 1965]. To umożliwia nie tylko plastyczne ukazywanie form i przedmiotów. Pantomima jest więc dobrym środkiem do przedstawiania czynności oraz ich wykonawców. Doskonale odzwierciedla również uczucia i emocje. Przenosi znaczenia dosłowne i metaforyczne. Może być przydatna w odniesieniu zarówno do konkretów, jak i treści abstrakcyjnych. Na lekcji języka polskiego zaobserwowano interesujący przykład zastosowania metafory ruchu ciała ludzkiego dla zobrazowania i ćwiczenia elementów prozodycznych mowy (tempa, rytmu, intonacji).

II. KSZTAŁTOWANIE KONSTRUKCJI SKŁADNIOWYCH

Gramatykę języka dziecko opanowuje najskuteczniej drogą naturalną: próbując i błędząc, ale w sytuacjach społecznego użycia języka. Stawianie akcentu na dyskursywność w zdobywaniu kompetencji w zakresie języka (tak ojczystego, jak i obcego) obserwuje się m.in. we współczesnych tendencjach w psycholingwistyce i glottodydaktyce. Uwzględniane są one również w refleksji nad kształceniem językowym dziecka głuchego. Uważa się, że sztywny, schematyczny, laboratoryjny charakter mowy niesłyszących wynika ze sztywnych, schematycznych, laboratoryjnych metod, skoncentrowanych głównie na zgłębianiu wiedzy gramatycznej [Domarecka-Malinowska 1991; Dziemidowicz 1996]. Zamiast nauczać dziecko o języku, należy stwarzać mu warunki do jego twórczego użycia. Pobudzać do budowania wypowiedzi, a nie do powtarzania.

Dla zilustrowania roli pantomimy w tym zakresie posłużymy się przykładem węgierskiego modelu wychowania słuchowo-werbalnego, w pełni respektującego powyższe założenia [Csanyi 1994]. Program nauczania przewiduje specjalne typy lekcji języka macierzystego, oparte na dramatyzacji: w klasach młodszych – teatryk kukiełkowy, w starszych – odgrywanie ról i scenki pantomimiczne. Istotą lekcji odgrywania ról jest przedstawianie typowych sytuacji z życia codziennego, wymuszających użycie języka, budowanie dialogu i utrwalanie wypowiedzi w pamięci. Wspólnie z dziećmi nauczyciel układa scenariusze krótszych (zaczynając w kl. II od 4-6 prostych zdań) lub dłuższych scenek (w klasach wyższych również improwizowanych), które później odgrywają uczniowie. Nie wchodząc w szczegóły metody, skoncentrujemy się na wykorzystaniu w niej gestykulacji i pantomimiki. Gra pantomimiczna ma za zadanie urealnić wyobrażoną sytuację. Dzieci symbolicznie wykonują przewidziane scenariuszem czynności i ukazują reakcje emocjonalne odgrywanych postaci. W ten sposób wchodzą w role swoich bohaterów, są prowokowane do budowania zdań. Doświadczają zbliżonego do naturalnego uczestnictwa w dialogu. Zanim jednak dojdzie do swobodnego używania języka, uczniowie w sposób metodyczny poznają coraz bardziej skomplikowane konstrukcje składniowe.

Pierwsze kroki z zastosowaniem pantomimy w metodzie węgierskiej to odgrywanie zdań przygotowanych przez nauczyciela oraz identyfikacja odgrywanych przez innych uczniów scenek. Początkowo odgrywane są zdania proste, wymagające krótkiego uzupełnienia, np. wskazania brakującego podmiotu: _____ *je obiad.* _____ *pije wodę.* Później redukuje się wskazówki dotyczące konstrukcji, ograniczając je np. do liczby wyrazów w zdaniu i końcówki w wyrazach zmieniających formę fleksyjną, np. _____ *o* (*On zdejmuje prześcieradło*). Starsze dzieci same tworzą zdania złożone, odpowiadające inscenizowanej sytuacji, dopasowując je do konstrukcji narzuconej

użytym spójnikiem, np. _____, bo _____
(*Musi mrużyć oczy, bo oślepie go słońce*). Początkowo celem dydaktycznym jest odtworzenie przez ucznia wszystkich ważnych elementów zdania, później – zbudowanie wypowiedzi jak najbardziej rozwiniętej [Csanyi 1994].

Podobne rodzaje zadań pojawiały się również w czasie obserwowanych lekcji. Wydaje się, że zachowanie ogólnego schematu, przy zmieniającym się wariantowo podmiocie, orzeczeniu, dopełnieniach itd. w zależności od kontekstu konkretnej sytuacji, pozwala bardziej elastycznie traktować zdanie jako całość semantyczną, a równocześnie kształtować świadomość konkretnej konstrukcji składniowej. Warto zwrócić uwagę na to, że obraz pantomimiczny, tworzony w określonej przestrzeni i czasie, ułatwia transformację językową, tak trudną dla dzieci głuchych. Zaistnienie sytuacji opisanej zdaniem w odgrywanej scenie jest aktualizacją czasu teraźniejszego. Gdy scenka zostanie zakończona, uprawomocnione i naturalne jest wykorzystanie w zdaniu konstrukcji w czasie przeszłym. Zapowiedź tego, co zostanie odegrane za chwilę, motywuje użycie czasu przyszłego. Żadna statyczna ilustracja graficzna nie daje podobnej możliwości przedstawienia następstwa zdarzeń. W podobny sposób na oczach widza zmieniają się wykonawcy czynności, czego skutki odnotowywane są w zdaniu zmianą zaimków i form rodzajowych czasownika.

III. UZUPEŁNIANIE ORAZ ILUSTROWANIE TEKSTU

Zrozumienie pojedynczych zdań to pierwszy krok na drodze do rozumienia dłuższego tekstu, choć znaczenia te nie sumują się w prosty sposób. Doprowadzenie dziecka głuchego do umiejętności czytania ze zrozumieniem to jeden z kluczowych problemów dydaktycznych. Najczęściej efekty nie są satysfakcjonujące i zdecydowanie nieproporcjonalne do wkładu pracy nauczyciela i ucznia. Przyczyny tego stanu rzeczy tkwią przede wszystkim w niedostatecznej wczesnej rehabilitacji dziecka z zaburzonym słuchem, stąd szkoła specjalna³ musi stawić czoło problemom wynikającym z opóźnienia rozwoju językowego. Opóźnienia w większości przypadków nie do nadrobienia. W świetle rozproszonych danych empirycznych, szacunkowych ocen nauczycieli i badań własnych⁴ wynosi ono co najmniej 5-6 lat, ale różnice mają również charakter jakościowy, nie tylko ilościowy. Badani uczniowie głusi nie docierają do głębszej warstwy tekstu literackiego: mają trudności i w rozumieniu dosłownym,

³ Dzieci z zaburzonym słuchem (nawet stopień utraty słuchu jest tu sprawą drugorzędną) wcześniej i prawidłowo rehabilitowane, opanowując język, zyskują szansę uczenia się w szkole masowej.

⁴ W problematykę rozumienia przekazu językowego przez dzieci głuche uwikłane jest rozumienie czytanego tekstu.

i w rozumieniu domyślnym, choć wyniki tego drugiego są szczególnie mało efektywne⁵. Z trudem dokonują syntezy, wskazują myśl przewodnią, formułują tytuł. Najbardziej wyraźną różnicę stanowi to, że stosunkowo sprawnej technice rozpoznawania liter i składania ich w wyrazy nie towarzyszy zrozumienie tekstu. Można mówić tu o imitacji czytania lub zjawisku hiperleksji: dziecko rozpoznaje pewne całości graficzne lecz nie przypisuje im funkcji komunikacyjnych [Krakowiak, Panasiuk 1994]. Jako przyczynę takiego stanu rzeczy można przyjąć dwa, pozornie sprzeczne, wyjaśnienia:

- 1) brak systemowych odniesień semantycznych do rzeczywistości jako deficyt kompetencji językowej;
- 2) nadmiar jednostkowych odniesień semantycznych do rzeczywistości jako efekt jednostronnych oddziaływań dydaktycznych.

Wyjaśnienie pierwsze wydaje się zupełnie oczywiste w świetle wiedzy o funkcjonowaniu poznawczym głuchych: nieopanowanie języka wyraża się tu po prostu nieznaną słów, która wcale nie musi rzutować na techniczną stronę dekodowania graficznych symboli literowych. W drugim przypadku, bardziej dyskusyjnym, przyczyny poszukiwać będziemy w „błędym kole” postępowania dydaktycznego mającego zapobiec poprzedniej sytuacji. Słownikowa metoda, polegająca na uprzedzaniu wątpliwości przez tłumaczenie wszystkich obcych słów, nawet jeszcze zanim wystąpią one w tekście, ma zapobiegać jego niezrozumieniu. Występująca od wczesnego okresu nauczania nadmierna etykietyzacja wydaje się wpływać na przedwczesne zawężanie pojęć, a w kształtowaniu umiejętności czytania – na pomijanie wskazówek do rozumienia tkwiących w kontekście.

W trakcie badań zaobserwowano absolutne przekonanie nauczycieli o potrzebie uprzedniego wytłumaczenia **każdego** słowa, pojawiającego w czytankach. Oznacza to, że w nauczaniu czytania głuchych stosowana jest zasada: „zrozumienie części składowych **jest warunkiem** zrozumienia całości”. Nie pojawia się natomiast próba podejścia do problemu z innej strony, gdzie „zrozumienie całości **sprzyja** zrozumieniu części”, przy niewątpliwym uznaniu faktu, iż „zrozumienie części **sprzyja** zrozumieniu całości”. Metody nauczania języka na kanwie tych założeń stosuje z powodzeniem współczesna glottodydaktyka, przenosząca akcent z ćwiczeń słownikowych i gramatycznych na komunikację. Stosuje się tu m.in. tłumaczenie słów przez użycie ich w kontekście różnych zdań czy też kontakt z żywym, nie preparowanym dla celów dydaktycznych językiem, pełnym nowych, obcych wyrazów i zwrotów, lecz używanym w określonych sytuacjach. Metoda taka sprzyja aktywnemu poszukiwaniu znaczeń, jak również uczy analitycznej pracy z tekstem częściowo

⁵ Podobne wyniki osiągnęły w swoich badaniach: H. Sułek (1990). *Osiągnięcia w czytaniu ze zrozumieniem uczniów niedostających klas VI-VII* i R. Smul (1996). *Rozumienie tekstów literackich przez głuchych uczniów klas I, II, III liceum zawodowego* – nie publikowane prace magisterskie (Warszawa – WSPS).

rozumianym. U badanych dzieci często występowała rezygnacja z próby udzielenia odpowiedzi na pytania dotyczącego tekstu, gdy zdawały sobie sprawę z tego, że nie znają wszystkich słów. Zdarzało się, że uczniowie nie odpowiadali nawet na stosunkowo proste pytanie, np. *Co Bolek włożył do plecaka?*, jeśli w zdaniu: *Bolek włożył do plecaka piłkę i łopatkę* znali wszystkie inne wyrazy poza wyrazem plecak. Wydaje się, że niski poziom rozumienia tekstu literackiego przez dzieci niesłyszące wymaga koniecznie wprowadzenia obrazowych odniesień: nie sumy jednostkowych etykiet, nie statycznych ilustracji, nie wyręczającego w trudzie rozszyfrowywania zagadki tekstu tłumaczenia na język migowy. Może to być natomiast inscenizacja wykorzystująca różne środki, np. pantomimę. Wzrost pantomimy, jak już powiedziano wcześniej, polega na tym, że rozgrywając się w konkretnym czasie i przestrzeni, ukazuje relacje między przedmiotami i zjawiskami przedstawionymi w tekście. Nie mając pełnej kompetencji języka słownego, głusi, zamiast reprezentacji słownych i/lub analitycznych, na podstawie tych przedstawień tworzą reprezentacje obrazowo-figuratywne za pomocą modeli wyobrazeniowych i umysłowych bogatych we własności obrazotwórcze [Battacchi (i in.) 1988]. Tak wywołany obraz rzeczywistości opisanej tekstem jest zrozumiały dla niesłyszących jako całość i w ten sposób może sprzyjać zrozumieniu zarówno poszczególnych zdań tekstu, jak i jego całości. Trzeba zaznaczyć, że jest to założenie teoretyczne, które należy traktować jako hipotezę do czasu jego empirycznej weryfikacji.

IV. TWÓRCZY ROZWÓJ PRZEZ BAŚŃ I LITERATURĘ DLA DZIECI

Konsekwencją niskiego poziomu rozumienia tekstu i w ogóle znajomości języka jest słaba znajomość literatury przez uczniów niesłyszących. Jest to zdecydowanie niekorzystny czynnik w rozwoju, noszący znamiona deprywacji kulturowej. Zaobserwowano bowiem stymulujący wpływ obcowania z książką, baśnią, poezją na sferę poznawczą i emocjonalną dziecka: dostarczają one wiedzy o świecie, pobudzają dziecięcą wyobraźnię i emocje, kształtują zdolność do wzruszeń, współodczuwania i uczuć wyższych. Z drugiej strony literatura umożliwia socjalizację, wrastanie w określoną społeczność oraz identyfikację z nią. Za pośrednictwem bajek, baśni i opowieści dziecko przyswaja sobie wszelkie tropy, archetypy, stereotypy, a najogólniej kod, jakim przemawia kultura, wyrosła z jego języka narodowego. Tu ujawnia się deprywacja kulturowa dzieci głuchych: większość z nich nie poznała podstawowego kanonu literatury dziecięcej, nie zna treści żadnych baśni, popularnych bohaterów oraz ich przygód [Bouvet 1996]. Jeśli nawet niesłyszące dzieci mają pewną wiedzę w tym zakresie, to dociera ona

do nich w uproszczonej, szczątkowej formie, odartej z baśniowego klimatu i efektów artystycznych. Jak dotąd w naszym kraju literatura dla dzieci niesłyszących to obszar dziewiczy. Jej przełożenie na formę dostępną głuchym wymaga subtelnych zabiegów translatorskich, pozwalających zachować stylistykę poszczególnych utworów, lub znalezienia innego wizualnego medium, za pomocą którego możliwe jest dokonanie wartościowej adaptacji artystycznej dzieła literackiego. Jedną z możliwości stwarza teatr i jego różne formy sceniczne. Kultura wykształciła formę obszerniejszej, pełnej wypowiedzi gestowo-mimicznej w postaci autonomicznego rodzaju sztuki, zwanej pantomimą (w zawężonym znaczeniu względem używanego poprzednio w odniesieniu do ekspresji całego ciała).

Spośród innych zjawisk scenicznych pantomimę wyróżnia wykorzystywanie ciała ludzkiego jako podstawowego tworzywa i kształtowanie wypowiedzi wyłącznie w formie gestycznej, mimicznej i ruchowej. Choć jej tradycja sięga 3-4 tys. lat, jest ona gatunkiem mało znanym szerokiej publiczności. Jest to zapewne przyczyną przypisywania jej cech tajemniczości i umowności. Nie jest ona jednak bardziej umowna niż inne zjawiska artystyczne, różni ją raczej oryginalność i autonomia środków wyrazu oddziałujących na widza. Umowność tej sztuki polega na całkowitym odwołaniu się do twórczej wyobraźni odbiorcy, która za sprawą mima-medium wypełnia pustą przestrzeń sceny wyimaginowanymi rekwizytami i postaciami. Przy tym pantomima posługując się konwencją stylistyczną, nie posługuje się żadnym arbitralnym kodem: jej założeniem jest całkowita przejrzystość i czytelność. Sztuka mimiczna wymaga od aktora doskonałej sprawności fizycznej, lecz jest to jedynie zewnętrzny warunek ekspresji. Zdaniem Marcela Marceau, jednego z najwybitniejszych mimów, aby gest był znaczący, musi być inspirowany myślą [Decroux 1967]. Dobry aktor mimiczny powinien odznaczać się dużą wrażliwością, wnikliwością, spostrzegawczością, zdolnością obserwacji. Doskonale opanowane ciało jest narzędziem do stworzenia niewerbalnego symbolu, metafory, karykatury, puenty czy poetyckiej syntezy. Akcja pantomimy powinna być nasycona prawdą życiową i logiką oraz spełniać cztery podstawowe warunki [Sławski 1965]:

- 1) zawierać określoną ideę, myśl przewodnią;
- 2) motywować artystyczny sens organiczności milczenia;
- 3) być absolutnie czytelna;
- 4) zawierać przesłanki do gry zabarwionej emocjonalnie.

Wymagania gatunku pozornie ograniczają możliwości odzwierciedlania życia. W rzeczywistości jednak z repertuaru zespołów pantomimicznych wynika, że zakres inspiracji jest bardzo szeroki: od oryginalnych scenariuszy autorstwa samych mimów do adaptacji dzieł literackich, np. Eurypidesa, Dantego, Moliery, Szekspira, Puszkina czy Gogola. Dobrym materiałem są również baśnie, stąd

w realizacjach sięgano również do twórczości Kryłowa, Andersena i innych [Rumniew 1964].

Cechy widowiska pantomimicznego doskonale przystają do podstawowych atrybutów wizualnej formy kultury niesłyszących. Dowodem na to są powstające m.in. w naszym kraju zespoły pantomimiczne głuchych, np. w Szczecinie, Łodzi czy Olsztynie (najbardziej spektakularny sukces zespołu głuchych mimów na arenie międzynarodowej). Warto potraktować również zajęcia pantomimiczne jako alternatywną formę pracy w szkole i w internacie. Zespół taki z powodzeniem funkcjonuje na przykład od kilku lat w łódzkim SOSW dla Dzieci Niesłyszących, przygotowując przedstawienia utworów literackich dla dzieci: *Pinokio*, *Kot w butach* i inne. Praca z amatorskim zespołem pantomimicznym uczniów głuchych wymaga specjalnych rozwiązań metodycznych, które będą przedmiotem osobnego opracowania⁶.

Bibliografia

- Battacchi M. W., Montanini Manfredi M., Codispoti Battacchi O. (1988): Rozwój poznawczy i komunikowanie się w szczególnych warunkach: studia nad osobami głuchymi. „Przegląd Psychologiczny” t. XXXI, nr 3.
- Bouvet D. (1996): Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego. Warszawa: WSiP.
- Buczyńska-Garewicz H. (1986): O pojęciu znaku zdegenerowanego. „Studia Semiotyczne” t. XI.
- Csanyi Y. (1994): Słuchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. Warszawa: WSiP.
- Decroux É. (1967): O sztuce mimu. Warszawa: PIW.
- Domachowski W. (1993): Psychologia społeczna komunikacji niewerbalnej. Toruń.
- Domarecka-Malinowska E. (1991): O ograniczeniach językowych uczniów głuchych, „Biuletyn Audiofonologii” t. III, 1-4.
- Dziemidowicz Cz. (1996): Dziecko głuche i język ojczysty. Bydgoszcz: Wyd. „TANAN”.
- Kosir S. (1995): Denotative Bedeutung der Geste. W: Abstracts of XII World Congress of the World Federation of the Deaf, 6-15 July 1995. „Towards Human Rights”. Vienna.
- Krakowiak K., Panasiuk M. (1994): Stereotypy myślowe i mity społeczne a perspektywy kształcenia językowego głuchych. W: S. Grabias (red.). Głuchota a język. Lublin: Wyd. UMCS, PZG.
- Rumniew A. (1964): O pantomimie. Teatr. Kino. Moskwa: Izdatielstvo „Iskusstwo”.
- Sławski R. (1965): Sztuka pantomimy. Warszawa: Wyd. Zw. CRZZ.
- Szczepankowski B. (1994): Podstawy języka migowego. Warszawa: WSiP.

⁶ Na podstawie doświadczeń łódzkich SOSW dla Dzieci Niesłyszących powstaje artykuł D. Podgórskiej-Jachnik i J. Łazowskiej-Szczecińskiej *Zajęcia pantomimiczne w pracy internatu dla dzieci niedosłyszących. Propozycja dydaktyczna*.