

Lingwistyka przestrzeni i ruchu

Komunikacja migowa a metody korpusowe

pod redakcją Pawła Rutkowskiego i Sylwii Łozińskiej



Lingwistyka przestrzeni i ruchu

Lingwistyka przestrzeni i ruchu

Komunikacja migowa a metody korpusowe

pod redakcją
Pawła Rutkowskiego i Sylwii Łozińskiej



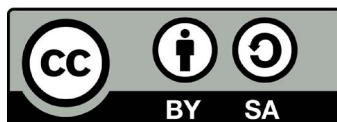
Warszawa 2014

Wydano nakładem Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego
e-mail: wyd.polon@uw.edu.pl

Recenzenci
prof. dr hab. Teresa Dobrzyńska
dr hab. prof. UW Romuald Huszcza

Redakcja językowa
Emilia Danowska-Florczyk

Copyright © 2014 Paweł Rutkowski i Sylwia Łozińska (redakcja)
oraz autorzy poszczególnych rozdziałów



Publikacja w otwartym dostępie (*open access*) na licencji *Creative Commons Attribution – ShareAlike 4.0 International License*. Umożliwia swobodne czytanie, drukowanie, kopiowanie i rozpowszechnianie treści dzieła – z poszanowaniem praw autorskich i obowiązkiem poprawnego cytowania. Zezwala się na tworzenie, dystrybucję i użytkowanie dzieł pochodnych pod warunkiem, że będą one opublikowane na takiej samej licencji. Plik w formacie PDF jest elektroniczną wersją książki papierowej, którą można nabyć za pośrednictwem Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

ISBN 978-83-64111-12-9 (druk)
ISBN 978-83-64111-85-3 (PDF)

Projekt okładki
MHM

Skład i łamanie
Dariusz Górski

Druk i oprawa
Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego
(Zam. 389/2013)

Spis treści

WSTĘP

PAWEŁ RUTKOWSKI: Cele i zakres działań Pracowni Lingwistyki Migowej UW	7
--	---

CZĘŚĆ I: Języki migowe — wprowadzenie

MAŁGORZATA CZAJKOWSKA-KISIL: Głusi, ich język i kultura — zarys problematyki	17
SYLWIA ŁOZIŃSKA: Języki migowe jako przedmiot badań	37

CZĘŚĆ II: Metody korpusowe w badaniach nad komunikacją wizualno-przestrzenną

PIOTR MOSTOWSKI: Badania korpusowe a lingwistyka migowa	49
PIOTR MOSTOWSKI: Korpus polskiego języka migowego — zarys projektu .	77
JOANNA FILIPCZAK: Anotacja korpusu PJM.	91
PAWEŁ RUTKOWSKI, MAŁGORZATA CZAJKOWSKA-KISIL, JOANNA ŁACHETA, ANNA KUDER: Analiza szyku przymiotnika jako przykład wykorzystania danych korpusowych w badaniach nad gramatyką PJM.	107
ALEKSANDRA KALATA-ZAWŁOCKA: Rola materiałów korpusowych w dydaktyce przekładu języka migowego	117

CZĘŚĆ III: Przestrzeń i ruch: trójwymiarowość komunikacji migowej

SYLWIA ŁOZIŃSKA, PAWEŁ RUTKOWSKI: Ikoniczność w polskim języku migowym.	131
MAREK ŚWIDZIŃSKI, PAWEŁ RUTKOWSKI: Ikoniczność nieleksykalna: reprezentacja referencjalna jako składnik tekstu w językach wizualno-przestrzennych	145

JOANNA FILIPCZAK: Czasownik i przestrzeń.	155
SYLWIA ŁOZIŃSKA, PAWEŁ RUTKOWSKI: Przestrzeń a czas: linia czasowa w komunikacji migowej	169
MAŁGORZATA CZAJKOWSKA-KISIL, ANNA KUDER, JADWIGA LINDE-USIEKNIEWICZ: Przestrzeń i ruch jako elementy strategii narracyjnych w opowiadaniu historyjek obrazkowych w PJM	179
JADWIGA LINDE-USIEKNIEWICZ: Linearność i nielinearność w językach naturalnych	203

Wstęp

Paweł Rutkowski

Cele i zakres działań Pracowni Lingwistyki Migowej UW

Niniejszy tom stanowi podsumowanie badań prowadzonych w ostatnich czterech latach przez zespół Pracowni Lingwistyki Migowej (PLM, $\text{ɔ}^{\text{3}} \text{4}^{\text{5}} \text{^} \text{◻} \text{◻} \text{◻} \text{*} \text{+}$)* — pierwszej polskiej jednostki naukowej specjalizującej

* Znak migowy PLM zastał tu zapisany symbolami transkrypcji fonetycznej HamNoSys (Hamburski System Notacji Języków Migowych, ang. *Hamburg Sign Language Notation System*), czyli wizualno-przestrzennego odpowiednika międzynarodowego alfabetu fonetycznego (ang. *International Phonetic Alphabet*, IPA). HamNoSys został stworzony w 1985 roku przez zespół badaczy z Uniwersytetu w Hamburgu (por. Hanke, 2004) na podstawie teorii fonologicznej budowy znaku migowego, którą zaproponował William Stokoe (Stokoe, 1960). Powyższa transkrypcja znaku PLM odpowiada artykulacji migowej zilustrowanej rysunkiem 1 (przedstawiającym awatara służącego do wizualizacji symboli HamNoSys).



Rys. 1. Znak migowy PLM

się w językoznawczej analizie komunikacji Głuchych*. PLM została wyodrębniona w strukturze Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego 1 czerwca 2010 roku w związku z realizacją projektu *Kategoryzacja przez przestrzeń i ruch w polskim języku migowym*, który otrzymał finansowanie w ramach programu *Focus* Fundacji na rzecz Nauki Polskiej (numer grantu: 1/2009). Celem PLM jest opracowanie — na podstawie własnego obszernego korpusu nagrań — kompleksowego opisu gramatycznego polskiego języka migowego (PJM), czyli języka rodzimego polskiej społeczności Głuchych, a także analizowanie zjawiska komunikacji wizualno-przestrzennej z perspektywy językoznawstwa ogólnego i porównawczego**. Działalność PLM nie byłaby możliwa, gdyby nie wcześniejsze, pionierskie badania prowadzone na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego przez prof. Marka Świdzińskiego, który jako pierwszy — już w latach 90. XX wieku — skierował uwagę polskich językoznawców na zagadnienia związane z komunikacją Głuchych. Poza nim i kierownikiem PLM (niżej podpisanym) w działania tej jednostki włączyły się w różnej formie w ostatnich latach następujące osoby: Edyta Burzyńska, Małgorzata Czajkowska-Kisil, Marcin Daszkiewicz, Joanna Filipczak, Milena Gołębiowska, Monika Grabowska-Dobrowolska, Michał Grojs, Monika Grojs, Anna Gronowska, Iwona Grzesiak, Aleksandra Kalata-Zawłocka, Bernard Kinow, Ewa Kinowa, Dariusz Krzemiński, Anna Kuder, Agnieszka Laskowska-Klimczewska, Justyna Kotowicz, Dorota

* Wielka litera w zapisie słowa *Głuchy* ma sygnalizować, że ta forma odnosi się do członka mniejszości, dla której język migowy jest podstawowym narzędziem komunikacji i ważnym wyznacznikiem tożsamości. Należy podkreślić, że nie każdą osobę ze znacznym ubytkiem słuchu można uznać za członka społeczności Głuchych (tak jak — *mutatis mutandis* — nie każda osoba urodzona na Kaszubach czuje się Kaszubem). Wiele głuchych urodzonych w słyszących rodzinach nie wykształca nigdy biegłej kompetencji w języku migowym i nie odbiera głuchoty jako podstawy autoidentyfikacji społeczno-kulturowej.

** Należy w tym miejscu podkreślić, że poszczególne społeczności Głuchych posługują się własnymi językami migowymi. W literaturze przedmiotu wspomina się o ok. 200 językach wizualno-przestrzennych, a leksykalne i gramatyczne różnice między nimi są na tyle istotne, że uniemożliwiają międzynarodową komunikację bez pośrednictwa tłumaczy. Wbrew mylnemu wyobrażeniu wielu słyszących nie istnieje uniwersalny język migowy — zrozumiąły dla wszystkich Głuchych świata (próbą umożliwienia takiej komunikacji było stworzenie sztucznego systemu tzw. znaków międzynarodowych — ang. *International Sign, IS*, którego nie można jednak nazwać językiem, por. Rosenstock, 2004). Języki migowe wykorzystują konwencje, których znajomość warunkuje zrozumienie danego komunikatu. Z wyjątkiem australijskiego języka migowego (społeczność użytkowników nadała mu nazwę *auslan*) języki migowe nie mają nazw własnych w językach fonicznych. Z tego też względu badacze i sami użytkownicy odnoszą się do nich za pomocą skrótów wywodzących się z lokalnych języków fonicznych, np. NZSL (ang. *New Zealand Sign Language* — nowozelandzki język migowy), TİD (tur. *Türk İşaret Dili* — turecki język migowy) czy LSC (kat. *llengua de signes catalana* — kataloński język migowy).

Lewandowska, Jadwiga Linde-Usiekniewicz, Michał Łach, Joanna Łacheta, Sylwia Łozińska (née Fabisiak), Bartosz Marganiec, Piotr Mostowski, Emilia Olszewska, Joanna Rydzewska, Magda Schromová, Agnieszka Siepkowska, Romuald Szurik, Marek Śmietana, Małgorzata Talipska, Aneta Ulwańska, Agnieszka Witkowska i Justyna Wrzosek.

Ważnym aspektem działalności PLM jest współpraca międzynarodowa, w ramach której zostały nawiązane kontakty z wieloma czołowymi ośrodkami badawczymi spoza Polski. Szczególnie istotnym wsparciem w pracach nad korpusem PJM okazała się intensywna kooperacja z Instytutem Niemieckiego Języka Migowego i Komunikacji niesłyszących (niem. *Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser*, IDGS) z Uniwersytetu w Hamburgu — jedną z przodujących jednostek europejskich prowadzących badania nad komunikacją migową. IDGS od wielu lat wypracowuje metody zbierania i opisywania danych wizualno-przestrzennych, stanowiące między innymi podstawę szeroko zakrojonego projektu, którego celem jest stworzenie korpusu niemieckiego języka migowego (niem. *Deutsche Gebärdensprache*, DGS). Kierowany przez prof. Christiana Rathmanna zespół IDGS udostępnił PLM kompleksowy system obróbki danych migowych, stworzony od podstaw w Hamburgu. System obejmuje zarówno specjalistyczne oprogramowanie (program iLex, narzędzie do transkrypcji HamNoSys, technologia awatarowa), materiały elicytacyjne służące do zbierania danych, jak i koncepcję architektury sieci informatycznej pozwalającej na gromadzenie danych na serwerach i anotowanie ich w systemie klienckim, co znacznie ułatwia równoległą pracę kilku anotatorów.

Dodatkową okazję do współpracy między PLM i IDGS dał projekt *EuroSign Interpreters*, któremu zostało przyznane finansowanie w ramach programu *Lifelong Learning* Agencji Wykonawczej do spraw Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego Unii Europejskiej (numer grantu: 505435-LLP-1-2009-1-UK-KA2-KA2MP). Zespoły z Warszawy i Hamburga były członkami konsorcjum realizującego ten projekt (pozostali partnerzy to University of Sussex oraz Česká Komora Tlumočnicků Znakového Jazyka z Pragi). Cel przedsięwzięcia stanowiły badania nad tłumaczeniami międzymigowymi (między dwoma różnymi językami migowymi), prowadzące m.in. do opracowania podstaw metodologicznych kursu tłumaczenia międzymigowego i przygotowania odpowiednich materiałów dydaktycznych. Zweryfikowaniu adekwatności wypracowanych rozwiązań służyło przeprowadzone w Warszawie w dniach 25–27 listopada 2011 roku szkolenie pilotażowe, w którym wzięło udział 22 głuchych studentów (ze wszystkich czterech krajów partnerskich projektu *EuroSign Interpreters*), posługujących się co najmniej dwoma językami migowymi.

PLM włączyła się także w realizację projektu *Unraveling the grammars of European sign languages: pathways to full citizenship of deaf signers and to the protection of their linguistic heritage* (akcja IS1006 w ramach programu COST), finansowanego w latach 2011–2015 przez Komisję Europejską. Jego celem jest stworzenie wspólnych ram opisu gramatycznego różnych języków migowych używanych w Europie. Udział w przedsięwzięciu zaplanowanym na tak dużą skalę oznacza stałą współpracę i spotkania z czołowymi europejskimi specjalistami w zakresie lingwistyki migowej. Jedno z tych spotkań odbyło się w Warszawie w maju 2012 roku. Warto zauważyć, że zespół PLM jest jedynym reprezentantem Europy Środkowo-Wschodniej w gronie kilkunastu krajów biorących udział w akcji COST IS1006.

Od 2012 roku ważnego wsparcia merytorycznego pracom PLM udziela prof. Trevor Johnston z Uniwersytetu Macquariego z Sydney w Australii, jeden z najwybitniejszych badaczy języków migowych na świecie. W ramach programu *Mentoring* Fundacji na rzecz Nauki Polskiej konsultuje on kluczowe decyzje dotyczące wyboru najefektywniejszych rozwiązań metodologicznych i technicznych w pracach nad korpusem PJM. Współpraca z prof. Johnstonem zaowocowała wieloma istotnymi modyfikacjami konwencji anotacyjnej korpusu, co znacząco ułatwiło wykorzystywanie zebranych danych jako podstawy empirycznej analiz lingwistycznych. Dodatkową okazją do wymiany doświadczeń i dyskusji nad szczegółowymi rozwiązaniami anotacyjnymi były prowadzone przez prof. Johnstona warsztaty *The role of corpora in research on sign language communication: an interdisciplinary approach*, które PLM zorganizowała przy wsparciu Fundacji na rzecz Nauki Polskiej w dniach 17–19 czerwca 2013 roku w Warszawie.

Od 2012 roku PLM realizuje też projekt *Ikoniczność w gramatyce i leksyce polskiego języka migowego (PJM)* (finansowany przez Narodowe Centrum Nauki — numer grantu: 2011/01/M/HS2/03661). Centralnym zagadnieniem tego projektu jest szeroko dyskutowana we współczesnej literaturze lingwistycznej kwestia ikoniczności języków migowych, czyli relacji mimetycznej między formą językową a jej denotacją. Prace badawcze mają na celu wykazanie, w jakim zakresie ikoniczność może być postrzegana jako podstawa kognitywna zjawisk gramatycznych i leksykalnych dających się zaobserwować w PJM.

Kolejnym wątkiem działalności PLM jest projekt *Migający mózg. Konstrukcje klasyfikatorowe polskiego języka migowego z perspektywy neurobiologicznej* (numer grantu: 176/UD/SKILLS/2012), realizowany od 2013 roku w ramach programu *Inter* Fundacji na rzecz Nauki Polskiej. Stanowi on próbę przeniesienia lingwistycznej dyskusji nad właściwościami gramatycznymi predykatów klasyfikatorowych PJM na grunt neurobiologii. W tym celu zostało zaplanowane badanie eksperymentalne wykazujące, w jaki sposób

wybrane konstrukcje migowe są przetwarzane przez mózgi głuchych użytkowników PJM. Badanie opiera się na wykorzystaniu metody neuroobrazowania funkcjonalnym rezonansem magnetycznym (fMRI) i jest przygotowywane we współpracy z badaczami z Instytutu Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN (Pawłem M. Boguszewskim, Łukaszem Bołą, Katarzyną Jednoróg i Arturem Marchewką) oraz Uniwersytetu Jagiellońskiego (Marcinem Szwedem).

Powstanie jednostki akademickiej specjalizującej się w tematyce komunikacji wizualno-przestrzennej zaowocowało wyraźnym ożywieniem działalności naukowej dotyczącej PJM. W czasie pierwszych lat istnienia PLM jej członkowie wygłosili kilkadziesiąt referatów na konferencjach i seminariach naukowych w kraju i za granicą, opublikowali wiele artykułów, zorganizowali także w Warszawie dwie międzynarodowe konferencje poświęcone lingwistyce migowej — *Sign Linguistics in Poland* (15 maja 2011 roku) oraz *FEAST 2012 (Formal and Experimental Advances in Sign Language Theory)*, 1–2 czerwca 2012 roku). W tej ostatniej wzięło udział ok. 250 osób z 25 krajów. Honorowym patronatem objęła ją rektor Uniwersytetu Warszawskiego prof. dr hab. Katarzyna Chałasińska-Macukow. Co warto podkreślić, wśród referentów prezentujących swe badania znaleźli się najwybitniejsi eksperci w dziedzinie lingwistyki migowej — zarówno słyszący, jak i głusi — reprezentujący czołowe ośrodki badawcze Europy i Ameryki (m.in. z Wielkiej Brytanii, Włoch, Hiszpanii, Niemiec, Francji, Holandii, Portugalii, Islandii, Stanów Zjednoczonych). Wszystkie referaty wygłaszane były po angielsku lub w amerykańskim języku migowym (ang. *American Sign Language*, ASL) i tłumaczone symultanicznie na PJM.

Pierwszy okres działalności PLM pozwolił na wypracowanie szczegółowych rozwiązań metodologicznych, które stanowią punkt wyjścia do skompletowania oraz odpowiedniego opracowania reprezentatywnego i zróżnicowanego zestawu danych migowych w formie nagrań wideo. Głównym założeniem tego przedsięwzięcia jest rejestrowanie spontanicznych wypowiedzi rodzimych użytkowników PJM w reakcji na bodźce wizualne. Głusi są zatem proszeni np. o opisanie prezentowanej im fotografii lub zrelacjonowanie krótkiego filmu. Metoda ta wyklucza jakiekolwiek odniesienie do polszczyzny fonicznej, co służy ograniczeniu do minimum interferencji gramatycznych i słownikowych, które zniekształcałyby obraz struktury PJM. Skompletowane w ten sposób zasoby muszą następnie zostać poddane obróbce technicznej, selekcji i — co najważniejsze — specjalistycznej anotacji. Istotnym utrudnieniem w badaniach nad PJM był dotąd brak odpowiedniej podstawy empirycznej, czyli obszernego zbioru anotowanych danych językowych pochodzących od reprezentatywnej próby użytkowników (zróżnicowanej pod względem demograficznym i geograficznym). Stworzenie

korpusu PJM może ową lukę zapłacić i przyczynić się do szybkiego rozwoju dalszych badań nad komunikacją polskich Głuchych. Zadanie to ma dużą wagę nie tylko dla projektu realizowanego przez PLM, lecz także dla dokumentacji współczesnego PJM dla przyszłych pokoleń. Należy podkreślić, że będzie to pierwszy tego typu zbiór danych w historii polskich Głuchych (języki migowe — m.in. ze względu na symultaniczny przekaz sygnałów produkowanych przez kilka artykulatorów — nie wykształciły własnych systemów zapisu, nie są więc utrwalane w usystematyzowany sposób).

Prezentowana książka przybliży założenia i wyniki prac prowadzonych przez PLM w związku z tworzeniem korpusu PJM. Oprócz zagadnień wprowadzających czytelnika w tematykę języków migowych (Małgorzata Czajkowska-Kisil, *Głusi, ich język i kultura — zarys problematyki*) i badań nad nimi (Sylwia Łozińska, *Języki migowe jako przedmiot badań*, Piotr Mostowski, *Badania korpusowe a lingwistyka migowa*) w tomie można znaleźć szczegółowy opis metodologii budowania korpusu PJM (Piotr Mostowski, *Korpus polskiego języka migowego — zarys projektu*, Joanna Filipczak, *Anotacja korpusu PJM*) oraz możliwości jego wykorzystania (Paweł Rutkowski, Małgorzata Czajkowska-Kisil, Joanna Łacheta i Anna Kuder, *Analiza szyku przymiotnika jako przykład wykorzystania danych korpusowych w badaniach nad gramatyką PJM*, Aleksandra Kalata-Zawłocka, *Rola materiałów korpusowych w dydaktyce przekładu języka migowego*). Ostatnia część tomu prezentuje wyniki badań szczegółowych dotyczących trójwymiarowości komunikacji migowej (Sylwia Łozińska i Paweł Rutkowski, *Ikoniczność w polskim języku migowym*, Marek Świdziński i Paweł Rutkowski, *Ikoniczność nieleksykalna: reprezentacja referencjalna jako składnik tekstu w językach wizualno-przestrzennych*, Joanna Filipczak, *Czasownik i przestrzeń*, Sylwia Łozińska i Paweł Rutkowski, *Przestrzeń a czas: linia czasowa w komunikacji migowej*, Małgorzata Czajkowska-Kisil, Anna Kuder i Jadwiga Linde-Usiekniewicz, *Przestrzeń i ruch jako elementy strategii narracyjnych w opowiadaniu historyjek obrazkowych w PJM*, Jadwiga Linde-Usiekniewicz, *Linearność i nielinearność w językach naturalnych*).

Wszyscy autorzy pragną wyrazić wdzięczność głuchym współpracownikom PLM — konsultantom gramatycznym, anotatorom i informatorom, których wiedza i intuicja językowa są fundamentem referowanych tu badań.

Należy odnotować, że o ile większość prac w ramach pierwszego etapu tworzenia korpusu PJM została sfinansowana ze środków programu Focus Fundacji na rzecz Nauki Polskiej, o tyle przeprowadzenie części z przedstawionych w tym tomie analiz szczegółowych było możliwe dzięki wsparciu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (grant *Składnia Polskiego Języka Migowego (PJM) w ujęciu typologicznym* o numerze N N104 056838) i Narodowego Centrum Nauki (grant *Właściwości gramatyczne*

i semantyczne czasowników polskiego języka migowego o numerze N N104 379740 oraz grant *Ikoniczność w gramatyce i leksyce polskiego języka migowego* (PJM) o numerze 2011/01/M/HS2/03661). Informacje na temat tych źródeł finansowania zostały uwzględnione w odpowiednich rozdziałach.

Bibliografia

- Hanke, Thomas (2004). HamNoSys — representing sign language data in language resources and language processing contexts. W O. Streiter, C. Vettori (red.), *Proceedings of the workshop on the representation and processing of sign languages. 4th International Conference on Language Resources and Evaluation, LREC 2004, Lisbon*, ss. 1–6. Paryż: ELRA.
- Rosenstock, Rachel (2004). *An investigation of International Sign: Analyzing structure and comprehension*. Rozprawa doktorska. Waszyngton: Gallaudet University.
- Stokoe, William C. (1960). Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. *Studies in linguistics: Occasional papers* 8. Buffalo, NY: University of Buffalo.

Część I

*Języki migowe
— wprowadzenie*

Głusi, ich język i kultura — zarys problematyki

1. Wstęp

Szacuje się, że w Polsce około 100 tysięcy ludzi ma problemy ze słuchem. Trudności te są na tyle istotne, że uniemożliwiają swobodną komunikację z otoczeniem. Szacunki nie obejmują licznej grupy osób, które utraciły zdolność słyszenia z wiekiem.

Znaczny ubytek słuchu dotyczy bardzo zróżnicowanej populacji. W odniesieniu do niej stosuje się wielorakie określenia:

- głuchoniemi,
- głusi,
- niesłyszący,
- niedosłyszący,
- słabosłyszący,
- osoby z wadą słuchu,
- osoby z niepełnosprawnością słuchową,
- inwalidzi słuchu,
- Głusi (członkowie mniejszości językowo-kulturowej).

Jak widać, to, w jaki sposób klasyfikujemy osoby niesłyszące, zależy od różnych czynników — tak medycznych, jak i społecznych. Jeśli popatrzymy na problem z medycznego punktu widzenia, to utrata słuchu (głuchota) jest niezdolnością do odbierania bodźców akustycznych. Wrodzona, w przeciwieństwie do nabytej, często wiąże się z niezdolnością do mówienia (głuchoniemota).

Trudności w odbieraniu dźwięków przekładają się na trudności funkcjonalne, takie jak:

- utrudniona komunikacja z otoczeniem,
- bardzo zróżnicowany poziom rozumienia mowy i odczytywania mowy z ust,
- niewystarczająca znajomość języka polskiego.

Problemy komunikacyjne niesłyszących nie zawsze są bezpośrednio związane z poziomem ubytku słuchu. Wiele osób z dużym ubytkiem słuchu funkcjonuje bardzo dobrze pod względem komunikacyjnym, i odwrotnie — są osoby o dużych możliwościach wykorzystania resztek słuchu, mające kłopoty z komunikacją. Istnieją różnorodne uwarunkowania tego stanu rzeczy.

Nie wszystkie osoby głuche czy niedosłyszące posługują się językiem migowym. Wynika to z drogi edukacyjnej wybranej dla dziecka przez rodziców. Wiele osób głuchych wychowywanych jest oralnie, tj. uczonych mowy (w związku z czym nie komunikują się w języku migowym). Biegłe natomiast językiem migowym posługują się zazwyczaj absolwenci szkół specjalnych dla głuchych. Niezależnie od preferowanego sposobu komunikacji największym problemem dla osób głuchych jest odczytywanie mowy z ust. Jest to skomplikowany proces wymagający właściwych warunków zewnętrznych i zaawansowanej znajomości języka polskiego (lub, odpowiednio, innego języka, w którym toczy się rozmowa).

2. Język migowy a kultura Głuchych

W rozumieniu społecznym bycie głuchym oznacza przede wszystkim bycie niepełnosprawnym, a w konsekwencji — wyłączonym z udziału w odbiorze i budowaniu elementów kultury. Tymczasem osoby całkowicie pozbawione słuchu traktują często swoją głuchotę jako element identyfikacji kulturowej, a nie jako rodzaj upośledzenia. Nie uważają się więc za niepełnosprawnych czy upośledzonych.

„Mój język to ja” — stwierdza krótko i dobitnie dr Barbara Kannapell, niesłysząca socjolog z Uniwersytetu Gallaudeta. Warto w tym kontekście przytoczyć następujący cytat:

Odrzucić język migowy oznacza odrzucić głuchych (...), gdyż jest on szczególnym wytworem głuchych jako społeczności (...) to jedyna rzecz, która należy wyłącznie do nas (...). Od kiedy zrozumiałam, że ASL [ang. *American Sign Language*, tj. amerykański język migowy — przyp. red.] jest moim językiem, rozwinęło się we mnie silne poczucie tożsamości jako osoby głuchej oraz o wiele bardziej pozytywny wizerunek samej siebie (Gannon, 1981, s. 372).

Kultura — cecha ludzkości — jest uznawana za mechanizm adaptacyjny człowieka, a poszczególne kultury stanowią sposób przystosowania określonych grup ludzkich do konkretnego środowiska naturalnego. Szczególnie odnosi się to do społeczności osób głuchych, które na co dzień żyją w silnej

izolacji komunikacyjnej, a w konsekwencji także społecznej. Zjawiska, które decydują o traktowaniu kultury jako osobnej całości, to:

- wspólny język,
- wspólne przekonania (na przykład natury religijnej),
- normy moralne i prawne,
- wspólne instytucje społeczne, struktury organizacyjne i polityczne.

Jednym z ważnych kryteriów odrębności kulturowej może być jej subiektywne poczucie występujące u badanych grup (choć nie musi ono oznaczać rzeczywistej odrębności). Tak właśnie jest w wypadku społeczności Głuchych, dla której język migowy jest podstawowym elementem identyfikacji i wyznacznikiem odrębności kulturowej. Niezależnie od tego, czują się Polakami, Ślązakami, Mazurami czy góralami. Głusi, stanowiąc pewną grupę w populacji zamieszkującej dany region geograficzny, tworzą odrębne społeczności, których tożsamość jest zapewniana przez wspólny język migowy. Tworzą własne rytuały, kulturę i strukturę społeczną (por. np. Grzesiak, 2005). Nie zawsze mają dostęp do kultury słyszącej większości. Większość ta nie zawsze zaś rozumie, że kluczem do kultury Głuchych jest język migowy.

To właśnie pełna komunikacja sprawia, że Głuchy rozumie zasady funkcjonowania społecznego i zaczyna nie tylko biernie, lecz także czynnie uczestniczyć w życiu swojej zbiorowości. Wszystko, co powstaje w ramach tej kultury, jest dla niego w pełni dostępne. Kultura słyszących nie jest w całości osiągalna, ale może być rozumiana dzięki językowi (fonicznemu, czy raczej — pisanemu), który pozwala ją zrozumieć i przynajmniej częściowo w niej zaistnieć.

Początki kultury Głuchych związane są z powstaniem szkół specjalnych z internatem dla niesłyszących — tam po raz pierwszy w dużych skupiskach gromadziła się głucha społeczność, tam też narodziły się współczesne języki migowe (w tym polski język migowy — PJM). Większość dzieci niesłyszących rodzi się w rodzinach słyszących, z reguły więc włączenie się w kulturę Głuchych (proces inkulturacji) następuje nie w momencie urodzenia, lecz dużo później, zwykle po rozpoczęciu nauki szkolnej.

Momentem przełomowym dla rozwoju świadomości kulturowej Głuchych było wydanie przez Williama Stokoe'ego zarysu gramatyki amerykańskiego języka migowego (Stokoe, 1960), a następnie jego słownika (Stokoe i in., 1965). We wstępie do słownika Carl Cronenberg użył wobec Głuchych określenia „społeczność językowa”. Od tamtego czasu zmieniło się spojrzenie Głuchych na siebie. Coraz częściej głuchotę rozumiano po prostu jako sposób bycia i funkcjonowania, równie dobry jak inne.

Carol Padden za rdzeń kultury Głuchych uważa: szacunek dla języka migowego i posługiwanie się nim, ręce jako najważniejsze narzędzie komunikacyjne, brak związku z mową (językiem fonicznym) oraz przekazywanie uznawanych wartości poprzez opowieści, aktywność społeczną (Padden, Humphries, 2006). Im więcej powyższych cech dana osoba posiada, tym większe szanse, że zostanie uznana za kulturowo Głuchą. Głusi przez wielkie „G” — to osoby, które czerpią radość ze swojej głuchoty, włączają się w swoją społeczność i wspólnie zwalczają stereotypy narosłe wokół niesłyszących. „Kultura Głuchych” brzmi pozytywnie, określa dumę oraz pełną akceptację, radość z własnej tożsamości oraz przynależności do mniejszości językowej. Społeczność Głuchych skupia się na tym, jak odejść od stereotypów związanych z rozpatrywaniem zjawiska głuchoty jedynie z perspektywy medycznej i przewyższać krzywdzące mity na temat ograniczeń osób niesłyszących.

3. Implanty ślimakowe i język migowy

W działaniach związanych z edukacją czy rehabilitacją osób głuchych dominuje od wieków podejście medyczne, którego cechą charakterystyczną jest dążenie do wyeliminowania głuchoty i przywrócenia osób głuchych słyszącemu społeczeństwu. Działania te mają na celu „wyleczenie” osoby głuchej z niesłyszenia i zapewnienie dróg edukacji i rozwoju analogicznych do tych, które mają dzieci słyszące. W tym celu dużą wagę przywiązuje się do wczesnej diagnozy dziecka głuchego (przez badania przesiewowe) i szybkiego aparatowania lub implantowania. Implant ślimakowy ma zapewniać przy tym dziecku głuchemu słyszenie na poziomie umożliwiającym opanowanie języka mówionego. Ze względu na to, że ten język zostaje wprowadzony w dzieciństwie, dziecko uzyskuje możliwość rozwoju mowy w krytycznym okresie nabywania języka. Okazuje się jednak, że nie każdemu dziecku implant ślimakowy zapewnia poziom słyszenia umożliwiający naturalną drogę nabywania języka. Proces rehabilitacji po operacji wiąże się natomiast często z eliminowaniem jakichkolwiek elementów komunikacji migowej. Implant może pomóc w rozwinięciu zdolności słyszenia, ale niekoniecznie na takim poziomie, który umożliwia odbiór mowy ludzkiej. Wówczas poziom znajomości języka fonicznego może okazać się niewystarczający do naturalnej komunikacji z otoczeniem. Z powodu braku postępów dziecko będzie miało osłabioną motywację do komunikacji. W konsekwencji po zakończeniu okresu krytycznego dziecko nie będzie miało żadnego języka, co negatywnie wpłynie na jego rozwój poznawczy i społeczny.

Specjaliści i lekarze (a także — niestety — rodzice) nie biorą często pod uwagę tego, że zaangażowanie w trening słuchowy, logopedyczne ćwiczenia mowy, przebywanie wśród osób słyszących i unikanie kontaktów z głuchymi mogą przeszkadzać dziecku implantowanemu w kształtowaniu się jego tożsamości (por. Lane, 1996). Głucha młodzież po zakończeniu swojej oralnej edukacji dostrzega, że świat słyszących wcale nie traktuje ich inaczej niż migające osoby głuche. Większość ludzi słyszących, w przeciwieństwie do rodziny i nauczycieli głuchych, nie jest przygotowana do komunikacji z mówiącymi osobami głuchymi. Niesłyszący zwracają się wówczas często do społeczności głuchych, ta jednak nie akceptuje nieznających języka migowego. Osoby takie zaczynają się uczyć języka migowego, ale ich biegłość nigdy nie będzie dorównywać biegłości rodzimych użytkowników języka migowego (por. Sacks, 1998).

Paradoksalnie to właśnie rozwój rehabilitacji implantowej spowodował dynamiczny wzrost zainteresowania badaniami w zakresie lingwistyki migowej i nasilenie różnego rodzaju działań mających na celu podniesienie statusu języka migowego. Społeczność Głuchych poczuła się zagrożona możliwością zamknięcia wszystkich swoich szkół, a w konsekwencji zaniknięcia języka migowego.

4. Obecny status społeczny języków migowych w Polsce i na świecie

Zaistnienie języka migowego w świadomości społecznej wiązało się z narodzinami edukacji osób niesłyszących. W momencie podjęcia pierwszych prób edukacyjnych status języka migowego nie był zbyt wysoki. Nauczyciele zajmujący się nauczaniem głuchych traktowali go jako jedyną skuteczną metodę nawiązania kontaktu ze swoimi podopiecznymi. Język migowy był zatem postrzegany jako etap pośredni na drodze do osiągnięcia biegłości komunikacyjnej w języku narodowym (Lane, 1984). Nauczyciele podkreślali zbytnią dosłowność języka migowego, jego silne powiązanie z konkretem otaczającego świata i trudności w oddawaniu pojęć abstrakcyjnych.

Sytuacja uległa znaczącemu pogorszeniu po Międzynarodowym Kongresie Kształcenia Głuchych w Mediolanie w 1880 roku, na którym podjęto decyzję o całkowitym zakazie stosowania języka migowego w szkołach dla głuchych i o przestawieniu całego procesu kształcenia na metodę oralnego (fonicznego) nauczania języka (Lane, 1984). Postanowienie to niezwykle zaciężyło na poziomie wykształcenia głuchych. Bardzo niewielu absolwentów szkół dla głuchych osiągało rezultaty oczekiwane przez nauczycieli.

Choć za używanie języka migowego dzieciom groziły nawet kary cielesne, to języki migowe rozwijały się nadal w domach, wspólnotach i kościołach Głuchych. Stały się językami używanymi w codziennej komunikacji, kulturze i sztuce (Eriksson, 1998, Lane, 1984).

Dziś, po ponad stu latach kształcenia głuchych według zaleceń mediolańskich, wiadomo, że metoda oralna nie przyniosła oczekiwanych efektów. Od wielu lat trwają wysiłki narodowych organizacji głuchych na świecie na rzecz obrony języków migowych i uznania ich za języki mniejszości językowych Głuchych w każdym kraju (Raport Światowej Federacji Głuchych, 1989).

Najnowsze badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Szwecji czy Francji wskazują na wysoką skuteczność metody dwujęzycznego nauczania głuchych, która zakłada przyswajanie przez głuche dziecko języka narodowego na bazie pierwszego języka, czyli języka migowego (Johnson i in., 1989). Mimo licznych badań, prowadzonych w wielu krajach na świecie nad narodowymi językami migowymi, status języka migowego nie wzrósł na tyle, aby koncepcja stosowania migów w procesie edukacji głuchych zyskała odzwierciedlenie w narodowych programach edukacyjnych.

Aby uzyskać orientację w trudnościach, jakie napotykają narodowe organizacje głuchych w swoich staraniach o równouprawnienie języka migowego, Światowa Federacja Głuchych (ang. *World Federation of the Deaf*, WFD) przeprowadziła w 1989 roku ankietę w 42 krajach, w tym w Polsce. Dotyczyła ona następujących zagadnień:

- oficjalnego uznania języka migowego,
- badań nad językiem migowym,
- nauczania języka migowego,
- stosowania języka migowego w kształceniu głuchych,
- tłumaczenia na język migowy,
- języka migowego w telewizji,
- informacji o książkach w języku migowym.

Wyniki ankiety pokazały, że w połowie państw, które wzięły w niej udział, nie istniał prawny wymóg zapewnienia głuchemu tłumacza języka migowego w sądach, a w większości krajów głusi studenci nie mieli zapewnionego tłumacza na wykładach. Ankieta wykazała także, że zdecydowana większość populacji głuchych dzieci to dzieci słyszących rodziców i, jako takie, mają one utrudniony dostęp do języka migowego. W 36 krajach istniał całkowity zakaz używania języka migowego w szkołach, naturalny język migowy był zaś stosowany przez niewielu nauczycieli. Badania nad językami migowymi prowadzono w większości krajów, które odpowiedziały na ankietę, ale były to analizy o niewielkim zakresie. Zaledwie kilka krajów

posiadało istotną liczbę głuchych badaczy. Sześć krajów wykazało duży zasięg badań z udziałem 3–6 głuchych użytkowników języka migowego. Aż 37 krajów odpowiedziało pozytywnie na pytanie dotyczące tłumaczy języka migowego. Ankieta nie zawierała jednak pytań o poziom tych tłumaczeń. Z odpowiedzi udzielonych w ankiecie wynika, że język migowy w mediach występował w bardzo ograniczonych formach — nielicznych programach publicystycznych i informacyjnych oraz jako komentarz do filmów.

Ankieta prezentowała dosyć trudną sytuację społeczności Głuchych na całym świecie, ale jednocześnie była dowodem ich starań o uznanie praw do własnego języka. W wyniku przeprowadzonego badania WFD sformułowała zalecenie skierowane do rządów państw, którego głównym punktem było uznanie języka migowego za macierzysty język Głuchych, a także stwierdzenie prawa Głuchych do stosowania języka migowego oraz prawa ich dzieci do uczenia się języka migowego.

Wyrazistym przykładem walki Głuchych o możliwość decydowania o swoich prawach był strajk na Uniwersytecie Gallaudeta — jedynej istniejącej obecnie na świecie uczelni wyższej kształcącej Głuchych za pomocą języka migowego w naukach humanistycznych i społecznych. W marcu 1988 roku głusi studenci bardzo stanowczo domagali się powierzenia funkcji rektora uczelni osobie głuchej, rozumiejącej problemy tego środowiska. Sytuacja uczelni zmieniła się istotnie od czasów jej założyciela Edwarda Gallaudeta, kiedy to uniwersytet zatrudniał głównie nauczycieli niesłyszących. Obecnie zdecydowana większość wykładowców to osoby słyszące, posługujące się językiem migowym lub migany (zamiganą formą angielszczyzny). W czasie rewolucji na uczelni studenci opanowali cały kampus, zadbali o rozpropagowanie swoich postulatów w mediach i zorganizowali przyjazd dużych grup Głuchych z kilku stanów, aby razem z nimi wzięli udział w marszu na Kapitol. Tam wręczyli przedstawicielom kongresu listy swoich oczekiwań dotyczących poprawy statusu języka migowego. Studencki protest zakończył się sukcesem — rektorem Uniwersytetu Gallaudeta został głuchy I. King Jordan. Po wyborze na stanowisko rektora Jordan powiedział:

Dziś możemy wspólnym głosem powiedzieć, że przewyciężyliśmy swą niemoc i zaczęliśmy walczyć o swoje prawa. Świat widział, jak społeczność niesłyszących stawała się społecznością dojrzałą. Nie ma już granic tego, co możemy osiągnąć. Najwyższe słowa uznania kieruję do młodzieży studenckiej w Gallaudet, która pokazała nam, jak siłą woli może przekształcić ideę w rzeczywistość (Sacks, 1998, s. 214).

Obecnie Stany Zjednoczone są krajem, w którym prowadzi się najwięcej badań nad językami migowymi, a ASL jest najlepiej zbadanym językiem migowym na świecie.

5. Języki migowe w świetle prawa

Prawne uznanie języków migowych to jedna z głównych trosk międzynarodowej społeczności Głuchych. W niektórych krajach narodowy język migowy jest oficjalnym językiem urzędowym, w innych jest uznany w różnych dziedzinach, np. w edukacji. Jednak symboliczne uznanie języka migowego nie jest gwarancją poprawy życia jego użytkowników. Z tego względu Komisja do spraw mniejszości Parlamentu Europejskiego w 2005 roku powtórzyła wspomnianą ankietę z roku 1989. Na jej podstawie powstał raport i lista 38 europejskich języków migowych. Znalazły się na niej m.in. albański, austriacki, bułgarski, chorwacki, duński, holenderski, estoński, grecki, łotewski, kataloński, flamandzki, walencki, fińsko-szwedzki, portugalski, maltański, słowacki, rosyjski, szwajcarsko-francuski i szwajcarsko-niemiecki język migowy. Komisja po przeanalizowaniu danych z ankiet postawiła następujące wnioski:

- Języki migowe powinny zostać uznane za języki mniejszości.
- Uznanie języka migowego traktowane jest na równi z uznaniem praw Głuchych.
- Należy wypracować odpowiednie sposoby konstruowania zapisów prawnych dotyczących języków migowych.
- Dotychczasowe badania języków migowych pokazują ich odmienność w stosunku do ojczystych języków fonicznych pod względem gramatyki.
- Każdy z języków migowych posiada warianty oraz regionalizmy.

Polska administracja respektuje prawo Głuchych do własnego języka, czego wyrazem jest uchwalona w 2011 roku *Ustawa o języku migowym i innych środkach komunikowania się* (Dz.U. nr 209 poz. 1243). Ustawa ta daje prawo osobom głuchym i głuchoniewidomym do korzystania z usług tłumacza języka migowego w urzędzie. W ustawie tej nie ma mowy o wprowadzeniu PJM do edukacji czy o zasadach funkcjonowania PJM w różnych organach wymiaru sprawiedliwości.

6. Stereotypy o PJM

Powszechna wiedza o polskim języku migowym — naturalnym języku polskich Głuchych — jest niewielka i obciążona wieloma stereotypami. Powodem takiej sytuacji jest wieloletnia deprecjacja tego języka, stymulowana

w dużej mierze przez polską surdopedagogikę, która przez dziesięciolecia aż do dziś hołdowała oralistycznym metodom kształcenia głuchych. Oralizm preferuje komunikację głuchych przez mowę, a odrzuca język migowy jako sposób komunikowania rzekomo opóźniający lub uniemożliwiający opanowanie mowy fonicznej. Tymczasem, wbrew opiniom wielu surdopedagogów, znajomość języka migowego nie wyklucza biegłej znajomości języka polskiego. Z doświadczeń wynika, że głuche dzieci głuchych rodziców (które nabyły język migowy w dzieciństwie) relatywnie biegle posługują się polszczyzną w piśmie, a czasem nawet i w mowie.

Kolejny mit dotyczący języka migowego głosi, że jego słownik jest ograniczony i nie zawiera wielu pojęć niezbędnych do przekazania bardziej skomplikowanych treści. W rzeczywistości, jeśli istnieją dziedziny naukowe, dla których nie ma odpowiednich znaków w słowniku PJM, wynika to z faktu, że osoby głuche nigdy nie były dopuszczone do możliwości zdobywania wiedzy w tej dziedzinie. W żadnym wypadku ewentualne braki leksykalne nie wynikają z ograniczeń samego medium wizualno-przestrzennego. PJM jest żywym językiem i rozwija się tak samo jak jego użytkownicy.

7. PJM — geneza i historia

PJM, tak jak inne języki migowe na świecie, powstał z potrzeby komunikowania się osób niesłyszących ze sobą i potrzeby komunikowania się z tymi, którzy porozumienie z głuchymi uważali za konieczne i możliwe.

Datowanie początków ludzkiej komunikacji migowej jest — co oczywiste — właściwie niemożliwe. Wiadomo, że język migowy był znany już w starożytnym Egipcie i Grecji. Językiem migowym posługiwali się też Majowie i Aztekowie (Eriksson, 1998, Sacks, 1998). Komunikacja wizualno-przestrzenna spełniała w różnych kulturach wielorakie funkcje. Służyła rytualnym obrzędom (Aborygeni), komunikacji międzyplemiennej (Indianie Ameryki Północnej), w końcu komunikacji głuchych. W średniowieczu komunikacja gestowa była niezwykle popularna w zakonach, zwłaszcza tych, w których mnisi ślubowali milczenie (Jarząbek, 1999). Nasuwa się przypuszczenie, że to właśnie takie doświadczenia komunikacyjne zakonników zaowocowały udanymi próbami kształcenia głuchych.

Jest rzeczą wiadomą, że aby mógł powstać i rozwijać się język naturalny, musi on być używany w celach komunikacyjnych przez określoną społeczność żyjącą na danym terenie. W odniesieniu do osób głuchych taka sytuacja była przez większość dziejów ludzkości niemożliwa, gdyż przypadki występowania głuchoty cechuje sporadyczność (z wyjątkiem pewnych anomalii

genetycznych). Codzienne kontakty relatywnie licznej grupy osób głuchych stały się faktem dopiero w wyniku duszpasterskiej i pedagogicznej działalności duchownych organizujących szkoły dla dzieci (por. np. Eriksson, 1998).

Pierwszym nauczycielem kształcącym głuchych był szesnastowieczny mnich benedyktyński Pedro Ponce de León. Korzystając z systemu pracy indywidualnej, kształcił on głuchych potomków szlacheckich rodzin w Hiszpanii. Nie pozostawił po sobie żadnych zapisów, ale wiadomo, że w swojej pracy posługiwał się alfabetem palcowym (wizualno-przestrzenną reprezentacją liter), prawdopodobnie własnego pomysłu. Pablo Ponce de León zajmował się głuchymi dziećmi z rodziny Velasco. Jego następcą był Juan Pablo Bonet, który pracował wraz z Manuelem Ramírezem de Carrión w tej samej rodzinie. W 1620 roku Bonet wydał książkę pt. „Redukcja liter i sztuka uczenia głuchych mowy”. Zalecał w niej rozpoczynanie nauki od alfabetu palcowego przekazywanego jedną ręką. Zwracał także uwagę na znaczenie wczesnego rozpoczęcia edukacji i konieczność posługiwania się tym samym systemem komunikacji przez rodzinę dziecka. Niestety, żaden z hiszpańskich nauczycieli nie opisał szerzej możliwości stosowania języka migowego poza użyciem alfabetu palcowego (Perlin, 1993).

Drugim krajem europejskim, w którym kształcono głuchych, była Anglia, gdzie zajęli się tym William Holder (1616–1698) i John Wallis (1616–1703). Holder wymyślił oryginalny alfabet palcowy, który, w odróżnieniu od hiszpańskiego, wymagał użycia obu rąk. Opracował również metodę nauki czytania mowy z ust. Wallis natomiast rozpoczynał kształcenie od naturalnych gestów ucznia, następnie uczył pisania i alfabetu palcowego, a w końcu artykulacji (Lane, 1984). Wszyscy zajmujący się wówczas edukacją głuchych koncentrowali się na nauce mowy i umiejętności odczytywania mowy z ust. Prowadzili zajęcia indywidualne lub z niewielką liczbą uczniów. Język migowy, nawet jeśli powstał, nie został wtedy przez nikogo opisany.

Dynamiczny rozwój języków migowych związany jest z istnieniem powszechnie dostępnych szkół (instytutów) kształcących głuchoniemych. Były to najczęściej szkoły z internatami, w których język migowy rozwijał się błyskawicznie i był przekazywany kolejnym rocznikom uczniów. Pierwszą z nich była szkoła paryska (obecny *Institut National de Jeunes Sourds*), którą założył w roku 1760 ksiądz Charles-Michel de l'Épée. Twórcami czy pomysłodawcami języka migowego używanego w Instytucie byli sami niesłyszący lub ich głusi nauczyciele. Ksiądz de l'Épée uznał język migowy za naturalny kanał komunikacji głuchych, nie przeciwstawiał się nauczaniu mowy, ale traktował ją jako wtórną z punktu widzenia rozwoju niesłyszących. Uważał jednak, że język migowy w swojej naturalnej postaci zbyt silnie odbiega od zasad gramatycznych języków fonicznych i tym samym utrudnia głuchym nauczenie się poprawnych form języka francuskiego. Dlatego stworzył

specjalny system znaków metodycznych, które opierały się na znakach tradycyjnych i zawierały elementy zbliżające język migowy do gramatyki języka francuskiego. Celem ks. de l'Épéego było ułatwienie głuchym wychowankom opanowania języka francuskiego w piśmie. Tym samym powstał pierwszy system migany, czyli wizualna wersja języka fonicznego.

W kolejnych latach rozwoju szkolnictwa głuchych podobne systemy powstawały niemal w każdym kraju, gdzie zajmowano się kształceniem głuchych. Następca de l'Épéego, ks. Roch-Ambroise Cucurron Sicard, kontynuował jego dzieło, prowadząc nauczanie w miganym języku francuskim. Nie dostrzegał jednak, że naturalny język migowy francuskich Głuchych posiadał własną gramatykę, całkowicie odmienną od języka francuskiego. Sicard pisał: „Wszyscy znamy rodzaje zdań używanych przez murzyńskie plemiona, lecz te, którymi posługują się głusi i niemi, są bliższe natury, a nawet bardziej prymitywne” (Lane, 1984).

Metodyka nauczania głuchych stworzona przez ks. de l'Épéego i jego ucznia ks. Sicarda przyczyniła się do rozwoju języka migowego. Z czasem założona przez nich szkoła stała się źródłem języka migowego dla innych miast i społeczności. Kolejne szkoły dla głuchych powstawały we Francji, Szwecji, Anglii, Niemczech, Holandii i Rosji.

W 1817 roku w Hartford w stanie Connecticut powstała pierwsza placówka edukacyjna dla dzieci głuchych w Stanach Zjednoczonych. Została ona założona przez głuchego Francuza Laurenta Clerca oraz Amerykanina Thomasa Hopkinsa Gallaudeta. Laurent Clerc przeniósł z Francji do amerykańskiej szkoły ideę wykorzystania języka migowego w nauczaniu głuchych. Amerykanie również próbowali stosować system znaków metodycznych, ale około 1835 roku został on zarzucony w większości szkół (Lane, 1996).

Dopiero na początku XIX wieku pojawiły się pierwsze wzmianki o języku migowym w Polsce. Wiążą się one z osobą ks. Jakuba Falkowskiego, którego można nazwać pierwszym polskim surdopedagogiem. Ks. Falkowski podjął próby nauczania głuchych dzieci w założonej przez siebie klasie w Szczuczynie. Wyniki jego pracy z dziećmi głuchymi zostały dostrzeżone przez ówczesne władze oświatowe. Ksiądz otrzymał zadanie utworzenia w Warszawie szkoły dla głuchych, podobnej do istniejących w tym czasie w Paryżu, Dreźnie i Wiedniu. W tym celu został wysłany na wizytację do tych właśnie placówek. Zatrzymał się dłużej w Paryżu, gdzie obserwował pracę ks. de l'Épéego i ks. Sicarda. Po powrocie do Polski ks. Falkowski założył w 1817 roku w Warszawie szkołę dla głuchych pod nazwą Instytut Głuchoniemych (początkowo szkoła funkcjonowała w Pałacu Kazimierzowskim Uniwersytetu Warszawskiego, a od roku 1827 mieści się przy pl. Trzech Krzyży). W swojej pracy z głuchymi oparł się na wzorach francuskich. Wkrótce podobne szkoły powstały we Lwowie i w Poznaniu.

Istnieje przypuszczenie, że ks. Falkowski, nie posiadając rodzimych wzorców języka migowego, był po części autorem znaków PJM. Uważa się także, że część nowych znaków została przez niego zapożyczona z francuskiego języka migowego. Jako pierwszy rektor Instytutu Głuchoniemych ks. Falkowski zadbał jednak o naturalność komunikacji migowej, o czym świadczy lista osób pracujących w Instytucie w latach 1818–1819. Wśród nauczycieli znaleźli się niesłyszący Józef Pełczyński — pomocnik w dozorze i późniejszy kandydat na drugiego nauczyciela, Józef Murawski — nauczyciel robót ręcznych oraz uczący szewstwa Bartłomiej Murawski (Falkowski, 1822). W późniejszych latach w Instytucie pracowali jako kandydaci na nauczycieli głusi Feliks Pęczarski i Wincenty Sierociński. Fakt zatrudnienia w pierwszych latach istnienia Instytutu głuchych nauczycieli zawodu i rzemiosła wskazuje na istnienie społeczności głuchych w Warszawie. Świadczy to również o tym, że ks. Falkowski był świadom istnienia języka migowego wśród niesłyszących i wiedział, kto jest jego prawdziwym twórcą (Adamiec, 1999).

Sam ks. Falkowski, znając literaturę zagraniczną na temat języków migowych, zdawał sobie sprawę z konieczności obserwowania i notowania znaków języka migowego, tak aby z czasem powstał słownik polskiego języka migowego. O zamiarze stworzenia takiego słownika świadczy wzmianka o „materiałach do słownika migowego” umieszczona przez Władysława Nowickiego w biografii ks. Falkowskiego (Nowicki, 1876).

Na początku XIX wieku została wydana książka pt. *Rys historyczny usiłowań w uczeniu głuchoniemych i zakładów na ten cel przeznaczonych*, napisana przez Aleksandrę Wolfgang (1830). Autorka, pisząc o języku migowym, wykorzystała m.in. literaturę francuską i pochodzącą z innych krajów, w których wcześniej prowadzono edukację głuchych. Analizując materiały francuskie, wskazywała na niektóre błędne założenia ks. de l'Épée dotyczące sposobów nauczania głuchych gramatyki francuskiej, podkreślała także naturalność języka migowego i jego odmiennosc od języka fonicznego (Adamiec, 1999).

Z zachowanych z czasów ks. Falkowskiego materiałów na temat PJM wynika, że wśród ówczesnych nauczycieli nie istniała świadomość odrębności gramatycznej języka migowego i języka polskiego. Pierwsi nauczyciele głuchoniemych najczęściej spotykali się z dziećmi, które same tworzyły swój język, rozwijały go we wspólnocie i unifikowały — zarówno w zakresie leksyki, jak i gramatyki (Adamiec, 1992). Już wtedy w Instytucie pojawiły się koncepcje negujące skuteczność zastosowania języka migowego w nauczaniu głuchych. Przedstawicielem tych poglądów był Jan Sierzyński, bliski współpracownik ks. Falkowskiego, autor pracy *Teorya i mechanizm mowy* (1820). Sierzyński uważał, że przyswojenie umiejętności odczytywania

mowy z ust jest niezwykle trudne dla głuchych dzieci, a przesadny sposób artykulacji, który stosują nauczyciele, jest nienaturalny. Po przeprowadzeniu swoistej analizy fonetycznej języka polskiego, stworzył znaki ręczno-ustne, których zastosowanie miało umożliwić dziecku rozpoznawanie dźwięków mowy artykułowanej (Nurowski, 1983).

W materiale historycznym dotyczącym języków migowych powstających w pierwszych szkołach dla głuchych na ziemiach polskich dominują opisy znaków pochodzące od słyszących nauczycieli, którzy przez wiele lat pracowali z głuchymi, ale patrzyli na języki migowe przez pryzmat języka polskiego. Brak jest opisów ludzi niesłyszących, dla których miganie byłoby podstawowym narzędziem komunikacji (Adamiec, 1992).

W 1836 roku próbę opisanie języka migowego uczniów Instytutu podjął Wawrzyniec Wysocki — uczeń i następca ks. Falkowskiego. Wydał on dwa zeszyty *Pamiętnika o głuchoniemych i metodzie ich uczenia*, w których pisał, że znaki imitują „własności, przymioty i części”. Zwracał uwagę na rolę, jaką odgrywa „naśladowanie czynności, której zakres będąc nader rozległym, staje się obfitym źródłem zgromadzenia nowych znaków”. Zauważył także, że

narzędziem mowy głuchoniemych jest całe ciało. Nie można więc powiedzieć, skoro tylko jednej części ciała za narzędzie do wyrażania czego bądź używa się, ażeby i wszystkie inne będące z nią w połączeniu nie miały w niej swojego udziału (...), a nade wszystko twarz, która mowie głuchoniemych będąc przedmiotem uważania rozmaitych stanów wewnętrznych duszy i zarazem narzędziem do ich wydania, stanowi najpierwszą i najcenniejszą część ich mowy. (Wysocki, 1836)

Wysocki spostrzegł również, że „dwa główne narzędzia w sposobie wyrażania głuchoniemych napotykamy twarz i ręce, a wszystkie inne... są tylko podrzędnymi, pomocniczymi” (Wysocki, 1836, s. 33).

W kolejnych latach działalności Instytutu Głuchoniemych tendencją dominującą stało się stałe zmniejszanie roli języka migowego oraz powolne usuwanie głuchoniemych nauczycieli i pracowników pomocniczych. Działo się tak w czasach, gdy rektorem Instytutu był ks. Józef Szczygielski, współpracownik ks. Falkowskiego. Podczas podróży naukowej do Niemiec ks. Szczygielski zafascynował się tamtejszymi metodami edukacyjnymi, które degradowały język migowy i kładły nacisk na nauczanie mowy. Owe zasady edukacyjne zostały wprowadzone do warszawskiego Instytutu. Dopiero po latach ks. Szczygielski zauważył nieskuteczność wszelkich prób wyeliminowania języka migowego z życia głuchoniemych (Adamiec, 1992).

Następcą ks. Józefa Szczygielskiego na stanowisku rektora Instytutu był Jan Papłoński, profesor uniwersytetu, historyk kultury i języka oraz zago-

rzały zwolennik zastosowania języka migowego w nauczaniu głuchych. To za jego czasów obserwowano rozwój języka migowego i postępy w wynikach nauczania wśród wychowanków Instytutu. Z zebranych przez Aleksandra Manczarskiego informacji o niesłyszących absolwentach żyjących w Warszawie wynika, że wychowankowie, którzy skończyli Instytut w czasach, kiedy kierował nim Jan Papłoński, a później ks. Teofil Jagodziński, reprezentowali wysoki poziom wykształcenia. Większość z nich znała biegle język polski w mowie i w piśmie, wszyscy zaś aktywnie uczestniczyli w związkach i stowarzyszeniach niesłyszących (Adamiec, 1999). Podczas kadencji Papłońskiego powstał także pierwszy słownik polskiego języka migowego opracowany przez ks. Teofila Jagodzińskiego i ks. Józefa Hollaka. Praca ta nosiła tytuł *Słownik mimiczny dla głuchoniemych i osób z nimi styczność mających*. Słownik zawierał krótki opis gramatyki języka migowego i opis sposobu wykonania ok. 10 000 znaków migowych (Hollak, Jagodziński, 1879).

Oprócz języka migowego powstającego w warszawskim Instytucie funkcjonowały również tak zwane domowe języki migowe, którymi głuche, odizolowane od społeczności niesłyszących dzieci posługiwały się w rozmowie z domownikami i najbliższym otoczeniem. Języki domowe zanikały po nawiązaniu przez dziecko kontaktu ze środowiskiem głuchych.

Następne lata działalności Instytutu Głuchoniemych w Warszawie to okres rządów dyrektorów Rosjan i eliminowania polskiego języka migowego z dydaktyki. W tej sytuacji PJM rozwijał się głównie w domach (na spotkaniach towarzyskich) i w Kościele.

8. PJM a SJM

System językowo-migowy (SJM), czyli tzw. język migany jest wizualnym subkodem polszczyzny — kompilacją znaków zapożyczonych z PJM i innych języków migowych oraz polskich zasad gramatycznych. Produkcji znaków towarzyszy przekaz dźwiękowy — istotą SJM jest bowiem jedynie wspomaganie mowy poprzez znaki migowe. System językowo-migowy jest zatem realizowany za pomocą dwóch kodów — mówionego i miganego — jednocześnie (Szczepankowski, 1988a, Szczepankowski, 1988b).

Pełny wariant SJM polega na równoległym przekazie identycznego tekstu w języku mówionym i miganim. Znaki migowe, w przeciwieństwie do znacznej części leksemów języka polskiego, mają jednak charakter nieodmienny. W celu oddania w SJM form przypadków zależnych czy osobowych form czasowników do odpowiednich znaków migowych dołą-

cza się literowane w alfabecie palcowym końcówki fleksyjne. Przykładowo konstrukcja „do domu” w systemie językowo-migowym zostanie przekazana za pomocą znaków DO oraz DOM i daktylograficznego znaku U.

Należy podkreślić, że leksykon PJM i języka polskiego znacząco się od siebie różnią, np. w PJM takim samym znakiem może być określona czynność, jej wykonawca i narzędzie. Odpowiednikiem owego znaku w polszczyźnie będą zaś aż trzy leksemy. W SJM stosuje się rozróżnianie takich znaków przez modyfikację parametru ruchu — rzeczowniki artykułowane są ruchem pojedynczym lub szybkim, a czasowniki — powtórzonym lub wolnym (Szczepankowski, 1988a). Formy dokonane czasowników przekazuje się ruchem bardziej energicznym niż formy niedokonane (Hendzel, 1986, Szczepankowski, 1986). Znaki, w których konieczne jest podkreślenie płci wykonawcy czynności, poprzedza się znakami „mężczyzna” lub „kobieta”.

Wzrokowy kanał przekazu właściwy osobom głuchym narzuca inne wymagania niż kanał dźwiękowy, którym posługują się osoby słyszące. Z tego faktu wynika podstawowa różnica między językiem migowym a fonicznym. Język Głuchych jest wielowymiarowy, przestrzenny, informacje przekazuje się w nim symultanicznie, korzystając z wielości artykulatorów (ręce, twarz, ciało). Tymczasem język foniczny, do którego dostosowany jest SJM, jest przekazem linearnym, w którym kolejne elementy następują po sobie. PJM, tak jak inne naturalne języki migowe, posiada własny system leksykalny i gramatykę odmienną od gramatyki języka polskiego, dlatego jego bezpośrednie (słowo w słowo) przełożenie na język polski jest niemożliwe. Tłumaczenia z języków migowych na foniczne to raczej interpretacje niż dosłowne przekłady. Wszystkie te kwestie skutkują problemami w praktycznym wykorzystaniu SJM. Komplikacje te można podsumować następująco:

- SJM nakazuje przekaz bimodalny (foniczny i migowy), co bardzo zakłóca odbiór i spowalnia tempo komunikacji.
- Cechą właściwą językowi migowemu jest jego wielowymiarowość, przestrzenność, która pełni funkcję syntaktyczną. Zastosowanie w SJM składni języka polskiego szereguje znaki migowe w taki sposób, że przekaz przestaje być zrozumiały.
- Nie istnieje odpowiedniość leksemów języka migowego i fonicznego, a stosowanie ich w SJM jako dokładnych zamienników skutkuje zaburzeniem jasności komunikatu.
- Właściwe dla PJM konstrukcje składniowe, które nie mają odpowiedników w języku polskim (np. tzw. predykaty klasyfikatorowe), w SJM zostały całkowicie wyeliminowane (Tomaszewski, Rosik, 2002).
- PJM posiada klasy znaków, które nie mają oczywistych odpowiedni-

- ków w języku polskim, czego język migany nie jest w stanie oddać.
- Stosowane często w SJM (w tym jako końcówki fleksyjne) znaki daktylograficzne są dla języka migowego elementem obcym, jedynie pomocniczym.
 - Stosowanie przedznaków w języku migowym rzadko kiedy ma uzasadnienie. Dodatkowe określenia są używane jedynie wtedy, kiedy istnieje konieczność uściślenia wypowiedzi.
 - Znaki w SJM zachowują linearny porządek zgodny ze składnią języka polskiego, co całkowicie uniemożliwia symultaniczny przekaz właściwy językom migowym.
 - Niemal wszystkie znaki w SJM są wykonywane w przestrzeni neutralnej, co uniemożliwia wykorzystanie gramatyczne przestrzeni np. czasowników kierunkowych (Tomaszewski, Rosik, 2002).

Potwierdzeniem istotnej różnicy w komunikacji w SJM i PJM może być fakt, że osoby biegle używające języka migowego natychmiast rozpoznają osobę posługującą się w konwersacji SJM. Z kolei osoby posługujące się jedynie SJM mają duże trudności w zrozumieniu osoby migającej w języku naturalnym. Oba te stwierdzenia podają w wątpliwość sens stosowania języka miganego. Celem jego opracowania w latach 60. XX wieku było bowiem m.in. ułatwienie osobom słyszącym komunikacji z Głuchymi — uznano, że język o polskiej gramatyce będzie dla nich znacznie łatwiejszy do przyswojenia niż naturalny język migowy. Z kolei celem dydaktycznym opracowania SJM było ułatwienie głuchym nauki języka polskiego dzięki prezentowaniu go w dostępnej dla niesłyszących formie wizualno-przestrzennej. Wadą systemu jest jednak m.in. wolne tempo przekazu. Dlatego też w życiu codziennym stosuje się uproszczony wariant języka miganego, tj. pozbawiony dodatkowego literowania końcówek fleksyjnych. W uproszczonym wariantcie SJM formę gramatyczną słowa odczytuje się z ust migającego (Szczepankowski, 1988b).

Język migany nie jest tylko polskim wytworem, podobne systemy można znaleźć m.in. w Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych i wielu innych krajach. Użytkownicy języków miganych to przede wszystkim słyszący specjaliści pracujący z głuchymi, głównie nauczyciele dzieci niesłyszących. Kursy SJM są w Polsce organizowane od kilkadziesiąt lat, lektoraty PJM są zaś stosunkowo trudno dostępne. Z tego właśnie względu osoby pracujące z głuchymi najczęściej nie znają ich rodzimego języka. Wśród niesłyszących z SJM korzystają przede wszystkim osoby, które późno ogłuchły, a zatem takie, dla których pierwszym językiem jest polszczyzna.

SJM był także do niedawna jedynym przekazem migowym stosowanym w mediach. Dla dużej grupy głuchych Polaków, którzy nie posługują się biegle językiem polskim, tłumaczenie programów telewizyjnych na SJM jest

jednak zupełnie niezrozumiałe (Farris, 1994).

9. Problemy edukacyjne

Obecnie edukacja głuchych w Polsce opiera się na modelu kształcenia pozbawionym języka migowego. Powodem tego stanu jest ukierunkowanie polskiej surdopedagogiki na naukę mowy, zgodne z niepopartym danymi naukowymi założeniem, że język migowy opóźnia lub utrudnia naukę języka polskiego. Metoda ta jest jednak mało efektywna — dość dużą grupę młodzieży kończącej edukację opartą na kształceniu mowy cechuje bardzo niski poziom znajomości języka polskiego w mowie i piśmie.

Optymalnym modelem kształcenia głuchych, który stosuje się w wielu krajach Europy i świata, jest edukacja dwujęzyczna zakładająca rozpoczęcie nauki dziecka głuchego od języka migowego. Tylko język migowy daje dziecku głuchemu możliwość pełnej komunikacji z otoczeniem. Języka narodowego dziecko uczy się w szkole na podstawie tekstów pisanych i metodyki nauczania języków obcych. Uczniowie, którzy wykazują zdolności w kierunku kształcenia mowy, mogą rozwijać tę sprawność komunikacyjną.

Edukacja dwujęzyczna zapewnia dziecku pełny rozwój intelektualny i emocjonalny, a przede wszystkim wyposaża je w możliwość swobodnej interakcji z otoczeniem. Znajomość języka narodowego w piśmie czyni z kolei głuchych pełnoprawnymi uczestnikami życia społecznego i kulturalnego słyszącej większości. Aby model dwujęzyczny mógł być stosowany w Polsce, konieczne jest jak najszersze uznanie pełnowartościowości komunikacji migowej. Uznanie PJM za język mniejszości kulturowo-językowej winno prowadzić do wykorzystywania go w edukacji szkolnej. Co istotne, badania nad dwujęzycznością wykazują, że posługiwanie się językiem migowym bardzo pozytywnie wpływa na rozwój intelektualny dzieci słyszących (Garcia, 2002). Tym zasadniejsze jest zatem stosowanie go w edukacji dzieci głuchych.

10. Podsumowanie

Celem niniejszego rozdziału było przedstawienie podstawowych zagadnień dotyczących Głuchych, ich języka, kultury i sytuacji socjolingwistycznej. Nawet pobieżna relacja zawarta w tym tekście pozwala zauważyć, z jak wieloma stereotypami i komplikacjami muszą mierzyć się nie tylko sami Głusi,

lecz także badacze, którzy pragną zająć się analizą języków wizualno-prze-strzennych. Z drugiej strony wymiar społeczny owych badań powoduje, że podejmowanie wysiłków w celu stworzenia szczegółowego i wyczerpującego opisu PJM należy uznać za niezbędny nurt współczesnej lingwistyki polskiej.

Bibliografia

- Adamiec, Tadeusz (1992). Referat wygłoszony na seminarium naukowym *Głuchota a język* w Kazimierzu Dolnym nad Wisłą, 7–8 grudnia 1992 roku.
- Adamiec, Tadeusz (1999). Język migowy w świetle świadectw historycznych a jego opis. W B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans osób niesłyszących*. Tekst niepublikowany.
- Eriksson, Per (1998). *The history of Deaf people: a source book*. Örebro: Daufu.
- Falkowski, Jakub (1822). *O Instytucie Głuchoniemych Warszawskim*. Warszawa: Drukarnia Instytutu Głuchoniemych.
- Farris, Michael A. (1994). Sign language research and Polish Sign Language. *Lingua Posnaniensis* 36, ss. 13–36.
- Gannon, Jack R. (1981). *Deaf Heritage: A Narrative History of Deaf America*. Silver Spring: National Association of the Deaf.
- Garcia, Joseph (2002). *Sign with your baby: how to communicate with infants before they can speak*. Seattle: Northlight Communications.
- Grzesiak, Iwona (2005). Głusi jako mniejszość językowa posługująca się językiem migowym. W S. Gajda, A. Markowski, J. Porayski-Pomsta (red.), *Polska polityka komunikacyjno-językowa wobec wyzwań XXI wieku*, ss. 355–361. Warszawa: Rada Języka Polskiego przy Prezydium PAN.
- Hendzel, Józef (1986). *Słownik polskiego języka miganego*. Olsztyn: Wydawnictwo Pojezierze.
- Hollak, Józef, Jagodziński, Teofil (1879). *Słownik mimiczny dla głuchych i osób z nimi styczność mających*. Warszawa: Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych.
- Jarząbek, Krystyna (1999). *Rehabilitacja języka gestów*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Johnson, Robert E., Liddell, Scott K., Erting, Carol J. (1989). *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Waszyngton: Gallaudet University.
- Lane, Harlan (1984). *When the mind hears — a history of the Deaf*. Nowy Jork: Vintage.
- Lane, Harlan (1996). *Maska dobroczynności*. Tłum. T. Gałkowski, J. Kobosko. Warszawa: WSiP.
- Nowicki, Władysław (1876). *Ksiądz Jakób Falkowski założyciel Instytutu Warszawskiego Głuchoniemych. Przyczynek do Dziejów Dobroczynności*. Warszawa: Skład Główny w Księgarni Gebethnera i Wolffa.
- Nurowski, Eugeniusz (1983). *Surdopedagogika polska: zarys historyczny*. Warszawa: PWN.
- Padden, Carol, Humphries, Tom (2006). *Inside deaf culture*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Perlin, Jacek (1993). *Lingwistyczny opis polskiego języka migowego*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Raport ŚFG (1989). Raport o stanie języka migowego opracowany przez Komisję Naukową Języka Migowego Światowej Federacji Głuchych. W K. Diehl (red.), *Wybrane materiały zagraniczne dotyczące języka migowego* (1995). Warszawa: PZG.

- Sacks, Oliver (1998). *Zobaczyć głos. Podróż do świata ciszy*. Tłum. A. Małaczyński. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Siestrzyński, Jan (1820). *Teoria i mechanizm mowy*, cz. 2. Warszawa: maszynopis APS.
- Stokoe, William C. (1960). Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. *Studies in linguistics: Occasional papers* 8. Buffalo, NY: University of Buffalo.
- Stokoe, William C., Casterline, Dorothy C., Croneberg, Carl G. (1965). *A dictionary of American sign languages on linguistic principles*. Waszyngton: Gallaudet College Press.
- Szczepankowski, Bogdan (1986). *Lektorat języka migowego. Kurs wstępny*. Warszawa: PZG.
- Szczepankowski, Bogdan (1988a). *Podstawy języka migowego*. Warszawa: WSiP.
- Szczepankowski, Bogdan (1988b). *Język migany w szkole 1*. Warszawa: WSiP.
- Tomaszewski, Piotr, Rosik, Paweł (2002). Czy Polski Język Migowy jest prawdziwym językiem? W M. Świdziński, T. Gałkowski (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*, ss. 109–146. Warszawa: Uniwersytet Warszawski: Wydział Polonistyki, Wydział Psychologii, Polski Komitet Audiofonologii, Instytut Głuchoniemych im. ks. Jakuba Falkowskiego.
- Wolfgang, Aleksandra (1830). *Rys historyczny usiłowań w uczeniu głuchoniemych i zakładów na ten cel przeznaczonych*. Wilno: Wyd. Józef Zawadzki.
- Wysocki, Wawrzyniec (1836). *Pamiętnik o głuchoniemych i metodzie ich uczenia*, t. 1. Warszawa: Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych.

Języki migowe jako przedmiot badań

1. Wstęp

Lingwistyka migowa jest obecnie niezwykle dynamicznie rozwijającym się kierunkiem badań. Gdy powstawała w latach 60. XX wieku w Stanach Zjednoczonych, nic nie wskazywało na to, że już 50 lat później badania w jej zakresie będą prowadzone niemal na całym świecie.

Przedmiotem niniejszego rozdziału są języki migowe potraktowane jako materia analiz lingwistycznych. Tekst prezentuje pokrótce narodziny i rozwój lingwistyki migowej oraz jej dotychczasowe osiągnięcia, przede wszystkim opis właściwości uznawanych za uniwersalne dla języków wizualno-przestrzennych.

Celem rozdziału jest wprowadzenie czytelnika w zagadnienia analizy języków Głuchych oraz osadzenie badań prowadzonych przez Pracownię Lingwistyki Migowej Uniwersytetu Warszawskiego w szerszym kontekście*.

2. Narodziny lingwistyki migowej

Głuchota, a zatem także komunikacja niesłyszących, towarzyszą ludzkości od zawsze, jednak dopiero w XX wieku stały się przedmiotem badań językoznawczych. Za twórcę lingwistyki migowej uważany jest amerykański mediewista i filolog — William C. Stokoe. W latach 50. XX wieku był on wykładowcą na Uniwersytecie Gallaudeta w Waszyngtonie — uczelni dla niesłyszących, w której językiem wykładowym jest amerykański język

* Część prac prowadzących do przygotowania niniejszego artykułu została sfinansowana ze środków Narodowego Centrum Nauki (grant *Właściwości gramatyczne i semantyczne czasowników polskiego języka migowego* o numerze N N104 379740).

migowy (ang. *American Sign Language*, ASL). W momencie przybycia na Uniwersytet Gallaudeta Stokoe nie znał języka migowego ani osób głuchych. W tamtym czasie język migowy nie był zresztą uważany za pełnowartościowy i w pełni rozwinięty sposób komunikacji, widziano w nim raczej agramatyczną pantomimę, znacznie bardziej prymitywną niż jakikolwiek język foniczny.

Codzienna obserwacja ASL doprowadziła jednak Stokoe'ego do stwierdzenia, że Głusi komunikują się za pomocą języka naturalnego, który od języków fonicznych różni się głównie formą, nie zaś istotą (zob. Sacks, 2011). Bazując na tej konstatacji, Stokoe zaproponował analizowanie języków migowych za pomocą narzędzi i metod stosowanych do tej pory w badaniach nad językami fonicznymi oraz opracował pierwszą na świecie próbę zapisu języka migowego (zob. Stokoe, 1960).

Pierwsze prace Williama Stokoe'ego wydawane w latach 60. XX wieku nie zostały dobrze przyjęte ani przez słyszących, ani przez głuchych, uznano je nawet za całkowicie pozbawione wartości. Warto dodać, że entuzjazmu nie wzbudziły także pierwsze europejskie badania nad komunikacją głuchych, których wyniki w 1953 roku opublikował Bernard T. M. Tervoort — holenderski badacz komunikacji dzieci głuchych, który jednak opisywanego przez siebie systemu początkowo nie nazywał językiem migowym (por. Tervoort, 1953).

Zmiany w podejściu do analiz komunikacji wizualno-przestrzennej nastąpiły w latach 70. i 80. ubiegłego wieku. W tym właśnie czasie w Stanach pojawiła się grupa badaczy zainteresowanych rozszerzeniem tematyki, którą zaproponował Stokoe. Już w 1972 roku rozpoczęto publikację pisma naukowego *Sign Language Studies*, które zresztą wydawane jest do tej pory (zob. <http://gupress.gallaudet.edu/SLS.html>). Problematykę komunikacji Głuchych rozszerzono — za sprawą Edwarda Klimy, Ursuli Bellugi i Howarda Poiznera — o kwestie z zakresu psycho- i neurolingwistyki (Klima, Bellugi, 1979, Poizner, Klima, Bellugi, 1987). Analizy prowadzone przez tych badaczy, a także późniejsze prace m.in. Karen Emmorey (2002) pozwoliły na stwierdzenie, że podstawy neurobiologiczne języków fonicznych i migowych są takie same. Obserwacja ta była niezwykle ważnym krokiem na drodze do uznania języków Głuchych za samodzielne i w pełni rozwinięte systemy komunikacyjne.

3. Rozwój badań

Badania, które rozpoczął w Stanach William Stokoe, zyskały wkrótce uznanie w innych ośrodkach naukowych. Długoletnią tradycję badań migowych mają

m.in. kraje europejskie. Zespoły badające języki migowe funkcjonują obecnie w ponad 100 ośrodkach akademickich na całym świecie, m.in. w Australii, Nowej Zelandii, Japonii, Peru, Brazylii, Wenezueli, Meksyku, RPA, Kenii, Nigerii, Indiach, Izraelu, Kanadzie, Islandii, Hiszpanii, Francji, Wielkiej Brytanii, Austrii, Niemczech, Danii, Holandii, Czechach, we Włoszech i na Węgrzech. Tylko w ostatnim dziesięcioleciu powstało kilkadziesiąt prac magisterskich i doktorskich poświęconych różnym językom migowym*.

Warto dodać, że wśród badanych obecnie języków wizualno-przestrzennych znajdują się nie tylko języki relatywnie licznych społeczności, np. ASL, auslan (australijski język migowy) czy BSL (*British Sign Language* — brytyjski język migowy), ale także np. izraelski język migowy (Meir, Sandler, 2008), jordański język migowy (Hendriks, 2008), a nawet języki poszczególnych wiosek czy plemion. Przedmiotem zainteresowania lingwistów stały się m.in. język migowy wioski Adamorobe w Ghanie (Nyst, 2007), język migowy Beduinów z wioski Al-Sajid na pustyni Negew (Meir i in., 2010), inuicki język migowy, którym posługują się kanadyjscy Eskimosi (MacDougall, 2001) czy język kata kolok z balijskiej wioski Bengkala (Marsaja, 2008).

4. Nowe zagadnienia badawcze

Początkiem analiz lingwistycznych języków wizualno-przestrzennych były — jak już wspomniano — próby udowodnienia, że systemy komunikacyjne Głuchych są pełnowartościowymi językami naturalnymi. Do dziś zresztą wiele prac poświęconych lingwistyce migowej rozpoczyna się od weryfikacji mitów narosłych wokół migania, a dotyczących jego rzekomej agramatyczności, skrajnej imitacyjności, niezdolności do wyrażania pojęć abstrakcyjnych czy pełnej zależności od języków fonicznych (zob. np. Johnston, Schembri, 2011, Sutton-Spence, Woll, 2011, czy też rozdział *Głusi, ich język i kultura* — *zarys problematyki* Małgorzaty Czajkowskiej-Kisil w niniejszym tomie).

Obecnie badania nad językami migowymi mają niejednokrotnie charakter interdyscyplinarny — są wspierane m.in. przez analizy z zakresu psychologii, neurologii, socjologii czy antropologii. Szczególne miejsce wśród dziedzin towarzyszących lingwistyce migowej zajmują nauki informatyczne, które wspomagają gromadzenie danych wizualnych i ich analizę. W tym obszarze dużym zainteresowaniem cieszą się m.in. badania nad automatycznym rozpoznawaniem znaków migowych czy ich tłumaczeniem na

* Katalog prac można znaleźć np. na stronie międzynarodowego towarzystwa lingwistyki migowej (*Sign Language Linguistics Society*, <http://www.slls.eu>).

języki foniczne i odwrotnie (zob. np. Morrissey, 2008, Fourie, 2006). Nie do przecenienia jest również rola technologii informatycznych w tworzeniu korpusów języków migowych (por. rozdział *Badania korpusowe a lingwistyka migowa* Piotra Mostowskiego w niniejszym tomie).

Wśród cieszących się obecnie szczególnym zainteresowaniem tematów lingwistyki migowej wyróżnić należy m.in. (por. np. Pfau i in., 2012):

- fonologię, prozodię i morfologię migową,
- składnię przestrzenną,
- semantykę i pragmatykę komunikacji wizualno-przestrzennej,
- mechanizmy kognitywne związane z ikonicznością i metaforycznością,
- badania z zakresu psycholingwistyki i neurolingwistyki,
- historię języków migowych i ich transmisji kulturowej oraz klasyfikacje języków,
- sytuację socjolingwistyczną języków zagrożonych i niedawno odkrytych,
- kontakty międzyjęzykowe oraz zależności między językami,
- relację między miganiem a gestykulacją.

4.1. Katalogi języków migowych

Zainteresowanie klasyfikacjami historycznymi języków migowych oraz opisem języków zagrożonych kieruje uwagę badaczy na konieczność sporządzenia kompletnego katalogu języków wizualno-przestrzennych świata, ich odmian i dialektów. Nie jest to zadanie łatwe — wiele z języków Głuchych jest wciąż nieopisanych, wiele zapewne nadal czeka na odkrycie.

Poszczególne spisy — z pewnością niepełne — podają znacznie różniące się między sobą wartości. Katalog *Ethnologue* (Lewis, 2009) wymienia 130 języków migowych, Wikipedia — 167 (w tym 3 historyczne, wersja z 18.02.2013), a katalog biblioteczny Uniwersytetu Gallaudeta, który w 2007 roku sporządził Tom Harrington, a w 2010 roku zaktualizowała Sarah Hamrick — 271 języków migowych, dialektów i „innych systemów migowych”, w tym sztucznych języków miganych.

Wymienione spisy obejmują zarówno języki o dużej liczbie użytkowników (jak indopakistański język migowy, którym komunikuje się ponad 2,7 mln osób, czy chiński język migowy używany przez ponad 20 mln głuchych), jak i te, którymi posługują się relatywnie niewielkie grupy ludzi, takie jak kilkunastoosobowa społeczność użytkowników języka migowego Majów z półwyspu Jukatan*.

* Wszystkie dane za katalogiem *Ethnologue.com*, dostęp 18.02.2013.

Trudności z jednoznacznym oszacowaniem liczby języków migowych wynikają przede wszystkim z braku jasnych kryteriów wyznaczania granicy między językiem a jego wariantem czy dialektem. Pytanie, iloma językami migowymi — jednym czy kilkoma lub nawet kilkunastoma — posługują się Głusi np. w RPA, Tybecie, Indiach i Pakistanie, jest do dziś przedmiotem sporu wśród lingwistów (Lucas, 2001, ss. 13–15).

Inna problematyczna kwestia to fakt, że wiele spośród małych społeczności niesłyszących, które posługują się własnymi językami migowymi, żyje w izolacji — na wyspach, pustyniach, w odciętych od świata wioskach. Często także niewielkie wspólnoty językowe istnieją jedynie przez krótki czas i zanikają na skutek migracji zarobkowej czy po prostu starzenia się i wymierania. Z pewnością zatem obecne spisy języków migowych pomijają wiele istniejących lokalnych języków Głuchych, a wiele — o których lingwiści nigdy się nie dowiedzieli — przestało już istnieć.

4.2. Klasyfikacje historyczne języków migowych

Uzyskanie danych na temat istniejących na świecie języków migowych umożliwia prowadzenie kolejnych badań — opracowanie klasyfikacji historycznych i typologicznych języków wizualno-przestrzennych.

Ważną obserwacją, jaką poczynili lingwiści, było stwierdzenie, że genealogie języków fonicznych i migowych niemal zupełnie się nie pokrywają. Wynika to z faktu, że języki migowe nie mają wspólnego prajęzyka, a proces ich rozwoju i rozprzestrzeniania się przebiegał zupełnie inaczej, niż rozwój języków fonicznych. Dlatego też np. języki Głuchych w Wielkiej Brytanii i USA — w przeciwieństwie do języka fonicznego w tych krajach — znacznie się od siebie różnią.

Rzeczywisty rozwój języków migowych przypada na czas ostatnich 200–300 lat. Powstanie rodzin języków migowych oraz ich ewolucja są bowiem w bezpośredni sposób związane z narodzinami szkolnictwa dla niesłyszących. To dzięki szkołom (najczęściej z internatem) rozproszone dotąd dzieci głuche mogły nawiązać kontakt ze swoimi rówieśnikami i rozwijać systemy komunikacyjne, których używały do porozumiewania się ze swoimi rodzinami. W ten sposób owe proste systemy, stosowane następnie nie tylko do dziecięcej komunikacji, lecz także jako języki nauczania, przekształcały się w samodzielne i rozwinięte języki.

Metoda kształcenia dzieci niesłyszących za pomocą języka migowego narodziła się i rozwinęła w Paryżu (por. rozdział *Głusi, ich język i kultura* — *zarys problematyki* autorstwa Małgorzaty Czajkowskiej-Kisil w niniejszym tomie). Z Francji została przeniesiona do wielu innych ośrodków,

nie tylko europejskich. Z rozwiązań francuskich korzystał m.in. Thomas Hopkins Gallaudet — założyciel pierwszej amerykańskiej szkoły dla głuchych (otwartej w 1817 roku w Hartford). Gallaudet uczył się metod kształcenia Głuchych oraz samego języka migowego od niesłyszącego pedagoga z paryskiego instytutu — Laurenta Clerca, którego nakłonił do przyjazdu do Stanów Zjednoczonych. I choć głusi uczniowie kształceni w Hartford przybywali do ośrodka już z własnymi domowymi znakami migowymi, to dzięki nauczycielowi, który posługiwał się francuskim językiem migowym, do dziś istnieje duża (58%) zgodność leksykalna między ASL i LSF (franc. *langue des signes française* – francuski język migowy) — por. Woodward (1978).

W XIX wieku oddziaływanie francuskiego języka migowego obejmowało także inne języki migowe, w tym polski język migowy (PJM). Szczegółowe klasyfikacje proponowane przez Wittmanna (1991) wykazały, że do francuskiej rodziny należy 30 języków migowych — oprócz amerykańskiego, także m.in. austriacki, czeski, duński, grecki, holenderski, irlandzki, litewski, norweski, rosyjski, rumuński i włoski język migowy. Inna duża rodzina języków migowych wywodzi się z Wielkiej Brytanii — poza samym BSL należeć do niej mogą m.in. australijski, kanadyjski, nowozelandzki, fiński, szwedzki, portugalski, południowoafrykański i nowoszkocki język migowy. Inne języki-źródła to m.in. japoński i niemiecki język migowy. Wiele języków, dzięki wpływom edukacyjnym czy dawnym koloniom, jest używanych także poza swoim pierwotnym obszarem, np. na Madagaskarze wykorzystywany jest norweski język migowy, w Puerto Rico, Ghanie, Boliwii czy Nigerii Głusi posługują się zaś dialektami ASL. Oczywiście wśród systemów wizualno-przestrzennych istnieją także języki izolowane, m.in. wizualno-przestrzenne języki Chin, Nepalu, Ekwadoru, Indii oraz języki migowe niewielkich i odciętych od świata społeczności, np. wspomniany już język wsi Adamorobe czy język migowy wyspy Martha's Vineyard.

5. Właściwości języków migowych

Ponad 50 lat badań nad językami wizualno-przestrzennymi pozwoliło na określenie cech konstytutywnych owych systemów. Badacze zaobserwowali, że istnieją właściwości wspólne dla języków migowych świata, co więcej, że niejednokrotnie są to jednocześnie cechy różnicujące języki migowe i foniczne. W kolejnych podrozdziałach zostaną one pokrótce scharakteryzowane.

5.1. Artykulacja znaku migowego

Znak języka migowego, jak wykazał już Stokoe, składa się z trzech parametrów subleksykalnych, tzw. cheremów, czyli migowych odpowiedników fonemów:

- kształtu dłoni,
- miejsca artykulacji znaku,
- ruchu wykonywanego podczas artykulacji (Stokoe, 1960).

Robert Battison dołączył do tych właściwości także orientację wnętrza dłoni oraz elementy niemanualne (mimika, ruchy i wychylenia ciała, głowy itp., zob. Battison, 1979).

Choć same cheremy są pozbawione znaczenia, ich konfiguracje tworzą jednostki znaczące, a alternacje — pary minimalne. Parametry dla poszczególnych języków migowych stanowią zamkniętą listę. Istnieje pewna część parametrów wspólna wielu językom migowym, część zaś jest charakterystyczna dla poszczególnych języków.

Większość znaków migowych jest wykonywana na wysokości głowy bądź klatki piersiowej (np. w australijskim języku migowym takie miejsce artykulacji ma 76,8% znaków, zob. Johnston, Schembri, 2011, s. 103), choć tzw. przestrzeń migania ma znacznie szerszy zakres i jest ograniczana wyłącznie przez zasięg rąk samego migającego.

Artykulatorem w języku wizualno-przestrzennym jest całe ciało osoby migającej. Wśród znaków można zatem wyodrębnić zarówno wyłącznie manualne, jak i manualno-niemanualne (np. z mimiką jako obligatoryjną częścią znaku), a nawet wyłącznie niemanualne.

5.2. Przestrzenność i symultaniczność

Znaki języka migowego mają charakter przestrzenny, co wpływa zasadniczo nie tylko na sam kształt gramatyki wizualnej, lecz także metody jej badania. Przestrzeń jest często podstawą organizacji komunikatu migowego — znaki migowe mogą być bezpośrednio i relacyjnie usytuowane w przestrzeni migania odzwierciedlającej przestrzeń rzeczywistą. Tym samym w języku migowym zbędne stają się osobne znaki wyrażające relacje przestrzenne, np. przyimki.

Przestrzeń migowa może mieć dwojaki charakter — gramatyczny (przestrzeń syntaktyczna, odpowiednik szyku) bądź topograficzny (przestrzeń opisowa, swego rodzaju odtworzenie realnej mapy). Przestrzeń opisowa jest bezpośrednio zależna od rzeczywistej przestrzeni, którą oddaje — jej podstawową zasadą musi być wierność. Nieodpowiadające realnemu

umiejscowienie obiektów względem siebie jest w języku migowym błędem gramatycznym (Sutton-Spence, Woll, 2011, s. 129). W tzw. wiejskich językach migowych, które są używane przez społeczności żyjące w niewielkich miejscowościach z relatywnie wysokim odsetkiem głuchych, przestrzeń topograficzną wykorzystuje się komunikacyjnie przez bezpośrednie wskazanie w kierunku obiektu, o którym mowa (De Vos, 2012).

Przestrzenność komunikacji wizualnej wiąże się z inną cechą języków migowych — możliwością przekazu symultanicznego. Oczywiście języki migowe mają — podobnie jak języki foniczne — charakter linearny (zob. rozdział *Linearność i nielinearność w językach naturalnych* autorstwa Jadwigi Linde-Usiekiewicz w niniejszym tomie). Fakt, że komunikaty wizualno-przestrzenne są produkowane z wykorzystaniem kilku niezależnych artykulatorów, skutkuje potencjałem symultaniczności. Symultaniczność jest przez wielu badaczy uznawana za jedną z podstawowych cech języków migowych (zob. np. Aronoff i in., 2005). Właściwość ta może przejawiać się na poziomie fonologicznym, morfologicznym i składniowym. Przykładem jej realizacji jest m.in. możliwość artykulacji dwu lub więcej znaków jednocześnie, np. z wykorzystaniem artykulatorów manualnych i niemanualnych.

5.3. Ikoniczność

Wizualny charakter znaków migowych sprawia, że w językach Głuchych motywacja ikoniczna o wiele częściej niż w językach fonicznych wpływa na kształt poszczególnych leksemów. Znak języka migowego, w przeciwieństwie do wyrazu dźwiękowego, może oddawać swą formą takie cechy obiektów, jak wielkość czy kształt. Z tego względu szacuje się, że znaki motywowane ikonicznie mogą stanowić nawet do 30% leksykonu języków migowych (Fabisiak, 2010).

Ikoniczność nie wyklucza jednak konwencjonalnego charakteru znaku migowego. Znak nie stanowi wiernego odzwierciedlenia danego elementu rzeczywistości, a jedynie nawiązuje do pewnych jego cech. Przykładem owego arbitralnego wyboru są różnice leksykalne między językami migowymi świata, np. kształt znaku PIES w ugandyjskim języku migowym nawiązuje do noszenia kości w pysku, w brytyjskim — do sposobu poruszania się psa, w tureckim — do kłapania pyskiem, a w szwedzkim i polskim — do przywoływania psa do nogi*. Imitacyjność jest przy tym cechą stopniową: w językach migowych nie są rzadkością znaki, których ikoniczność opiera się na relacjach metaforycznych i metonimicznych. Co więcej, badania prowadzone przez Klimę i Bellugi (1979) — na materiale językowym

* Sposób artykułowania poszczególnych znaków można znaleźć w wielojęzycznym glosariuszu migowym zamieszczonym na stronie <http://www.spreadthesign.com>.

PJM powtórzone w pracach Fabisiak (2010) oraz Rutkowskiego, Łozińskiej (2011) — wykazały, że osoby, które nie znają języka migowego, są w stanie rozpoznać znaczenie jedynie niewielkiej części znaków zaprezentowanych w izolacji. Ikoniczność jest najczęściej interpretowana przez pryzmat kultury danego kraju, czy też kultury danej społeczności Głuchych, a zatem motywacja znaku może być zupełnie niezrozumiała dla osoby słyszącej czy należącej do innego kręgu kulturowego (Taub, 2001). Ikoniczność migowa nie jest zatem prostym naśladownictwem, a złożonym mechanizmem nazwotwórczym i gramatycznym (por. rozdziały *Ikoniczność w polskim języku migowym* autorstwa Sylwii Łozińskiej i Pawła Rutkowskiego oraz *Ikoniczność nielek-sykalna: reprezentacja referencjalna jako składnik tekstu w językach wizualno-przestrzennych* autorstwa Marka Świdzińskiego i Pawła Rutkowskiego zamieszczone w niniejszym tomie).

6. Podsumowanie

Przegląd podstawowych faktów dotyczących lingwistyki migowej pokazuje, jak dynamicznie rozwija się obecnie ten dział — w ciągu niewiele ponad 50 lat przeszedł on drogę od marginalizowanych przez środowisko naukowe analiz ASL do badań absorbujących ponad 100 ośrodków na całym świecie.

Wstępny ogłęd właściwości komunikacji wizualno-przestrzennej pozwala z kolei zrozumieć użyteczność prac badawczych nad istotą i strukturą języków migowych. Jako języki bardzo młode dostarczają one lingwiście danych, które trudno uzyskać w badaniach nad językami fonicznymi. Choć są systemami w pełni rozwiniętymi i wykazującymi wszystkie cechy języków naturalnych, języki migowe posiadają właściwości nieobecne w językach brzmiących. Tym samym analizy komunikacji Głuchych mogą skutkować istotnym rozszerzeniem naszej wiedzy o ludzkiej kompetencji komunikacyjnej w ogólności.

Bibliografia

- Aronoff, Mark, Meir, Irit, Sandler, Wendy (2005). The paradox of sign language morphology. *Language* 81(2), ss. 301–344.
- Battison, Robert (1979). Phonological deletion in ASL. *Sign Language Studies* 5, ss. 1–19.
- De Vos, Connie (2012). *Sign-spatiality in Kata Kolok: How a village sign language in Bali inscribes its signing space*. Rozprawa doktorska. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Emmorey, Karen (2002). *Language, cognition, and the brain. Insights from sign language research*. Londyn: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Fabisiak, Sylwia (2010). Imitacyjność w polskim języku migowym. *Język Polski* 6, ss. 62–79.
- Fourie, Jaco (2006). *The design of a generic signing avatar. Technical report*. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Hendriks, Bernadet (2008). *Jordanian Sign Language: Aspects of grammar for a cross-linguistic perspective*. Utrecht: LOT.
- Johnston, Trevor, Schembri, Adam (2011). *Australian Sign Language. An introduction to sign language linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klima, Edward, Bellugi, Ursula (1979). *The signs of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, Paul M., red. (2009). *Ethnologue: languages of the world, sixteenth edition*. Dallas, Texas: SIL International.
- Lucas, Ceil. *The sociolinguistics of sign languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacDougall, Jamie (2001). Access to justice for deaf Inuit in Nunavut: The role of „Inuit sign language”. *Canadian Psychology* 42(1), ss. 61–73.
- Marsaja, Gede I. (2008). *Desa kolok: A deaf village and its sign language in Bali, Indonesia*. Nijmegen: Ishara Press.
- Meir, Irit, Sandler, Wendy (2008). *A language in space. The story of Israeli Sign Language*. Nowy Jork, Londyn: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meir, Irit, Sandler, Wendy, Padden, Carol A., Aronoff, Mark (2010). Emerging sign languages. W M. Marschark i P. Spencer (red.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, vol. 2, ss. 267–280. Oxford: Oxford University Press.
- Morrissey, Sara (2008). *Data-driven machine translation for sign languages*. Rozprawa doktorska. Dublin: Dublin City University.
- Nyst, Victoria (2007). *A descriptive analysis of Adamorobe Sign Language (Ghana)*. Utrecht: LOT.
- Pfau, Roland, Steinbach, Markus, Woll, Bencie, red. (2012). *Sign language. An international handbook*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Poizner, Howard, Klima, Edward, Bellugi, Ursula (1987). *What the hands reveal about the brain*. Cambridge: MIT Press.
- Rutkowski, Paweł, Łozińska, Sylwia (2011). O niedookreśloności semantycznej migowych predykatów klasyfikatorowych. W M. Bańko, D. Kopcińska (red.), *Różne formy, różne treści. Tom ofiarowany Profesorowi Markowi Świdzińskiemu*, ss. 211–224. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sacks, Oliver (2011). *Zobaczyć głos. Podróż do świata ciszy*. Tłum. A. Małaczyński. Poznań: Zysk i S-ka.
- Stokoe, William C. (1960). Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. *Studies in linguistics: Occasional papers* 8. Buffalo, NY: University of Buffalo.
- Sutton-Spence, Rachel, Woll, Bencie (2011). *The linguistics of British Sign Language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taub, Sarah (2001). *Language from the body. Iconicity and metaphor in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tervoort, Bernard T. M. (1953). *Structurele analyse van visueel taalgebruik binnen een groep dove kinderen* (2 woluminy). Amsterdam: Noord-Holland.
- Wittmann, Henri (1991). Classification linguistique des langues signées non vocalement. *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée* 10(1), ss. 215–288.
- Woodward, James (1978). Historical bases of American Sign Language. W P. Siple (red.), *Understanding language through sign language research*, ss. 333–348. Nowy Jork: Academic Press.

Część II

*Metody korpusowe
w badaniach nad komunikacją
wizualno-przestrzenną*

Piotr Mostowski

Badania korpusowe a lingwistyka migowa

1. Wstęp

W poniższym rozdziale przedstawiono dwie, wydawać by się mogło — dość odległe, dziedziny: badania nad językami migowymi i lingwistykę korpusową. Analiza korpusów tekstów stała się w ostatnich latach bardzo ważnym elementem wielu studiów dotyczących komunikacji wizualno-przestrzennej, głównie za sprawą dostępności niezbędnych podstaw empirycznych. Na przykładzie realizacji konkretnych projektów naukowych zostały w niniejszym rozdziale opisane procedury wykorzystywania narzędzi korpusowych w badaniach nad językami Głuchych.

2. Metody badań nad językami migowymi

Lingwistyka migowa w dużej mierze korzysta z dorobku badań nad językami fonicznymi, przejmując zarówno koncepcje dotyczące istoty języka, jak i dotychczas stosowane narzędzia analityczne. Na języki migowe można zatem patrzeć z perspektywy generatywizmu, kognitywizmu, dystrybucjonizmu, socjolingwistyki itd. Niezależnie od obranej metody badawczej podstawowym problemem, z którym musi zmierzyć się językoznawca, jest wybór najwłaściwszej formy reprezentacji danych. Migowy aparat artykulacyjny obejmuje wiele części ciała — od dłoni, rąk i tułowia po głowę i twarz z jej wyrafinowaną mimiką. Artykulacja wizualno-przestrzenna polega na prezentowaniu trójwymiarowych układów, na które składają się poszczególne części ciała. Układy te mają zazwyczaj charakter dynamiczny. Na kształty znaków nakładają się też często kształty elementów niejęzykowych (Świdziński, Mikulska, 2003, s. 32). Ze względu na powyższe

właściwości optymalnym sposobem rejestracji danych migowych wydaje się zapis wideo.

Specyficzna sytuacja socjolingwistyczna (zdeteterminowana przez brak normy literackiej i systematycznej edukacji prowadzonej w języku migowym) skutkuje dużym zróżnicowaniem sposobów migania poszczególnych Głuchych. Użytkownikom języków migowych zdarza się posługiwać w codziennej komunikacji hybrydami i pidżynami migowo-fonicznymi. Dodatkowe utrudnienie w badaniach stanowi fakt, że lingwistyka migowa jest relatywnie młodą dziedziną, niewykładaną zupełnie — choćby w szczątkowej formie — w szkołach dla głuchych, w związku z czym bardzo niewiele osób migających zna na tyle lingwistyczny aparat pojęciowy, by dokonywać naukowego opisu swojego języka. Dotychczas gros prac z zakresu lingwistyki migowej było tworzonych przez słyszących badaczy, dla których miganie jest językiem drugim/obcym. Przy formułowaniu tez nie mogli więc oni w pełni polegać na swojej intuicji. Ze względu na powyższe ograniczenia tylko stworzenie — według określonych zasad — korpusu tekstów migowych dostarcza reprezentatywnej ilości materiału badawczego i pozwala na dostrzeżenie tendencji, które można uznać za reguły gramatyczne danego języka wizualno-przestrzennego. Możliwość taka pojawiła się niedawno, kiedy to dzięki dynamicznemu rozwojowi techniki zbieranie i przetwarzanie olbrzymiej ilości danych stało się łatwe. Rewolucja komputerowa (Świdziński, 2006) właściwie wyeliminowała problem trwałego zapisywania tekstów języka migowego.

Metoda korpusowa jest jednak często krytykowana (por. Rudolf, 2004). Najwięcej uwag pojawia się od zwolenników teorii generatywnej, w tym samego jej twórcy Noama Chomsky'ego, który argumentował, że żaden korpus nie jest dobrym modelem kompetencji językowej. Jako że opisanie kompetencji językowej jest głównym celem gramatyki generatywnej, charakterystyczną cechą tego nurtu jest marginalizowanie korpusów, uważanych za zbiory niereprezentatywne (rzeczywiste teksty nie są bowiem reprezentacją całego języka). Przeciwnie podejście cechuje brytyjską tradycję lingwistyczną wyznaczoną pracami J. R. Firtha, M. Hallidaya i J. Sinclaira. Uznaje ona lingwistykę za naukę społeczną, która powinna mieć zastosowanie w praktyce; kładzie więc nacisk na autentyczne teksty, rzeczywiste przykłady użycia języka.

Chomsky podkreśla zbędność odwoływania się do danych empirycznych, skoro — jako rodzimi użytkownicy języka — możemy sięgnąć do własnej intuicji. W przypadku języków migowych, jak wspomniano, większość badaczy stanowią słyszący, w odniesieniu do których ten argument nie ma zastosowania (nie mają oni intuicji rodzimego użytkownika). Inny kontrargument przedstawił G. Leech (1992, ss. 112–113):

model oparty na lingwistyce korpusowej jest falsyfikowalny w tym znaczeniu, że może być przetestowany na nowej próbce materiału innej od tej użytej przy opracowywaniu modelu. W razie potrzeby może być zastąpiony modelem lepiej opisującym zgromadzone dane. [...] Obiektywność — model oparty na lingwistyce korpusowej może być wielokrotnie przetestowany przez niezależnych badaczy, którzy nie są w żaden sposób emocjonalnie związani z negatywnym bądź pozytywnym wynikiem badania.

Nierzadko intuicja badacza może zawodzić przy próbie oceny częstotliwości występowania pewnych konstrukcji, więc jedynie duże korpusy pozwalają uzyskać reprezentatywne dane statystyczne.

O popularności korpusów w lingwistyce migowej świadczy gwałtowny wzrost ich liczby na przestrzeni ostatnich lat. W dalszej części pracy zostaną opisane jedynie kilka korpusów migowych. Będą to korpusy: ECHO, australijskiego języka migowego (auslan), brytyjskiego (BSL — *British Sign Language*), niemieckiego (DGS — *Deutsche Gebärdensprache*) i holenderskiego (NGT — *Nederlandse Gebarentaal*) oraz projekt Dicta-Sign. Wybór taki, choć arbitralny, podyktowany jest kilkoma względami. Na liście znalazły się przedsięwzięcia, które są najpełniej opisane, korzystają z nowatorskich rozwiązań przy zbieraniu danych, odznaczają się rozbudowaną anotacją lub skalą projektu. W osobnym rozdziale niniejszego tomu (*Korpus polskiego języka migowego — zarys projektu*) opisano założenia realizowanego obecnie projektu budowy korpusu polskiego języka migowego (PJM). W tym kontekście warto wspomnieć również o polskim projekcie badawczym, w którym po raz pierwszy wykorzystano narzędzia korpusowe do analizy PJM.

3. „Bajka o Czerwonym Kapturku” jako pierwszy polski korpus języka migowego

Na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego zrealizowano w latach 1999–2002 kierowany przez prof. Marka Świdzińskiego projekt naukowo-badawczy *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących* (KBN 1 H01D 012 16). Jest to ważne wydarzenie w historii lingwistyki migowej w Polsce między innymi z tego względu, że po raz pierwszy na potrzeby badań językoznawczych powstał swoisty „korpus” (zebrane materiały nie spełniają wszystkich wymogów stawianych korpusom) tekstów PJM. Stanowi go zbiór nagrań, które — z wyjątkiem jednego tekstu — nie zostały zaanotowane i nie są reprezentatywne. Z drugiej strony jest to pierwsza próba analizy PJM na podstawie zebranych tekstów, a nie intuicji

użytkowników. Należy oczywiście pamiętać, że zadaniem projektu było nie budowanie korpusu, ale opis języka migowego z perspektywy różnych nauk: lingwistyki, psychologii i historii. Sukcesem jest, że przy tej okazji udało się zebrać około trzech godzin nagrań, które do tej pory są wykorzystywane w innych przedsięwzięciach.

Projekt ten należy uznać za nowatorski jeszcze z jednego powodu. Po raz pierwszy została zaproponowana notacja tekstu migowego, która działała na poziomie składni bez oddawania szczegółów fonologicznych (Świdziński, Mikulska, 2003, ss. 57–58). Zanalizowany w ten sposób tekst to popularna bajka o Czerwonym Kapturku — ponadosieminutowe nagranie, którego jedynym aktorem jest Piotr Tomaszewski. Zapis linearny składa się ze 179 wypowiedzi o zróżnicowanej długości. W oznaczeniach użyto znaków ASCII, tekst nie został zsynchronizowany z obrazem wideo. Bez wątplenia jest to jednak pierwszy przykład zaanotowanego zestawu danych PJM.

4. Zagraniczne korpusy migowe

Na świecie powstaje coraz więcej korpusów migowych. Oprócz dużych projektów realizowanych w kilku krajach europejskich gromadzone są również nagrania w Chinach, Japonii czy w krajach arabskich. Różnią się one od siebie znacznie — począwszy od procedur zbierania danych, a skończywszy na zakresie i sposobie anotowania. Należy pamiętać, że część z tych korpusów powstaje w konkretnym celu i podlega specjalnej obróbce, dlatego podobieństwa między nimi mogą być znikome. Dotychczas nie zostały wypracowane uniwersalne standardy dotyczące sposobu zapisywania nagranych materiałów i jego opisywania. Każdy ośrodek naukowy używa odrębnych narzędzi i procedur. Dopiero od niedawna nagrania tworzone są z myślą o porównywaniu ich między różnymi krajami.

Przed przystąpieniem do prezentacji poszczególnych projektów niezbędne jest przedstawienie problemów, które wynikają z charakteru gromadzonych danych, a nie występują (lub są łatwo rozwiązywalne) przy tworzeniu korpusów języków fonicznych (pisanych).

4.1. Naturalność

Założeniem większości korpusów migowych jest rejestrowanie naturalnych i spontanicznych wypowiedzi migowych. Nie jest to łatwe w realizacji. W obecności kamer uczestnicy nagrań zmieniają swój sposób migania, starają się wyrażać poprawniej, wybierają oficjalny styl wypowiedzi.

Dodatkowo mogą nie używać pewnych znaków, które uważają za regionalizmy albo za znaki nieodpowiednie. Kolejnym czynnikiem mającym wpływ na ograniczenie płynności i spontaniczności wypowiedzi jest świadomość, że zebrane dane mogą zostać opublikowane. Przed podobną trudnością stają twórcy korpusów języka mówionego (w odróżnieniu od korpusów tekstów pisanych), którym też zależy na naturalności zebranych wypowiedzi. Badacze są jednak zgodni co do tego, że ograniczenia metodologiczne, prawne i etyczne nie pozwalają w pełni spełnić tego postulatu (Grucza, 2007, s. 112). Wymienia się trzy sposoby pozyskiwania materiału jak najbliższego naturalnej komunikacji:

- ukryta obserwacja i nagrywanie. Badacz z ukrycia rejestruje rozmowę. Metoda, która pozwala uzyskać rzeczywiście naturalny dialog, ze względu na prawnych i etycznych jest jednak niedopuszczalna.
- udział i jednoczesna obserwacja. Badacz bierze udział w akcie komunikacyjnym, jednocześnie go rejestrując. Największy zarzut stawiany tej metodzie dotyczy możliwości wypaczenia danych przez obecność badacza i jego aktywne uczestnictwo w rozmowie.
- elicytacja. Metoda zbliżona do powyższej. Zakłada obecność badacza w rozmowie i jednoczesne próby sterowania procesem komunikacji za pomocą odpowiednich materiałów stymulacyjnych. Jest to najczęściej stosowany sposób przy tworzeniu korpusów migowych. W sesji nagraniowej uczestniczy głuchy moderator (niekoniecznie sam badacz), który prezentuje odpowiednio przygotowane zadania elicytacyjne i na tym właściwie kończy się jego rola.

Czasami stosuje się metodę podobną do ukrytej obserwacji — moderator wychodzi z pomieszczenia, pozostawiając włączone kamery, a uczestnikom nie przekazuje konkretnego zadania. Są oni jednak poinformowani, że ich rozmowa nadal będzie rejestrowana.

4.2. Lematyzacja

Spośród korpusów języków migowych wyróżniają się te, których zawartość została poddana lematyzacji, czyli procesowi przypisania każdej formie wyrazowej jej reprezentacji słownikowej (leksemu, lematu). Rozbudowuje to możliwości wyszukiwania i znacznie ułatwia na przykład tworzenie słowników. Lematyzacja nastrocza w wypadku języków wizualno-przestrzennych wielu trudności (por. rozdział *Anotacja korpusu PJM* autorstwa Joanny Filipczak w niniejszym tomie). Z technicznego punktu widzenia połączenie

poszczególnych wystąpień znaków z głosami leksemowymi można zrealizować na wiele sposobów. Najefektywniejsze rozwiązania stosowane obecnie na świecie to programy ELAN i iLex, z których drugi — jako wykorzystywany podczas anotacji korpusu PJM — został opisany we wspomnianym artykule Joanny Filipczak. ELAN (EUDICO Linguistic Annotator) powstał w Instytucie Maxa Plancka w Nijmegen w 2005 roku (Crasborn, Sloetjes, 2008). Program ten stanowi regularnie aktualizowaną, bezpłatną aplikację, która powstała na potrzeby anotowania tekstów. Nie była tworzona z myślą o wykorzystywaniu w pracach nad korpusami migowymi, jednak jej możliwości czynią z niej doskonałe narzędzie do opisywania nagrań. Użytkownik ręcznie może przeprowadzać wielopoziomą anotację plików wideo i/lub audio. Praca odbywa się na warstwach zawierających tekst anotacji — z reguły jedna warstwa odzwierciedla jeden typ informacji, np. dotyczący mimiki. Warstwy mogą być grupowane bądź łączone ze sobą hierarchicznie. Możliwe jest tworzenie różnych restrykcji dotyczących samych warstw (przypisanie im określonego typu) bądź ich zawartości (stworzenie zamkniętej listy jednostek do wyboru). Dostępna jest zaawansowana wyszukiwarka pozwalająca na tworzenie zapytań z użyciem operatorów logicznych i przeszukiwanie wielu plików.

Działanie programu ELAN opiera się na systemie dokumentów — anotaator pracuje lokalnie (na pojedynczym komputerze). W osobnych plikach przechowywane są film i anotacja. Przy większej ilości danych narzuca to konieczność rygorystycznego przestrzegania zasad nazewnictwa i katalogowania.

4.3. ECHO

Korpus języków migowych powstały w ramach europejskiego programu ECHO (*European Cultural Heritage Online*) to pierwszy korpus elektroniczny w całości dostępny przez Internet (Crasborn i in., 2007). Ma on charakter wielojęzyczny — gromadzi nagrania tekstów niderlandzkiego języka migowego (NGT), brytyjskiego języka migowego (BSL) oraz szwedzkiego języka migowego (STS – *Svenskt teckenspråk*). Jednym z celów projektu było stworzenie bazy do badań porównawczych, dlatego w każdym z uczestniczących w nim krajów używano tych samych zadań elicytacyjnych (pięć bajek Ezopa, podstawowe słownictwo jako lista wyrazów, krótki wywiad oraz poezja migowa). Na każdy język przypadało od 2 do 4 użytkowników (kobiet i mężczyzn).

Przy tworzeniu korpusu po raz pierwszy pojawiły się komplikacje, które do tej pory są podstawowymi problemami w tego typu przedsięwzięciach. Ze względu na ich charakter można podzielić je na trzy kategorie:

- kwestie techniczne dotyczące zarówno przeprowadzania nagrań uczestników, jak i późniejszej anotacji,
- kwestie lingwistyczne dotyczące anotacji danych,
- kwestie prawne dotyczące wykorzystywania wizerunku osoby migającej.

Na potrzeby projektu ECHO do anotacji użyto programu ELAN. Przed rozpoczęciem anotacji spisano szczegółowe zasady dotyczące jej warstw i segmentacji materiału. Zadbano o podpisanie z każdym głuchym stosownej umowy, w której wyrażał on zgodę na opublikowanie swojego nagrania w Internecie.

Projekt zakończył się w 2003 roku, a cały zebrany materiał jest dostępny pod adresem http://corpus1.mpi.nl/ds/imdi_browser/?openpath=MPI84302%23.

4.5. Auslan

Korpus australijskiego języka migowego (auslan) jest zdigitalizowanym archiwum nagrań 256 użytkowników języka migowego (Johnston, Schembri, 2006; Johnston, 2009). Składa się z dwóch części, które powstawały w różnych okresach:

- projekt badający socjolingwistyczne zróżnicowanie języka auslan (2003–2005),
- projekt związany z dokumentowaniem ginących języków (1100 klipów wideo, 5 miast x 20 uczestników x 3h, 2004–2006).

Nagrane zostało 300 godzin migania, co zajmuje około 3 TB danych. Informacje o zajmowanej przestrzeni dyskowej są istotne, ponieważ w przeciwieństwie do tradycyjnych korpusów, które mieszczą się na płycie DVD, zbiory nagrań wideo mogą zajmować gigantyczne ilości pamięci, co powoduje liczne problemy przy tworzeniu korpusów.

W sesjach nagraniowych do korpusu auslan uczestniczyli nie tylko rodzimi użytkownicy, lecz także osoby, które przyswoiły język migowy później, ale jeszcze w dzieciństwie (użytkownicy prawie natywni). Uczestnicy pochodzili z różnych miast Australii, podczas trzygodzinnej sesji mieli do wykonania kilka zadań, całość prowadził głuchy, który był znany osobom nagrywanym.

W każdym z miast (Sydney, Melbourne, Brisbane, Adelaide i Perth) osobami odpowiedzialnymi za wyszukanie informatorów byli głusi

współpracownicy, którzy doskonale znali lokalną społeczność niesłyszących. Do nagrań używano dwóch kamer cyfrowych — chociaż badacze informują o potrzebie większej ich liczby, przede wszystkim dostępności kamery nagrywającej z góry, która pokazuje wykorzystanie przestrzeni dookoła migającego.

Nagrany film był ostatecznie dzielony na klipy odpowiadające poszczególnym punktom elicytacyjnym, którymi były:

1. Zapoznanie się. Prezentacja własnych znaków imiennych i krótka rozmowa z prowadzącym sesję*.
2. Narracja (tekst). Opowiadanie wcześniej poznanego tekstu. Uczestnicy na tydzień przed nagraniem dostawali bajki Ezopa w formie tekstu pisanego (*Żółw i zając*, *Pastuszek i wilk* — znana też pod tytułem *Chłopiec, który krzyczał „wilki!”*, „wilki!”), których opowiadanie ćwiczyli w domu. Podczas sesji migali ich treść partnerowi.
3. Narracja (wydarzenie). Prowadzący prosił uczestnika o opowiedzenie partnerowi ważnego wydarzenia ze swojego życia.
4. Ankieta (opinie). Prowadzący pytał uczestników o ich zdanie dotyczące najważniejszych problemów głuchej społeczności w Australii — stosowania implantów ślimakowych, dostępu do tłumaczy, nauczania języka migowego w szkole, przyszłości języka auslan.
5. Konwersacja. Pozostawieni sami sobie uczestnicy mieli ok. 15 minut na swobodną konwersację.
6. Narracja (film rysunkowy). Uczestnicy na przemian oglądali po dwa klipy wycięte z odcinka przygód Tweety’ego i Sylwestra (odcinek *Canary Row*, Warner Bros). Następnie opowiadali partnerowi obejrzaną historię.
7. Narracja (historyjka obrazkowa). Jeden z uczestników po obejrzeniu historyjki obrazkowej dla dzieci (*Frog, where are you?*, Mayer, 1969) opowiadał jej akcję partnerowi.
8. Narracja (tekst migowy). Jeden z uczestników opowiadał partnerowi obejrzaną historię, która zamigana była w języku auslan.
9. Opis (materiał wideo). Jeden z uczestników po obejrzeniu nagrania z kilkoma miniaturami opisywał partnerowi, co zobaczył. Materiał został dobrany pod kątem wywołania konkretnych znaków.

* W językach migowych wszystkie nazwy własne są znakami (nieróżniącymi się formą artykulacyjną i sposobem funkcjonowania od znaków pospolitych). Dotyczy to także migowych odpowiedników imion i nazwisk. Każdy członek danej społeczności Głuchych ma tzw. przydomek (znak imienny), który został mu nadany przez innych. Nie musi on być w żaden sposób związany z imieniem lub nazwiskiem danej osoby w języku fonicznym.

10. Opis (obrazek). Jeden z uczestników opisywał po kolei 18 obrazków, na których przedstawione były różne scenki („odwracalne” — każda z postaci może być agensem, „nieodwracalne” — tylko jedna postać może być agensem, lokatywne — przedstawiające jakieś ułożenie obiektów w przestrzeni, nie akcję). Partner dostawał zestaw kart ze scenkami. Zadanie polegało na wybraniu właściwej scenki przedstawionej przez drugą osobę. Z pary kart tylko jedna przedstawiała odpowiedni obrazek.
11. Pytania („Znajdź różnice”). Każdy uczestnik dostawał jeden z dwóch obrazków, które nieznacznie różniły się między sobą. Zadaniem było ustalenie wszystkich różnic. Materiał dobrany pod kątem wywołania jak największej ilości pytań i zdań przeczących.

Anotacja klipów wykonywana jest w programie ELAN. W celu jak najlepszej standaryzacji oznaczeń powstały szczegółowe zasady używania skrótów i konwencji zapisu oraz szablon używanych warstw, który zawiera aż 49 pozycji, z czego minimalnie muszą być wypełnione trzy — glosa identyfikująca znak dla obu rąk i luźne tłumaczenie. Badacze sami przyznają, że nie jest oczywiste, które informacje należy uzupełniać w pierwszej kolejności w trakcie procesu anotowania. Model zakłada uzupełnianie pozostałych informacji w dowolnym czasie w zależności od ustaleń innych zespołów badawczych oraz od doraźnych potrzeb dotyczących korpusu. Opisywanie nagrań migowych jest procesem niezwykle żmudnym, co doskonale widać na przykładzie korpusu auslan. Od 2006 do końca marca 2011 roku zaanotowano na poziomie podstawowym 347 klipów z 1100 (31%), z czego 50 szczegółowo na potrzeby badań. Przetworzenie całości zajmie więc jeszcze wiele lat. Dane anotacyjne są dostępne tylko na prośbę innych ośrodków badawczych.

Każdy plik wideo oraz plik z anotacją posiada szczegółowe metadane:

- uczestnik (m.in. miejsce pochodzenia, płeć, wiek, wykształcenie),
- zawartość (użyte procedury elicytacyjne, zadania językowe),
- media (format i typ),
- projekt (nazwa, język, metodologia),
- sesja (m.in. nazwa zadania, uczestnicy),
- powiązane zasoby (obecność pliku z anotacją, typ anotacji).

Narzędzia wyszukiwania, które oferuje program ELAN, wraz z możliwością przeszukiwania IMDI pozwolą na tworzenie zaawansowanych kwerend łączących w sobie informacje gramatyczne z metadanymi. Jest to ogromnym ułatwieniem w przeprowadzaniu badań nie tylko językoznawczych, lecz

także socjolingwistycznych. Niedogodnością związaną z wykorzystaniem oprogramowania ELAN przy projekcie tej skali jest brak możliwości równoległego korzystania przez poszczególnych anotatorów ze wspólnej bazy znaczników. Każda z anotacji w projekcie powstaje niezależnie od innych, co wymaga ścisłego przestrzegania przez anotatorów przyjętych zasad (objętość podręcznika z zasadami anotacji korpusu auslan to prawie 70 stron).

4.6. BSL

Projekt tworzenia korpusu brytyjskiego języka migowego trwał od stycznia 2008 roku do grudnia 2010 (Schembri, 2008). Jego zadaniem było opracowanie korpusu dostępnego online, który posłuży do badań wariacji fonologicznych, leksykalnych i socjolingwistycznych występujących w BSL. Wykorzystano dwa rodzaje tekstów: wytworzone spontanicznie oraz wywołane sztucznie (elicytacja).

W fazie pierwszej z ośmiu regionów (Londyn, Bristol, Birmingham, Manchester, Newcastle w Anglii oraz Walia, Szkocja, północna Irlandia) wybrano minimum 30 użytkowników języka migowego, co przełożyło się na 249 nagranych osób. W celu uzyskania zrównoważonego korpusu zadbano o proporcje między płcią informatorów, wiekiem, pochodzeniem, wykształceniem itp. Warunkiem koniecznym było przyswojenie BSL przed 7 rokiem życia. Nagrania przeprowadzono podczas 2–4 dwugodzinnych sesji. Faza druga obejmowała nagrania 100 natywnych użytkowników języka migowego, którzy przez dwie godziny wykonywali różne zadania elicytacyjne. Osoby do nagrań wyszukiwane były przez głuchych pracowników terenowych (osoby kontaktowe) — pary informatorów dobierano z zachowaniem ich podobnego wieku i pochodzenia (rozumianego jako co najmniej dziesięcioletni pobyt) z tego samego regionu.

Nagranie prowadziła osoba głucha, podczas całej sesji nie pojawiały się żadne osoby słyszące. Po pięciominutowym przedstawieniu się następowała około półgodzinna swobodna rozmowa w diadzie — unikano włączania się osoby prowadzącej. Za takim rozwiązaniem przemawia chęć eliminacji interferencji językowych, głusi bardzo często zmieniają swój sposób migania w celu dostosowania się do drugiej osoby (np. unikanie znaków regionalnych). Po rozmowie prowadzący przeprowadzał wywiad. Pytał się m.in. o biegłość w BSL i języku angielskim, o stosunek do głuchoty, pochodzenie, pozycję socjalną itp. Kolejne zadanie było całkowicie elicytowane. Informatorom prezentowano pięćdziesiąt kart z różnymi pojęciami. Starano się pokazywać jak najwięcej graficznych reprezentacji, jednakże w celu większej precyzyjności stosowano również angielskie podpisy. Pojęcia dobrane

były na podstawie wyników wcześniejszych badań dotyczących wariantywności w BSL. Podczas osobnej sesji nagrywano wypowiedzi wywołane tylko przy użyciu materiału elicytującego. Dobór zadań był związany z aspektami, które — jak zakładano — pojawią się w tekstach. Wykorzystano niektóre punkty z procedur elicytacyjnych korpusów auslan i NGT.

Do nagrań użyto czterech kamer cyfrowych umieszczonych na statywach. Korzystano również z oświetlenia studyjnego, gdy światło dzienne było niewystarczające. Anotacja odbywała się za pomocą programu ELAN.

Korpus BSL jest pierwszym po projekcie ECHO zamierzeniem opublikowania wszystkich zebranych danych w Internecie. Najczęściej dostęp do nagranych materiałów mają tylko pracownicy ośrodka badawczego. W związku z nowatorską koncepcją pojawiły się istotne kwestie prawne — jako że nie można przedstawić tekstu języka migowego oddzielnie od osoby, która go wykonuje, potrzebne jest zapewnienie sobie praw do wizerunku informatora, co pozwala na publikacje wideo.

4.7. NGT

Korpus niderlandzkiego języka migowego (NGT) jest już zamkniętym projektem, który trwał w latach 2006–2008 (Crasborn, Zwitserlood, 2008). Zebrany materiał wraz z glosowaniem i translacją dostępny jest w całości w Internecie na licencji Creative Commons BY-NC-SA 3.0, która umożliwia wykorzystanie zawartości na użytek niekomercyjny z każdorazowym podaniem autora i źródła.

Głównym celem projektu było stworzenie korpusu do dalszych badań naukowych. Sfilmowano 92 informatorów z całego kraju w wieku od 17 do 84 lat, którzy posługują się NGT. Starano się unikać interferencji z holenderskim fonicznym, dlatego nagrania prowadziła osoba głucha. Początkowo planowano nagrania tylko 24 osób z dwóch regionów, ale z czasem zmieniono liczbę uczestników. Chętnych wyszukiwano za pomocą reklam na stronach dotyczących problematyki głuchych, przez spotkania w klubach dla głuchych oraz wskutek rozprzestrzenienia się informacji w społeczności osób niesłyszących. Gdy projekt stał się znany, wielu starszych głuchych zgłaszało się samych, tłumacząc, że chcą zarejestrować, a tym samym ocalić od zapomnienia, swój wariant NGT. Każdy ochotnik informowany był jeszcze przed nagraniem o późniejszej publikacji w Internecie oraz proszony o podpisanie zgody.

Podczas sesji nagraniowych próbowano uzyskać od osób komunikaty naturalne — nie przeszkadzano w spontanicznych rozmowach, ale używano też zestawu zadań elicytacyjnych zaczerpniętych z prac nad korpusem

auslan, dostosowując część z nich do holenderskich warunków. Wykorzystano m.in. kreskówkę *Tweety i Sylwester* oraz historyjkę *Frog, where are you?*. Przestrzegano też zasady jak najmniejszej ilości tekstu pisanego.

Kolejność procedury elicytacyjnej:

1. Zapoznanie się. Uczestnicy krótko przedstawiali się sobie nawzajem.
2. Narracja. Każdy z uczestników był proszony o opowiedzenie jednego (bądź kilku) znaczących wydarzeń ze swojej przeszłości.
3. Ankieta. Przedstawiano filmiki prezentujące kilka ważnych spraw dotyczących społeczności głuchych i niderlandzkiego języka migowego. Uczestnikom zadawane były pytania na ten temat oraz zawiązywana była dyskusja.
4. Narracja (bajka). Uczestnicy oglądali krótką bajkę w NGT, po obejrzeniu opowiadali jej historię własnymi słowami.
5. Narracja (komiks). Uczestnicy na zmianę opowiadali wydarzenia z obejrzonej wcześniej historyjki obrazkowej.
6. Narracja (skecz telewizyjny). Zadanie analogiczne do 5. Tym razem prezentowany był fragment programu telewizyjnego.
7. Narracja (książka z obrazkami). Każdy uczestnik oglądał kilka historyjek obrazkowych, potem opowiadał ich treść partnerowi.
8. Pytania (znajdź różnice). Każdy uczestnik dostawał jeden z obrazków, które nieznacznie różniły się między sobą. Zadaniem było wspólne ustalenie wszystkich różnic.

Informatorzy nagrywani byli w parach w celu uzyskania „naturalnego” migania. Na początku głuchy moderator wyjaśniał ideę samego korpusu oraz opisywał zadania elicytacyjne. Sesja trwała średnio około 4 godzin (trzy minisesje jednogodzinne rozdzielone przerwami), uzyskiwano jednorazowo od 2,5 do 5,5 godzin materiału nadającego się do dalszej obróbki. Nagrywano w kilku miejscach: na Uniwersytecie w Nijmegen, w szkołach dla głuchych, klubach dla głuchych. Nigdy nie korzystano z dodatkowego oświetlenia studyjnego, dlatego jakość poszczególnych klipów czasami bardzo się różni. Nagrania dokonywane były za pomocą czterech kamer cyfrowych uruchamianych ręcznie — dla potrzeb synchronizacji na początku trzykrotnie klaskano. Dwie kamery HDV rejestrowały osobno migających — wysoka jakość eliminuje potrzebę osobnych kamer skierowanych tylko na twarz. Dwie kamery miniHDV umieszczone podsufitowo zapisywały obraz wykorzystywania przestrzeni dookoła uczestników. W ten sposób przy minimalnych środkach uzyskano nagrania, które zbliżone są do efektu trójwymiarowości.

Następnym krokiem była obróbka techniczna. Powycinano zbędne sceny (np. moment zapoznawania się z zadaniem), użyto różnych metod kompresji, które mają ułatwić przechowywanie i dostęp. Nie wnikając w szczegóły techniczne, warto podkreślić, że wybór kodeków i użytych formatów przeprowadzany był pod kątem ich dostępności (tylko bezpłatne rozwiązania) oraz przyszłej użyteczności — wybrano najbardziej perspektywiczne metody dostępne w tamtym czasie.

Korpus NGT został opublikowany przez Max Planck Institute for Psycholinguistics z Nijmegen jako część zbioru korpusów językowych dostępnego w Internecie. W celu ułatwienia poruszania się po zawartości korpusu do nagrań dodano szereg metadanych, które mogą być przeglądane za pomocą licznych darmowych aplikacji (wszystkie autorstwa zespołu z Max Planck Institute for Psycholinguistics). Dodatkowe informacje dotyczą: regionu, płci i wieku osoby nagrywanej, daty nagrania oraz informacji o sesji z wyszczególnieniem kolejnych zadań elicytacyjnych. Starano się jednak w jak największym stopniu chronić informacje osobiste — część danych jest dostępna tylko po wyrażeniu zgody przez osobę zarządzającą korpusem. Dodatkowo nigdzie nie pojawiają się imiona, nazwiska i inicjały informatorów.

W przewidzianej grupie odbiorców korpusu oprócz lingwistów wyróżniono także psychologów, nauczycieli, słownikarzy, nauczycieli NGT i tłumaczy oraz głuchych, którzy mogą być zainteresowani zawartymi treściami kulturowymi. Mimo łatwego dostępu do danych przez przeglądarkę IMDI autorzy postanowili sukcesywnie tworzyć strony tematyczne, które ułatwią przeszukiwanie korpusu. Dodatkowym ułatwieniem dla osób korzystających są anotacja i translacja zebranego materiału.

Anotację w programie ELAN wykonali biegli użytkownicy NGT — nie były nią objęte jednak wszystkie pliki. Transkrypcja wideo — nawet najprostsza — jest niezwykle czasochłonna, dlatego zastosowano warstwy z tylko podstawowymi informacjami: glosami dla każdej z rąk oraz tłumaczeniem. Było to spowodowane również kwestiami organizacyjnymi — ograniczonym budżetem oraz przewidzianym czasem realizacji projektu (dwa lata). Do wykonania całej pracy powstał zespół czterech głuchych asystentów, którzy zostali odpowiednio przeszkoleni w zakresie standardów anotacji i obsługi ELAN. W pracy pomagali sobie dwujęzycznym słownikiem holendersko-migowym (NGT) z 5000 hasłami oraz słownikami holenderskimi (w tym słownikiem obrazkowym) do sprawdzania ortografii. Niestety, okazało się, że asystenci popełnili mnóstwo literówek oraz nie przestrzegali (z różnych powodów) narzuconych procedur opisywania znaków. Mimo częściowej korekty nadal nie można całkowicie polegać na napotkanych glosach. Jest to przykład bardzo istotnego zagadnienia — tego, kto i jak powinien dokonywać anotacji.

Mimo symplifikacji osiągnięte rezultaty nie są imponujące. Na 2375 plików anotacja dodana została jedynie do 160 (12 godzin migania, około 64 000 glos). Zastosowano jednak rozwiązanie, które pozwala w dowolnym momencie uzupełnić brakujące dane. Używając szablonu z jednakowym zestawem warstw oraz skryptów w języku Perl, do każdego pliku dodano „szkielet” anotacji — puste miejsca do wypełnienia i półautomatycznie przypisane metadane.

W celu ułatwienia nielingwistom korzystania z korpusu niektóre nagrania oprócz podstawowych glos mają dołączone tłumaczenie na język holenderski (foniczny). Zespół certyfikowanych tłumaczy dokonywał tłumaczenia symultanicznego — oglądając klipy, jednocześnie nagrywał wersję foniczną miganego tekstu. Udział w tym brali również studenci translatoryki, dla których był to rodzaj ćwiczeń. Tak powstałe pliki zostały dołączone do korpusu. Jest to novum dla korpusów migowych.

Tłumacz w przypadku natrafienia na trudniejszy fragment mógł konsultować się z kolegami, choć z reguły oglądał dany klip maksymalnie dwukrotnie. Możliwość przewijania klipu i wprowadzania poprawek sprawiła jednak, że proces tłumaczenia trwał średnio dziesięciokrotnie dłużej niż czas odtwarzania danego klipu. W wyniku tak dużej rozbieżności w stosunku do planowanych założeń nie można było dodać tłumaczenia do każdego nagrania. Nie udało się również — z kilku powodów, głównie braku właściwego oprogramowania — wykorzystać programów rozpoznających mowę i automatycznie wygenerować tekstu tłumaczenia.

Twórcy korpusu zastanawiają się, jak będzie wyglądała jego przyszłość. Słusznie podkreślają, że w dobie rozwoju korpusów migowych bardzo ważną kwestią jest standaryzacja glosowania, aby umożliwić wymianę materiałów między różnymi ośrodkami badawczymi. Dostrzegają również rozwój technologii, który pozwala już na pewną automatyzację, nadal jednak nie zapewnia zaawansowanych narzędzi do przeszukiwania tak dużej ilości nagrań. Kluczem do sukcesu pozostaje dobrze wykonana anotacja, która jest bardzo czasochłonna i kosztowna.

Podsumowując, trzeba przyznać, że korpus NGT jest interesującym przedsięwzięciem. Z jednej strony godne podziwu jest jego wykonanie oraz umieszczenie całej zawartości w Internecie (wraz z dokładną licencją użytkowania). Na użytek zbierania i obróbki materiału powstało wiele narzędzi, które nie są przypisane tylko do tego projektu, a więc mogą być zastosowane przez inne zespoły badawcze. Wykorzystano też rozwiązania wypracowane przy tworzeniu korpusów fonicznych, niektóre wzbogacono o funkcjonalności stricte „migowe”. Z drugiej strony zaskakuje ubogi repertuar anotacji. Glosy stosowane są niekonsekwentnie, pojawiają się opisy zaczerpnięte wprost z języka holenderskiego, dla których brak odpowiedników w języku

migowym. Tylko minimalna część materiału została sprawdzona przez drugą osobę, dlatego nie uniknięto literówek i innych błędów. Największym brakiem w opisie jest całkowite pominięcie części niemanualnej znaku (nawet gdy jest to komponent decydujący o znaczeniu). W przypadku znaku, w którym migający jednocześnie pokazuje znak i porusza głową, opisany został tylko mig, nie informacja przekazywana przez ruch głową (np. negacja). Nie jest to jednak wynikiem zaniedbania. Przy tworzeniu korpusu położono nacisk przede wszystkim na jak najszybsze przygotowanie nagrań do publikacji, wychodząc z założenia, że resztę informacji będzie można uzupełniać na bieżąco w zależności od potrzeb badawczych. Jest to więc korpus właściwie nieanotowany, który można transkrybować wielorako w zależności od tego, jakie dane są potrzebne.

4.8. DGS

Powstający korpus niemieckiego języka migowego (DGS) jest pod wieloma względami największym przedsięwzięciem tego typu (Prillwitz i in., 2008; Blanck i in., 2010; Hanke i in., 2010; Nishio i in., 2010). Imponuje przewidywana liczba zebranego materiału, czas trwania projektu i szczegółowość anotacji. Cały projekt stworzenia korpusu i docelowej publikacji słownika DGS opartego na tym materiale przewidziany jest na 15 lat (2009–2023), a jego koszt to 8,5 mln euro. Ośrodkiem naukowym, który podjął się tego wyzwania, jest Instytut Niemieckiego Języka Migowego i Komunikacji Niesłyszących (niem. *Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser*, IDGS) z Uniwersytetu w Hamburgu. Ze względu na czas trwania projektu i możliwości techniczne jest to największy projekt stworzenia korpusu języka migowego, jaki do tej pory realizowano, dlatego poddany będzie szczegółowemu opisowi.

Dwujęzyczny słownik migowo-niemiecki będzie pierwszą tak obszerną publikacją powstałą na bazie korpusu. Jest to bardzo ważny krok w dokumentowaniu, badaniach i nauczaniu niemieckiego języka migowego. Stanie się punktem odniesienia dla wszystkich, którzy są zainteresowani DGS — nie tylko lingwistów, lecz także tłumaczy, słyszących pracujących z głuchymi oraz samych głuchych, którzy chcieliby dowiedzieć się więcej o swoim języku ojczystym. Zebrane nagrania z terenu całego kraju będą opisane w dwóch językach i przedstawiane w różnorodnych kontekstach, dlatego rola tej publikacji jest trudna do przecenienia.

Przez około piętnaście lat nagranych ma być 328 informatorów (164 pary) z terenu całych Niemiec podzielonych na dwanaście regionów. Ustalono zestaw kryteriów, które muszą spełniać nagrywani. Oczywiście

wymaganiami są pochodzenie z Niemiec i używanie DGS. Przy wyborze starano się o zachowanie równych proporcji między liczbą kobiet i mężczyzn. Ograniczono również liczbę głuchych artystów, lingwistów i nauczycieli DGS (łącznie nie więcej niż 20%). Wprowadzono też cztery kategorie wiekowe: 18–30, 30–45, 45–60 i 60+. Szczególny nacisk położono na grupę głuchych z głuchych rodzin — są to tak zwani głusi dynastyczni, których język migowy odznacza się wyjątkowym bogactwem i niewielkim wpływem języka fonicznego. Taka liczba osób ma zapewnić około 400 godzin materiału wideo, a w tym 2,25 miliona znaków, co pozwala porównywać ten korpus z korpusami języków fonicznych.

W naborze informatorów zastosowano stanowisko pośrednika, tzw. osobę kontaktową. W pierwszym etapie rekrutacji wybrano w sumie dwadzieścia głuchych osób ze wszystkich regionów nagrań. Były to postaci doskonale znające lokalną społeczność głuchych i obdarzone jej szacunkiem. Po dokładnym przeszkoleniu w Hamburgu ich zadaniem było znalezienie chętnych do nagrań oraz dalsze pośrednictwo w rozmowach z ochotnikami. Jest to rozwiązanie zbliżone do zastosowanego przy tworzeniu korpusu BSL, jednak wiążące się z większymi obowiązkami osób kontaktowych. Oprócz wyszukania informatorów były one odpowiedzialne za moderację sesji nagraniowej i rozwiązywanie wszystkich ewentualnych problemów podczas jej trwania.

Na specjalną uwagę zasługuje rozwiązanie kwestii prawnych dotyczących ochrony wizerunku i danych osobowych. Aspekt prawny jest bardzo dużym problemem przy tworzeniu korpusu języka migowego — pod uwagę należy wziąć kwestie etyczne, ochronę danych osobowych i prawo autorskie. Cały materiał wideo będzie udostępniony na potrzeby badaczy i użytkowników słownika. Jak wspomniano, w przypadku tekstów języka migowego niewykonalny jest proces bezstratnego oddzielenia ich od nadawcy komunikatu, tym samym zawsze obecna jest osoba migająca. Każdemu informatorowi dostarczany był zestaw zawierający trzystronicowy dokument w języku niemieckim opisujący, na czym polega sesja nagraniowa, jaki typ danych będzie zbierany, kto będzie miał do niego dostęp w dalszej części projektu, do jakich celów wykorzystane będą nagrania. Oprócz tego głuchy otrzymywał półtorastronicową zgodę na wykorzystywanie danych, którą podpisywał podczas pierwszego dnia sesji w obecności kamer — jest to dodatkowe zabezpieczenie w przypadku późniejszych roszczeń. Zadbano o przekład na DGS — na dołączonej płycie DVD cały tekst dokumentów był migany przez biegłego użytkownika języka migowego. Informacje podlegające ochronie dzielą się na trzy grupy: dane kontaktowe (imię, nazwisko, adres itp.), metadane (wiek, wykształcenie, region pochodzenia) oraz nagrane wideo. Informator mógł wyrazić zgodę na całkowity dostęp do wszystkich danych bądź też na każdorazowy kontakt w przypadku ich użycia (np. udostępnienie nagrań osobom

trzecim do celów naukowych). Po zakończeniu sesji nagraniowej informatorzy mieli do niej pełny dostęp i mogli jeszcze podjąć decyzję o ewentualnych wykluczeniach pewnych momentów. Przyjmowano, że brak zastrzeżeń przez 4 tygodnie od momentu zakończenia filmowania oznacza pełną akceptację całości materiału. Do końca roku 2010, kiedy nagranych zostało już 51 informatorów, zostało wykluczonych 48 minut ze 125 godzin (0,64%). Są to głównie momenty pomiędzy zadaniami albo fragmenty, w których głusi podają prywatne informacje (np. o swoim znaku migowych, wyrażają opinie o innych głuchych ze środowiska), do wykluczenia zostały też zgłoszone wycinki, w których osoba poprawia sobie ubranie, wydmuchuje nos itp.

Sesje nagraniowe odbywały się w Hamburgu i dziesięciu innych miastach. Podział na regiony, z których zbierano dane, oraz wybór miejsc na studio mobilne związany był z obecnością szkół dla głuchych, wielkością głuchej społeczności i prozaiczną łatwością dotarcia na miejsce. W pomieszczeniu nagraniowym znajdowali się tylko głusi — informatorzy, moderator (osoba kontaktowa) i technik, który czuwał nad sprzętem. Para informatorów umieszczona była twarzami do siebie, w odległości około trzech metrów. Kamery kierowane były na poszczególne osoby, a dodatkowa nagrywała całą scenę. Materiały elicytacyjne wyświetlano na monitorach ustawionych przed migającymi na odpowiedniej wysokości, nieprzeszkadzającej w miganiu. Moderator siedział obok informatorów, mógł swobodnie prezentować kolejne zadanie i obserwować rozmowę, jednak poza tym nie udzielał się w żaden sposób, jedynie w wyjątkowych sytuacjach służył podpowiedziami.

Do rejestracji obrazu użyto w sumie siedmiu kamer — po trzy na każdego informatora oraz jedną, która obejmowała całą sytuację komunikacyjną. Dwie kamery HD zapewniały widok z przodu, a dwie kolejne nagrywały z perspektywy ptasiej (umieszczone centralnie nad głowami migających), która ułatwia rozpoznanie znaków i ukazuje sposób zagospodarowania przestrzeni wokół osoby. Dodatkowo do kamer nagrywających z przodu dołączono kamery stereoskopowe, z których obraz pozwala na stworzenie przekazu 3D i dalszą automatyczną analizę wideo. Siódma kamera była również kamerą HD, na jej obrazie widoczny jest także moderator, co pozwala anotatorom na szybkie zorientowanie się, co dzieje się w studiu. Podobnie jak w korpusie NGT wybór sprzętu HD eliminuje konieczność ustawienia dodatkowych kamer nagrywających w zbliżeniu. Takie ustawienie było wynikiem licznych testów. W przeciwieństwie do przywołanego korpusu NGT zarzucono pomysł delikatnego obrócenia osób migających i umieszczenia kamer z boku. Rozstaw ten powoduje, że głuchy kieruje swój komunikat raz do kamery, a raz do partnera — zaburza to rozmowę i wpływa na aspekty przestrzenne języka migowego. Rozważano również zwiększenie dystansu między osobami i umieszczenie kamer przed

nimi na podłodze. Jest to jednak rozwiązanie bardzo nienaturalne do prowadzenia konwersacji. Ostatecznie wybrany sposób jest optymalny — nie zakłóca rozmowy, a nagrania nie są zdeformowane.

Bardzo ważną postacią w procesie zbierania danych jest osoba kontaktowa, która jednocześnie zajmuje się moderacją sesji. Wybór osoby głuchej eliminuje możliwość interferencji z językiem fonicznym — podczas całego nagrania w studiu nie pojawia się żadna osoba słyszcząca. Zadaniem moderatora jest sprawne przeprowadzenie nagrania — upewnienie się, że głuchy zrozumiał polecenie kolejnego zadania, oraz sprawdzenie, że odpowiedni materiał został wyświetlony na monitorach uczestników. W trakcie realizowania polecenia jego rola ogranicza się jedynie do pilnowania czasu przewidzianego na dany fragment i ingerowaniu tylko w koniecznych sytuacjach. Każda osoba kontaktowa przechodziła dokładne szkolenie, jak zachowywać się w trakcie nagrań. Sesja nagraniowa ma przewidziany czas trwania. Moderator posiada zestaw dodatkowych zadań, które może dołączyć, jeśli uczestnicy za szybko realizują polecenia — na tej samej zasadzie może niektóre punkty omijać, jeśli czasu jest już za mało. Przewidziany czas nagrania jednej pary informatorów to maksymalnie 6 godzin.

Sesja nagraniowa składała się z trzech etapów. W pierwszym (trwającym około 40 minut) przeprowadzany był wywiad z każdym z uczestników, w ten sposób uzyskiwano zestaw standardowych metadanych (zgodnych z wytycznymi IMDI). Etap drugi to swobodna rozmowa na kilka z zaproponowanych tematów, trwająca do 90 minut; pozyskiwano w ten sposób zestaw jednostek leksykalnych. W ostatnim etapie informatorzy musieli „rozwiązać” 20 zadań elicytacyjnych — przewidziano na to około 120 minut, próbowano zebrać jak najwięcej zjawisk fonologicznych, morfologicznych i składniowych.

Lista poszczególnych zadań elicytacyjnych:

1. Znak migowy. Prezentacja swojego znaku migowego i wytłumaczenie, skąd się wziął.
2. Dowcip. Opowiedzenie wcześniej przygotowanego dowcipu.
3. Opowiadanie o swoich kontaktach z kulturą Głuchych (np. wspomnienia ze szkoły). Brak filmiku wprowadzającego.
- 4.1a. Opowiadanie obejrzanej historyjki obrazkowej *Frog, where are you?*
- 4.1b. Opowiadanie obejrzanego odcinka kreskówki *Tweety i Sylwester*.
- 4.2a. Opowiadanie obejrzanego filmiku *Pear story*.
- 4.2b. Opowiadanie obejrzanego skeczu *Haushaltshilfe* (niemiecki serial komediowy dla głuchych).
5. Zadanie kalendarzowe. Każdy z uczestników widzi wyświetlony plan tygodnia (różny dla każdej osoby). Zadaniem jest zaplanowanie spotkania w dogodnym terminie.

6. Dyskusja. Uczestnicy proszeni są o przedyskutowanie jednego z kilku kontrowersyjnych tematów dotyczących społeczności głuchych i języka migowego.
7. Swobodna rozmowa. Moderator opuszcza studio na ok. 15 minut. Uczestnicy mogą w tym czasie rozmawiać na dowolne tematy — kamery cały czas ich rejestrują.
8. Izolowane znaki. Wyświetlone są plansze z obrazkami i/lub niemieckim słowem. Informatorzy mają za zadanie zamigać dane pojęcie. Wywołany materiał ma służyć do badania wariantów w DGS.
9. Opowiadanie historyjki *Vater und Sohn*. Zadanie dodatkowe w przypadku zbyt dużej ilości pozostałego czasu.
10. Znaki. Uczestnikom prezentowane są różne znaki informacyjne. Między sobą muszą zdecydować, jakie jest ich znaczenie.
11. Ważne wydarzenia z przeszłości. Wyświetlane są ważne wydarzenia z przeszłości. Informatorzy mają za zadanie opowiedzieć partnerowi, co robili, gdy dane wydarzenie miało miejsce.
12. Dziedziny. Wyświetlane są nazwy różnych dziedzin życia (np. polityka) wraz z powiązаныmi ilustracjami. Uczestnicy prezentują (dowolne) skojarzenia z danym tematem.
- 13.1. Instrukcja. Informatorzy proszeni są o zamiganie partnerowi szczegółowej instrukcji, jak należy wykonać daną czynność (np. ugotowanie potrawy).
- 13.2. Opowiedzenie historii *Travel Story*. Uczestnik ma za zadanie opowiedzenie fabuły historyjki o pewnej wycieczce.
14. Regionalne atrakcje. Uczestnicy są proszeni o opowiedzenie partnerowi o specjalnościach swojego regionu (potrawach, zabytkach, zwyczajach itp.).
15. Opowiadanie filmu *Signs*. Uczestnik ogląda krótki film specjalnie zmontowany na potrzeby projektu (oryginalnie jest to reklama napoju Schweppes), a następnie opowiada partnerowi jego akcję.
16. Nowe i stare znaki. Zadanie opcjonalne. Rozmowa na temat starych znaków, które wyszły już z użycia.
17. Wydarzenia. Rozmowa na temat „głuchych” wydarzeń (np. igrzyska Głuchych).
- 18.1. Opowiadanie historyjki *Fire alarm*. Uczestnik opowiada partnerowi obejrzaną historyjkę (zamiganą przez natywnego użytkownika DGS).
- 18.2. Mapa. Zadaniem jest opisanie partnerowi usytuowania różnych obiektów w mieście (na podstawie wyświetlonej mapy) i sposobu dotarcia do nich.

Niektóre zadania mają na celu wydobycie konkretnego materiału badawczego, np. wariantów leksykalnych. Inne są próbą udokumentowania kultury Głuchych. Większość punktów poprzedzona jest projekcją klipu w DGS, w którym opowiedziane jest, czego dotyczy następne zadanie. W przypadku wątpliwości pomocą służy moderator. Taka procedura eliminuje jakikolwiek wpływ języka fonicznego. Część materiału (np. historia o chłopcu i żabie czy *Pear story*) była wykorzystywana w innych projektach badawczych, co pozwala na analizy porównawcze. Wszystkie zadania przetestowano w fazie pilotażowej. Sprawdzano, jak głusi radzą sobie z kolejnymi punktami, ile trwa ich realizacja, czy udaje się wywołać zamierzony materiał, czy zadania są odpowiednio ciekawe. Sesja (łącznie z przerwami) trwa około 7 godzin. Materiał elicytacyjny musi być na tyle interesujący i różnorodny, by pomimo zmęczenia uczestników nadal skłaniał do dyskusji. Wyniki dotychczasowych nagrań potwierdzają, że dobrano bardzo dobry zestaw.

Anotacja zebranych nagrań przewidziana jest na około 10 lat. Do jej wykonania posłuży program iLex. Następować będzie w dwóch etapach. Na początku dokonana zostanie segmentacja na znaki oraz tłumaczenie na język niemiecki. Każdemu wystąpieniu znaku przypisany zostanie typ (*token-type matching*) — jest to opisany wcześniej proces glosowania. Podstawowy podział przewiduje trzy rodzaje jednostek: jednostki leksykalne, znaki produktywne (klasyfikatory) i inne. Za pomocą notacji HamNoSys przedstawiony będzie kształt (forma) migu — dopuszczalne jest przeszukiwanie po fragmencie zapisu HamNoSys. Anotować będą studenci znający język migowy, ich zapis sprawdzany będzie przez natywnych użytkowników. Jest to tylko pierwszy krok w transkrypcji. Zakłada użycie bardzo prostego podziału wszystkich znaków. Lematyzacja dokonywana jest na potrzeby słownikowe, dlatego nie do końca odpowiada lematyzacji w rozumieniu lingwistycznym. W drugim etapie dodany ma być szczegółowy opis glos, ruchu warg (ang. *mouthing*) oraz mimiki. W większym stopniu uwzględniony ma być podział na frazy i ich kontekst. Również cała kategoria „znaków produktywnych” (m.in. klasyfikatorów) doczekać ma się rozbudowanej analizy.

W przypadku korpusu DGS od początku akcentowana jest jego użyteczność dla społeczności Głuchych. Jest to ważne zagadnienie, ponieważ język migowy oprócz przedmiotu opisu językoznawczego stanowi także główny nośnik kultury Głuchych. Korpus języka migowego (inaczej niż dowolnego języka fonicznego) zawsze będzie w takim samym stopniu archiwum tekstów kultury, co próbek empirycznych. Sami niemieccy głusi uczestniczący w projekcie wyszczególnili cztery sposoby wykorzystywania korpusu w swojej społeczności:

- rekreacja. Korpus jako źródło inspirującego materiału — zadania dotyczące dowcipów, konwersacji na różne tematy, historii z życia głuchej społeczności.
- edukacja. Korpus jako zbiór regionalizmów, różnych rejestrów migania oraz stylów wypowiedzi. Badania gramatyczne i słownikowe. Doskonały materiał do nauczania i uczenia się DGS.
- dokumentacja. Korpus jako materiał dla historyków, antropologów i socjolingwistów. Wycinek kultury i historii Głuchych i ich języka.
- identyfikacja. Korpus jako potwierdzenie tożsamości Głuchych i roli języka migowego. Pomoc dla głuchych w określeniu swojej tożsamości.

Zgromadzone informacje potwierdzają, że korpus DGS jest największym tego typu przedsięwzięciem w historii lingwistyki migowej. Wykorzystano najnowsze osiągnięcia techniki (nagrania 3D) i zbudowano odpowiednią infrastrukturę techniczną (studio, oprogramowanie, przestrzeń dyskowa). Zaprojektowano i przetestowano bogaty zestaw elicytacyjny, którego efektem będzie ponad 400 godzin nagrań wideo. Godna podziwu jest dbałość o szczegóły zarówno na poziomie zbierania, jak i przetwarzania materiału. Mocno podkreślany jest też aspekt kulturowy. Dokonania Instytutu w Hamburgu kształtują standardy tworzenia korpusów migowych, przy okazji pokazując, jak wielkim wyzwaniem jest próba przeniesienia standardów lingwistyki korpusowej na grunt języka migowego.

4.9. Dicta-Sign

Dicta-Sign nie jest zamierzeniem stricte korpusowym (Hanke i in., 2011). Znalazł się w zestawieniu z powodu swojej interdyscyplinarności i obrazowania nowych tendencji w lingwistyce migowej. Jest to trzyletni projekt badawczy dotowany z funduszy Unii Europejskiej, który rozpoczął się w styczniu 2009 roku. Jego celem jest poprawa komunikacji online głuchych użytkowników. Doprowadzić do tego ma rozwój aplikacji webowych korzystających z języka migowego. Realizatorzy projektu zwracają uwagę, że cała wymiana informacji w Internecie odbywa się za pomocą pisanej odmiany języka fonicznego, co dla głuchego internauty nie jest sposobem najwygodniejszym, dlatego zamierzeniem Dicta-Sign jest automatyczne rozpoznanie naturalnego migania oraz generowanie właściwych odpowiedzi. Końcowy produkt umożliwiłby następujące działanie: głuchy miga pewien komunikat do kamery, komputer rozpoznaje zamigane frazy i zapisuje je w specjalnym formacie (odmiana języka znaczników XML), który jest

zrozumiały dla animowanego awatara. Nasuwa się słuszne zastrzeżenie, że taki sam efekt można uzyskać, umieszczając nagranie wideo danej wiadomości. Po raz kolejny pojawia się kwestia niemożności rozdzielenia wizerunku nadawcy od jego komunikatu. Przy publikacji na forum tekstów w języku polskim z reguły nie widać, jak wygląda rozmówca. Drugim argumentem przemawiającym za wyższością awatara jest możliwość wykorzystywania wewnętrznej reprezentacji tekstu migowego w automatycznych translatorach międzymigowych (tj. tłumaczących między dwoma różnymi językami migowymi). Oprócz tego renderowana postać miga w sposób „przezroczysty”, nie posiada indywidualnego stylu migania, który czasami utrudnia zrozumienie wiadomości. Dicta-Sign rozbija się więc na kilka pomniejszych problemów badawczych, dwa podstawowe to automatyczne rozpoznawanie języka migowego i awatar.

Projekt jest prowadzony w kilku ośrodkach w Europie, a równoległe badania dotyczą aż czterech języków migowych: brytyjskiego, niemieckiego, greckiego i francuskiego. Co najbardziej interesujące, jednym z pierwszych kroków było stworzenie kilkujęzycznego korpusu tekstów dotyczących podróżowania w Europie. Dobór materiałów elicytacyjnych zakładał w miarę zamknięte odpowiedzi obfitujące w leksykę dotyczącą podróży i zwiedzania innych krajów oraz bardzo duże użycie relacji przestrzennych. Zbierano nagrania z czterech docelowych języków migowych (starano się unikać języka miganego). Bardzo często realizowano ten punkt niejako przy okazji tworzenia korpusu danego języka migowego (por. zadanie elicytacyjne 18.2 w korpusie DGS).

Wyposażenie studia nagraniowego jest podobne do zestawu hamburskiego — każdy informator ma swój własny monitor, na którym prezentowany jest materiał stymulujący. Oprócz rozmówców w nagraniu bierze udział moderator, którego rola sprowadza się do czuwania nad przebiegiem sesji i ewentualnej pomocy. Poza tym powinien być „niewidoczny”. Czas trwania sesji przewidziany był na maksymalnie dwie godziny (co przekłada się na ok. godzinę i 15 minut „czystego” migania), a kolejność zadań wyglądała następująco:

1. Rozgrzewka (5 min). Swobodna konwersacja, zapoznanie się.
2. Komunikacja miejska (10 min). Każdy z informatorów dostaje mapkę pokazującą schemat komunikacji miejskiej w pewnym mieście. Ich zadaniem jest zaproponowanie różnych dróg pomiędzy dwoma zadanymi punktami.
3. Biuro podróży (11 min). Informator A jest pracownikiem biura podróży, który musi przedstawić swojemu klientowi (informator B) dwa różne miejsca na spędzenie wakacji, następnie pyta o doko-

nany wybór. Różne pary miejsc były prezentowane w poszczególnych sesjach.

4. Planowanie wakacji (7 min). Zadanie negocjacyjne, w którym uczestnicy muszą ustalić, gdzie i na jak długo pojadą na wakacje oraz jakim środkiem transportu. Dla utrudnienia każdy informator dostaje kalendarz z zaplanowanymi wydarzeniami — rozmówcy muszą więc dodatkowo liczyć się z wolnymi terminami na urlop.
5. Na lotnisku (5 min). Informator B (patrz zadanie 3) opisuje rozmówcy krok po kroku, jak przebiegają procedury na lotnisku.
6. Mapa miasta (9 min). Wyświetlone zostają mapy miasta, informator A na swojej ma zaznaczoną pewną trasę oraz mijane obiekty (np. poczta, kościół, rynek). Musi opowiedzieć partnerowi, którędy przebiega trasa i co jest po drodze. Zadaniem informatora B jest zaznaczenie tych obiektów na swojej mapie.

Przerwa (5 min).

7. „Zawiedzione oczekiwania” (12 min). Każdy z informatorów widzi slajd, na którym pokazane są oczekiwania pewnej osoby co do nadchodzącego wyjazdu oraz to, co zastała na miejscu. Pominięte są jakiegokolwiek teksty — użyto zdjęć i rysunków. Migający mają opowiedzieć podobną historię, która ich spotkała.
8. Podróżowanie kiedyś i dziś (11 min). Dyskusja na temat zmian w sposobach podróżowania. Materiałem stymulującym są kolaże zdjęć pokazujących dawne i współczesne środki transportu.
9. Opowiadanie historii (10 min). Każdy z uczestników opowiada obejrzaną historię — jedna to historyjka obrazkowa, druga to zamigana opowieść o przygodzie podczas ostatnich wakacji.
10. Słownictwo (12 min). Na zmianę prezentowane są pojedyncze pojęcia związane z podróżami (zdjęcie, rzadko tekst). Uczestnicy muszą zamigać odpowiedni znak. Jeśli druga osoba zna inny wariant, może podać swoją wersję. Kategorie pojęć to: daty (12 slajdów), pojazdy (8 slajdów), kraje (31 slajdów), pogoda (7 slajdów).
11. Własne doświadczenia (10 min). Uczestnicy mogą opowiedzieć o swoich doświadczeniach związanych z podróżowaniem. Jest to zadanie opcjonalne.
12. Ewaluacja (6 min). Informatorzy proszeni są o komentarz dotyczący zakończonej sesji.

Warto zwrócić uwagę, że cały materiał jest łatwo adaptowalny na potrzeby poszczególnych krajów biorących udział w projekcie. Zmian wymagają drobne napisy pojawiające się w zadaniach, zamigana historia z punktu 9. oraz ewentualnie niektóre zdjęcia (ze względów kulturowych).

Zebrany materiał ma pomóc w zrealizowaniu zamierzonych celów, jednocześnie powstają „produkty pośrednie”, np. narzędzia do półautomatycznego tagowania i anotacji.

Trzema końcowymi rozwiązaniami mają być:

- tłumacz pojęć technicznych pomiędzy językami migowymi (SL-SL translator);
- wyszukiwanie przez zamigany znak (użytkownik miga do kamery pewien znak, następuje automatyczne rozpoznanie przez komputer i wyświetlenie ze słownika/korpusu wszystkich wystąpień poszukiwanego migu, ewentualnie podobnych znaków);
- Wiki w języku migowym (stworzenie encyklopedii na licencji Wiki, której artykuły publikowane będą w języku migowym — wyżej wspomniana technologia animacji awatarowej).

W czasie pisania niniejszego tekstu projekt Dicta-Sign jeszcze trwał, dlatego trudno przewidzieć, czy uda się sprostać wszystkim założeniom. Upublicznione fragmenty rezultatów pozwalają wierzyć w powodzenie przedsięwzięcia. Chociaż zapewne nie uda się uzyskać zadowalającej automatyzacji na żadnym z poziomów (rzecz do tej pory niewykonalna nawet dla języków fonicznych), ale bardzo przydatne są liczne narzędzia i wypracowane standardy, które powstają przy okazji, a wykorzystywane mogą być w innych projektach.

5. Perspektywy

Migowa lingwistyka korpusowa dopiero wypracowuje standardy zbierania nagrań i tworzenia korpusu. O ile procedury przygotowywania korpusów tekstowych zostały już wielokrotnie opisane i przedstawiono szczegółowo ich standardy, o tyle dopiero od niedawna podejmuje się próby wprowadzania wytycznych dla języków migowych. Jest to związane z historią — porównanie dotyczy ponad pięćdziesięciu lat korpusologii fonicznej (zakładając, że korpus Browna z 1961 roku jest pierwszy) z mniej niż dziesięcioma latami migowej (za pierwszy korpus przyjmijmy rezultaty projektu ECHO z roku 2003). Wychodząc naprzeciw temu zagadnieniu, powstał trzyletni projekt Sign Linguistics Corpora Network (SLCN) (Crasborn, 2010), którego zadaniem było zorganizowanie czterech warsztatów dotyczących kolejno:

- zbierania materiału (Londyn 2009),
- metadanych (Nijmegen 2009),

- anotacji (Sztokholm 2010),
- eksploatacji (Berlin 2010).

W prezentacji otwierającej pierwszą konferencję jeden z koordynatorów całego projektu przedstawił *explicit*e cele działania w postaci pytań: Czego oczekujemy jako lingwiści? Jak współpracujemy z innymi badaczami (również pomiędzy dziedzinami)? Jakie są potrzeby technologiczne i jak możemy korzystać z dokonań innych dyscyplin? Podczas tego warsztatu omówiono procedury zbierania materiału do korpusów takich języków jak: auslan, NGT, BSL, DGS, LSF (franc. *langue des signes française* — francuski język migowy), jamajski migowy. Zapowiedziano także m.in. projekt stworzenia korpusu ASL (ang. *American Sign Language*, tj. amerykańskiego języka migowego).

Dodatkowe prezentacje dotyczyły zagadnień lingwistyki stosowanej, licencji Creative Commons oraz przetwarzania komputerowego.

Podczas drugiego spotkania zaprezentowano różne sposoby podejścia do tematu metadanych i metody radzenia sobie z nimi w różnych projektach. Opisane zostały głównie trzy rozwiązania: edytor IMDI (zastosowany w projekcie ECHO) i jego propozycja rozszerzenia pod kątem języków migowych, sposób organizacji metadanych w programie iLex oraz edytor ARBIL. Wszyscy uczestnicy podkreślali, że mimo nowych możliwości nie może istnieć korpus bez metadanych i odpowiedniej ich organizacji.

Temat anotacji był motywem przewodnim spotkania trzeciego. Używanie spójnego systemu opisywania nagrań jest niezmiernie ważne. Wypracowane metody z różnych projektów pozwalają zaoszczędzić wiele czasu i trudu oraz przekładają się na jakość produktu, jakim jest korpus. W perspektywie współpracy z innymi ośrodkami zachowanie pewnych dobrych wzorców anotacji umożliwi podjęcie wspólnych badań komparatystycznych. Omawiano również trudne sytuacje, w których możliwe są różne interpretacje tekstu migowego — najlepszym przykładem są znaki o wysokim stopniu ikoniczności.

Podczas warsztatu w Berlinie dokonano przeglądu zagadnień dotyczących metod archiwizowania nagrań, ich upubliczniania, a przede wszystkim możliwości wykorzystywania. Nie można marginalizować znaczenia aspektu kulturowego języka migowego. Żaden korpus języka migowego nigdy nie będzie tylko przedsięwzięciem lingwistycznym, lecz zawsze będzie też świadectwem kultury Głuchych, do którego będą oni chcieli mieć dostęp. Nie powinno się również zapominać o wykorzystywaniu korpusu w nauczaniu języka migowego jako języka obcego (L2). Architektura korpusu powinna pozwalać na wykorzystanie go w jak największej liczbie dziedzin.

Oprócz cyklu spotkań wynikiem projektu Sign Linguistics Corpora Network jest stworzenie strony na zasadach Wiki, na której każdy z partne-

rów może umieszczać i edytować artykuły poruszające tematykę korpusów języka migowego i pozostałych zagadnień związanych z głuchymi, ich językiem i kulturą.

Próby wypracowywania standardów i powstawanie korpusów wielojęzycznych (np. projekt Dicta-Sign) są jednym z bardzo silnych trendów w migowej korpusologii. Ze względu na duże podobieństwo języków migowych wynikające ze wspólnych cech gramatyki wizualno-przestrzennej dąży się do budowania korpusów, łatwo porównywalnych między sobą. Dzięki temu możliwe będzie uchwycenie uniwersaliów migowych i pełniejsza analiza gramatyczna. Równoległe, dynamicznie rozwijają się projekty automatyzacji w przetwarzaniu języka migowego. Od kilku lat trwają próby rozpoznawania języka migowego przez komputer — to problem z pogranicza kilku dziedzin (technologia 3D, *motion capture*, rozpoznawanie wideo, sztuczna inteligencja). Obecnie przy tworzeniu korpusu trzeba mieć na uwadze możliwość wykorzystania materiału do takich właśnie potrzeb, dlatego wskazane jest dokonywanie nagrań w odpowiednio wysokiej jakości. Nieustanny rozwój techniki powoduje, że być może i w tej dziedzinie niedługo dokona się przełom. Rewolucją, której rezultaty już widać, jest ekspansja filmów 3D. W ośrodku hamburskim do zestawu kamer dołączono dodatkową parę kamer stereoskopowych. Obniżanie się cen kamer cyfrowych i dostępność coraz bardziej zaawansowanych zestawów pozwala nawet w małych projektach na bardzo wysoką jakość materiału. Wniosek nie może być inny niż w przypadku korpusów tekstowych — wszystko wskazuje na nadchodzący rozkwit lingwistyki migowej w jej korpusowym wydaniu.

Bibliografia

- Blanck, Dolly, Hofmann, Ilona, Jeziorski, Olga, König, Susanne, Langer, Gabriele, Rathmann, Christian (2010). *Uses of the DGS Corpus from a Deaf community perspective* (poster), 4th SLCN-Workshop (Exploitation). Berlin.
- Crasborn, Onno (2010). The Sign Linguistics Corpora Network: Towards standards for signed language resources. W N. Calzolari i in. (red.), *Proceedings of the Seventh conference on International Language Resources and Evaluation (LREC'10)*, ss. 457–460. Paryż: ELRA.
- Crasborn, Onno, Mesch, Johanna, Waters, Dafydd, Nonhebel, Annika, van der Kooij, Els, Woll, Bencie, Bergman, Brita (2007). Sharing sign language data online. Experiences from the ECHO project. *International Journal of Corpus Linguistics* 12(4), ss. 537–564.
- Crasborn, Onno, Sloetjes, Han (2008). *Enhanced ELAN functionality for sign language corpora*. W O. Crasborn i in. (red.), *Proceedings of the 3rd Workshop on the Representation and Processing of Signed Languages: Construction and exploitation of sign language corpora*.

- International Conference on Language Resources and Evaluation*, ss. 39–43. Paryż: ELRA.
- Crasborn, Onno, Zwitserlood, Inge (2008). The Corpus NGT: an online corpus for professionals and laymen. W O. Crasborn i in. (red.), *Proceedings of the 3rd Workshop on the Representation and Processing of Signed Languages: Construction and exploitation of sign language corpora. International Conference on Language Resources and Evaluation*, ss. 44–49. Paryż: ELRA.
- Grucza, Sambor (2007). O konieczności tworzenia korpusów tekstów specjalistycznych. W S. Grucza (red.), *W kręgu teorii i praktyki lingwistycznej*, ss. 103–122. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hanke, Thomas, König, Lutz, Wagner, Sven, Matthes, Silke (2010). DGS Corpus & Dicta-Sign: The Hamburg studio setup. W P. Dreuw i in. (red.), *LREC 2010. 7th International Conference on Language Resources and Evaluation. Workshop proceedings. W13. 4th Workshop on Representation and Processing of Sign Languages: Corpora and Sign Language Technologies. May 22/23 2010. Valletta — Malta*, ss. 106–109. Paryż: ELRA.
- Hanke, Thomas, Bowden, Richard, Braffort, Annelies, Coller, Christophe, Efthimiou, Eleni (2011). *Dicta-Sign — Use of a multilingual corpus to improve sign language technology* (poster), 4th International Workshop on Sign Language Translation and Avatar Technology (SLTAT). Berlin.
- Johnston, Trevor, Schembri, Adam (2006). *Issues In the creation of a digital archive of a signed language*. W L. Barwick, N. Thieberger (red.), *Sustainable data from digital fieldwork*, ss. 7–16. Sydney: University of Sydney Press.
- Johnston Trevor (2009). Creating a corpus of Auslan within an Australian National Corpus. W M. Haugh i in. (red.), *Selected proceedings of the 2008 HCSNet Workshop on Designing the Australian National Corpus: Mustering languages*, ss. 87–95. Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project.
- Leech, Geoffrey (1992). Corpora and theories of linguistic performance. W J. Svartvik (red.), *Directions in corpus linguistics*, ss. 112–113. Berlin: Walter de Gruyter.
- Nishio, Rie, Hong, Sung-Eun, König, Susanne, Konrad, Reiner, Langer, Gabriele, Hanke, Thomas, Rathmann, Christian (2010). *Elicitation methods in the DGS (German Sign Language) Corpus Project*. W P. Dreuw i in. (red.), *LREC 2010. 7th International Conference on Language Resources and Evaluation. Workshop proceedings. W13. 4th Workshop on Representation and Processing of Sign Languages: Corpora and Sign Language Technologies. May 22/23 2010. Valletta — Malta*, ss. 178–185. Paryż: ELRA.
- Prillwitz, Siegmund, Hanke, Thomas, König, Susanne, Konrad, Reiner, Langer, Gabriele, Schwarz, Arvid (2008). DGS Corpus Project — Development of a Corpus Based Electronic Dictionary German Sign Language. W O. Crasborn i in. (red.), *Proceedings of the 3rd Workshop on the Representation and Processing of Signed Languages: Construction and exploitation of sign language corpora. International Conference on Language Resources and Evaluation*, ss. 159–164. Paryż: ELRA.
- Rudolf, Michał (2004). *Metody automatycznej analizy korpusów tekstów polskich*. Warszawa: Wydział Polonistyki.
- Schembri, Adam (2008). The British Sign Language Corpus project: Open access archives and the observer's paradox. W O. Crasborn i in. (red.), *Proceedings of the 3rd Workshop on the Representation and Processing of Signed Languages: Construction and exploitation of sign language corpora. International Conference on Language Resources and Evaluation*, ss. 165–169. Paryż: ELRA.

- Świdziński, Marek, Mikulska, Danuta (2003). Reprezentacja linearna tekstu Polskiego Języka Migowego. W M. Świdziński, T. Gałkowski (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*, ss. 31–58. Warszawa: Uniwersytet Warszawski: Wydział Polonistyki, Wydział Psychologii, Polski Komitet Audiofonologii, Instytut Głuchoniemych im. ks. Jakuba Falkowskiego.
- Świdziński, Marek (2006). Lingwistyka korpusowa w Polsce — źródła, stan, perspektywy, *LingVaria 1*, ss. 23–32.

Piotr Mostowski

Korpus polskiego języka migowego — zarys projektu

1. Wstęp

Budowa korpusu polskiego języka migowego rozpoczęła się w 2010 roku. Inicjatywa ta była następstwem dwóch wydarzeń. W strukturze organizacyjnej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego wyodrębniono wówczas Pracownię Lingwistyki Migowej (PLM), pierwszą w Polsce jednostkę naukową zajmującą się badaniami nad komunikacją wizualno-przestrzenną. W tym też roku Fundacja na rzecz Nauki Polskiej przyznała kierownikowi PLM dr. Pawłowi Rutkowskiemu trzyletni grant w ramach programu Focus: „Kategoryzacja gramatyczna przez przestrzeń i ruch w polskim języku migowym”, który stał się punktem wyjścia do stworzenia korpusu tekstów służącego dalszej analizie językoznawczej. W niniejszym rozdziale opisane zostały kolejne etapy realizacji tego przedsięwzięcia, od wstępnych założeń metodologicznych aż po stan obecny. Każde zagadnienie zostało przedstawione w szerszej perspektywie uwzględniającej liczne problemy towarzyszące pracom nad korpusami (nie tylko języka migowego).

2. Założenia wstępne

Pierwszym etapem projektu było dokładne zaplanowanie struktury korpusu. Jak pokazują przykłady z innych krajów, jest to fundament dalszych prac. Należało przy tym uwzględnić ograniczenia dotyczące lokalnej sytuacji — budżetu, zaplecza sprzętowego, sytuacji środowiska głuchych w Polsce (brak ustawy o polskim języku migowym, dominacja systemu językowomigowego, niski poziom edukacji). Nie zakładano wielkości korpusu porównywalnej do korpusów europejskich. Od początku jednak uwzględniano możliwości

dalszej rozbudowy projektu tak, aby osiągnąć zadowalające wyniki. Logiczna wydała się więc etapowa realizacja pracy, analogicznie np. do korpusu NGT (*Nederlandse Gebarentaal* — niderlandzki język migowy). Najważniejsze było jednak prawidłowe opracowanie architektury korpusu, systemu wyszukiwania informatorów, procedur elicytacyjnych, a także określenie zasad przechowywania materiału, wytycznych do anotacji i publikowania treści. Od przyjętej w tym momencie metodologii zależało, czy w przyszłości będzie można płynnie powiększać zgromadzony materiał. Już na najwcześniejszym etapie prac należało zatem przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie o przeznaczenie zebranego materiału.

Podstawowym celem korpusu było dostarczenie materiału do badań na potrzeby grantu — sporządzenie szczegółowego opisu najbardziej charakterystycznych aspektów gramatyki polskiego języka migowego, a po drugie — zanalizowanie tych danych z perspektywy językoznawstwa teoretycznego i typologicznego. Nie można jednak ograniczać przyszłych zastosowań korpusu tylko do źródła materiału lingwistycznego. Kolejnym rezultatem powinien być słownik dwujęzyczny (PJM-polszczyzna i polszczyzna-PJM), którego brak zauważa wiele osób zajmujących się polskim językiem migowym. Inne możliwości wykorzystania są takie same, jak w wypadku zagranicznych korpusów migowych — pomoc w nauczaniu języka migowego jako obcego, teksty do szkoleń tłumaczy (zob. rozdział *Rola materiałów korpusowych w dydaktyce przekładu języka migowego* autorstwa Aleksandry Kalaty-Zawłockiej w niniejszym tomie) oraz archiwum kultury Głuchych (przy założeniu powszechnego dostępu online). Ze względu na planowaną szeroką użyteczność najwłaściwsze wydawało się wzorowanie na procedurach wykorzystanych w korpusie niemieckiego języka migowego (DGS, niem. *Deutsche Gebärdensprache*), przy stosowaniu zaleceń standaryzacji spisanych przez zespół Sign Linguistics Corpora Network (Crasborn, 2010) oraz odwoływaniu się do dokonań innych ośrodków badawczych.

W dalszej części niniejszego rozdziału opisano szczegółową procedurę tworzenia korpusu polskiego języka migowego. Poszczególne etapy prac przedstawione są w kolejności od wyszukania informatora do publikacji gotowego materiału. Nie jest to porządek chronologiczny (w którym najpierw powinno być opisane przygotowanie studia i materiałów elicytacyjnych, testy, a dopiero potem poszukiwanie ochotników), ale został on wybrany ze względu na swoją czytelność i logikę. Pominięto detale techniczne (np. modele kamer), które, chociaż bardzo ważne, nie są istotne z obranej perspektywy. Myślą przewodnią niech będą słowa J. Sinclaira (2005): ważne jest, aby unikać perfekcjonizmu w budowaniu korpusu. Jest to niesprecyzowane zagadnienie i nikt nadal nie wie, jak powinien wyglądać korpus idealny.

3. Charakterystyka korpusu polskiego języka migowego

Zgodnie z klasyfikacjami obowiązującymi w lingwistyce korpusowej korpus polskiego języka migowego jest (Waliński, 2005):

- korpusem ogólnym (odzworowanie podstawowego, powszechnego poziomu języka z pominięciem specjalistycznych żargonów, dialektów),
- korpusem zawierającym teksty w całości (teksty w całościowym ich brzmieniu),
- zrównoważonym korpusem referencyjnym (jak najwierniej odwzorowuje naturalne struktury w języku przy zachowaniu ich proporcji),
- korpusem jednojęzycznym (tylko polski język migowy),
- korpusem anotowanym,
- korpusem synchronicznym (teksty współczesne, z jednego odcinka czasowego).

4. Informatorzy

Nie wiadomo dokładnie, ile jest w Polsce osób niesłyszących. Wynika to z bardzo pojemnego znaczenia kategorii „niesłyszący” — trudno określić, jaki ubytek słuchu kwalifikuje do tego miana. Ze względu na to, jaką definicję głuchoty i osoby niesłyszącej przyjąć, uzyska się inną statystykę. Jeszcze trudniejsza jest odpowiedź na pytanie, ile osób zna polski język migowy. Po pierwsze, nie tylko głusi są jego użytkownikami, lecz także słyszące dzieci głuchych rodziców i nieliczni słyszący niespokrewnieni z głuchymi. Po drugie, dużo osób korzysta z systemu miganego albo z pidżynu łączącego elementy SJM (systemu językowo-migowego) i PJM.

Korpus powinien zawierać tekst migowy jak najbliższy „naturalnemu” polskiemu językowi migowemu. Mimo iż jest to założenie, którego zdaniem wielu twórców korpusów nie można spełnić w całości, należy dążyć do pozyskania danych jak najbardziej spontanicznych. Jak pokazują doświadczenia innych zespołów, kluczowa jest rola głuchego moderatora, który komunikuje się z uczestnikami sesji w naturalnym języku migowym (a tym samym narzuca niejako ten język jako obowiązujący). Bardzo ważny jest także właściwy materiał elicytacyjny, w którym nie występują elementy polszczyzny.

Pozyskiwanie informatorów w warunkach polskich odbywało się analogicznie do poszukiwań holenderskich. Ze względów finansowych niewykonalne było specjalistyczne szkolenie osób kontaktowych (zob. korpus DGS), które

najpierw wyszukałyby ochotników w społeczności lokalnej, a potem zrealizowały nagranie w danym miejscu. Skorzystano więc z ogłoszeń na portalach związanych ze społecznością głuchych. Głusi biorący udział w nagraniu informowali też o przedsięwzięciu swoich znajomych. System taki zadziałał w innych krajach realizujących projekty korpusowe — z biegiem czasu problemem nie było znajdowanie chętnych, ale konieczność odmawiania coraz większej ilości ochotników.

Starano się zachować odpowiednie proporcje dotyczące:

- płci uczestników (jak najbliższa stosunkowi 1:1),
- pochodzenia (informatory pozyskiwani byli z kilku regionów Polskich — ze względu na historię polskiego języka migowego),
- wieku (ta sama liczba osób w każdej z kategorii wiekowych: 18–30, 30–45, 45–60, 60+).

Przy wyborze informatorów zwracano uwagę na cechy opisane przez Fabisiak (2010, s. 342). Poszukiwano więc osób:

- będących rodzimymi użytkownikami języka, którzy nabyli go w procesie naturalnej akwizycji,
- nastawionych pozytywnie do języka migowego i akceptujących swoją głuchotę,
- należących do społeczności głuchych, utrzymujących kontakt z innymi niesłyszącymi, najchętniej także działających aktywnie w środowisku,
- reprezentujących przeciętny poziom kompetencji językowej w języku polskim,
- zróżnicowanych pod względem wieku i wykształcenia oraz pochodzenia.

W początkowej fazie projektu nagrano 60 osób. Ochotnicy dobrani w pary ze względu na zbliżony wiek i pochodzenie byli zapraszani w dogodnych terminach do studia nagraniowego. Przed sesją każda osoba musiała wypełnić kwestionariusz zawierający pytania o poziom znajomości PJM, historię edukacji, kontakty z innymi niesłyszącymi itp. Koniecznym warunkiem było podpisanie zgody na upublicznienie swojego wizerunku. Zgodnie z art. 23 kodeksu cywilnego (Dz.U. z dnia 18 maja 1964 r.) wizerunek człowieka jest zaliczany do jego dóbr osobistych i podlega ochronie:

Art. 23. Dobra osobiste człowieka, jak w szczególności zdrowie, wolność, cześć, swoboda sumienia, nazwisko lub pseudonim, [...] pozostają pod ochroną prawa cywilnego niezależnie od ochrony przewidzianej w innych przepisach.

Prawo do wizerunku jest niejako oddzielne od innych dóbr chronionych prawem — ochrona przysługuje w przypadku bezprawnego posłużenia się wizerunkiem przez osobę trzecią, nawet jeśli nie doszło do naruszenia innych dóbr.

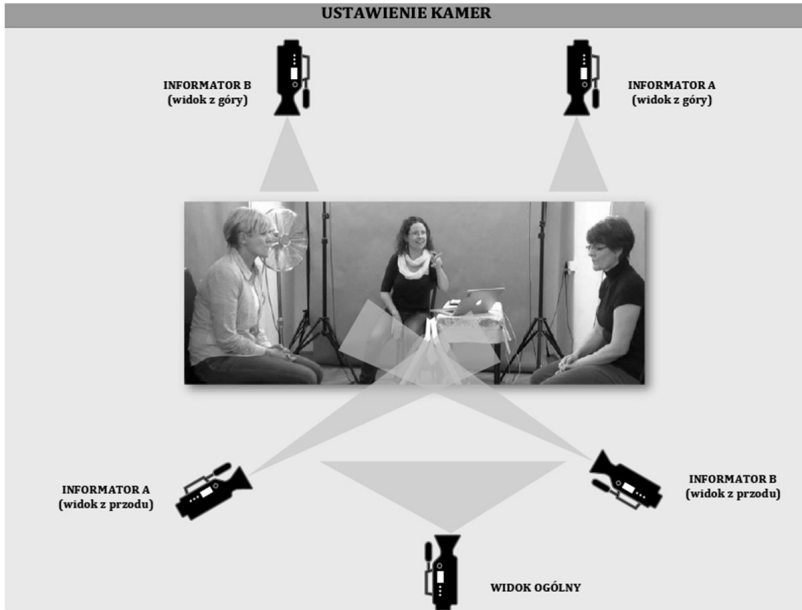
Artykuł 81 ust. 1 ustawy z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz.U. z 2000 r., Nr 80, poz. 904 ze zm.) [...] stanowi, iż rozpowszechnianie wizerunku wymaga zezwolenia osoby na nim przedstawionej. [...] Zezwolenie na rozpowszechnianie wizerunku nie wymaga pisemnej zgody osoby na nim przedstawionej. Jednakże nie mogą zaistnieć jakiegokolwiek wątpliwości, iż zgoda taka została udzielona, a ponadto, zgoda taka nie może być ogólna. Zezwolenie powinno więc dotyczyć zarówno czasu, jak i miejsca rozpowszechniania wizerunku oraz formy, kontekstu i celu jego prezentacji. (Przegaliński, 2006)

Osoba nagrywana była więc szczegółowo poinformowana o tym, czym jest korpus, jak wygląda sesja nagraniowa i co dalej stanie się z klipami wideo. Konieczne były dwie wersje językowe takiego wyjaśnienia: w języku polskim i w PJM. Następnie uczestnik proszony był o podpisanie zezwolenia na wykorzystanie wizerunku.

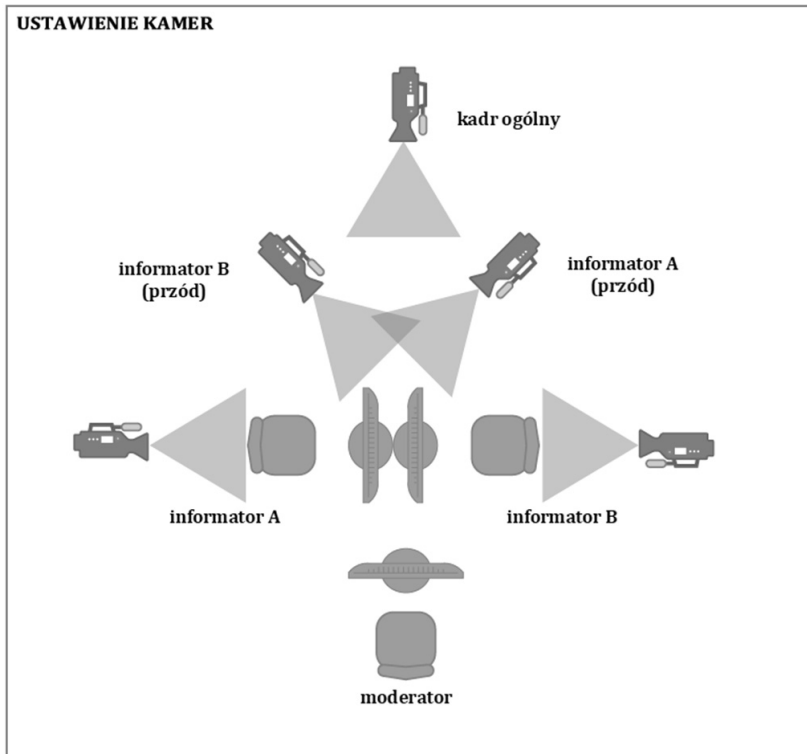
5. Studio nagraniowe

Główne studio nagraniowe znajdowało się w Warszawie, gdzie mieści się siedziba Pracowni Lingwistyki Migowej. Studio mobilne umożliwiała z kolei zbieranie danych podczas sesji wyjazdowych.

Do nagrań wykorzystano zestaw analogiczny do innych projektów korpusowych. Pięć kamer rozstawionych było w następujący sposób: 2 kamery skierowane *en face* na informatorów, 2 kamery podsufitowe nagrywające informatorów z góry oraz 1 kamera, która obejmowała wszystkie postaci biorące udział w sesji. Był to sprzęt rejestrujący obraz w jakości HD (1080p). Dzięki temu możliwe było np. późniejsze zbliżanie twarzy w celu precyzyjnego odczytania mimiki. Zakupiono również zestaw świateł studyjnych i teł. Zrezygnowano jednak z kamer stereoskopowych i zestawu *motion capture*.



Rys. 1. Studio nagraniowe



Rys. 2. Studio nagraniowe

6. Elicytacja

Elicytacja jest jednym z najważniejszych etapów tworzenia korpusu — od jego przygotowania zależy, w jakiej mierze zebrane teksty będą zbliżone do naturalnego języka migowego. Środki mające zapewnić spontaniczność wypowiedzi migowych to m.in.: obecność wyłącznie osób głuchych podczas nagrania, jak najmniejsza ilość tekstu w zadaniach, wskazówki do zadań nagrane w polskim języku migowym. Obecny podczas sesji głuchy moderator powinien ograniczyć do minimum swoje ingerencje w to, co dzieje się w studiu. Jego zadanie to kontrolowanie czasu, wyświetlanie kolejnych poleceń i reagowanie w wyjątkowych sytuacjach (np. kiedy uczestnik mimo obojętnego wprowadzenia nadal nie rozumie zadania albo ma dodatkowe pytania).

Zadania wyświetlano na monitorach umieszczonych przed każdym z uczestników — przebieg nagrania sterowany zdalnie z komputera moderatora. Zestaw materiałów elicytacyjnych powstał jako kompilacja elementów używanych w innych ośrodkach badawczych.

Kolejność zadań elicytacyjnych:

1. Informacje organizacyjne. Nagranie informujące, czym jest korpus i co się stanie z danymi. Wyjaśnienie, jak będzie przebiegała sesja i jaka jest rola moderatora.
2. Zapoznanie się. Uczestnicy na początku przedstawiają się i podają swój znak migowy oraz jego pochodzenie. Przydomek migowy służący do identyfikacji danej osoby w społeczności głuchych jest bardzo ważnym elementem kultury. Zebranie kilkudziesięciu przykładów wraz z ich opisem to doskonały materiał do badań antroponimicznych i etymologicznych. Największą wartość klipy te będą miały dla dokumentacji kultury Głuchych i zachowania jej ciągłości.
3. Dowcip. Informatorzy opowiadają dowcip, który mieli przygotować w domu. Jest to część rozgrzewki — uczestnicy mogą się pewniej poczuć i rozluźnić, co wpływa na dalszy przebieg sesji. Oprócz tego celem jest archiwizacja tekstów kultury Głuchych.
4. Dyskusja. Uczestnicy proszeni są o opowiedzenie swoich doświadczeń dotyczących funkcjonowania w społeczności niesłyszących (np. pobytu w szkole z internatem, udziału w ważnych wydarzeniach). Jest to kolejne zadanie nastawione bardziej na kulturę Głuchych niż na lingwistykę. Identyczny punkt pojawia się w korpusach innych krajów, dlatego zebrany materiał może posłużyć do prac porównawczych.
5. Zadanie kalendarzowe. Punkt zaczerpnięty z procedur elicytacyjnych stosowanych przez zespół Instytutu Niemieckiego Języka

Migowego i Komunikacji Niesłyszących (niem. *Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser*, IDGS) z Uniwersytetu w Hamburgu (por. rozdział *Badania korpusowe a lingwistyka migowa* w niniejszym tomie). Uczestnikom zostają wyświetlone ich plany tygodnia, następnie muszą ustalić dogodny termin na spotkanie. Zamierzeniem jest wywołanie wyrażeń charakterystycznych dla negocjacji, określeń temporalnych oraz nazw czynności.

- 6a. Historyjka *Gdzie jesteś, żabo?* (*Frog, where are you?*, autor: Meyer). Informator A ogląda krótką historyjkę obrazkową o chłopcu poszukującym zaginionej żaby, a następnie opowiada ją partnerowi. Historyjka była wykorzystywana w wielu projektach lingwistyki migowej. Na jej podstawie badano m.in. użycie klasyfikatorów, anafory i deiktyczność. Zarazem jest to doskonały materiał do badań międzyjęzykowych — nie tylko międzymigowych, lecz także międzymodalnych, ponieważ historyjka *Gdzie jesteś, żabo?* była wykorzystywana także do badań języków fonicznych (głównie ich odmian dziecięcych).
- 6b. Kreskówka *Tweety i Sylwester* (odcinek *Canary row*). Zadanie analogiczne do 6a, tym razem informator B opowiada treść obejrzanej animacji. Ten sam odcinek był wykorzystywany w innych analizach językoznawczych — jest cennym materiałem m.in. w kontekście badań porównujących funkcjonowanie klasyfikatorów w różnych językach migowych.
7. Dyskusja. Tym razem rozmowa ma dotyczyć jednego z zaproponowanych kontrowersyjnych tematów dotyczących Głuchych i języka migowego, takich jak przyszłość języka migowego lub powszechna implantacja. Celem jest sprowokowanie konwersacji nacechowanej emocjonalnie.
8. Swobodna rozmowa. Punkt zaczerpnięty z procedur elicytacyjnych stosowanych w Hamburgu. Moderator opuszcza pomieszczenie na 15 minut, poinformowawszy uczestników o włączonych kamerach. Nie ma żadnych innych bodźców i wytycznych. Zamierzeniem jest zarejestrowanie swobodnej konwersacji na dowolne tematy.
9. Znaki izolowane. Prezentacja kilkunastu zdjęć/obrazków (ewentualnie polskiego słowa w celu sprecyzowania pojęcia). Uczestnicy są proszeni o zamiganie znaku odnoszącego się do danego przedmiotu/pojęcia. Celem tego zadania jest zgromadzenie materiału do badań leksyko-graficznych, w tym do opracowań na temat regionalizmów w PJM.
10. Komiksy. Informator ma za zadanie opowiedzieć partnerowi historię z krótkiego komiksu. Wykorzystano paski komiksowe z Myszka Miki i Kaczorem Donaldem — w żadnym nie pojawiają się słowa. Pozyskany materiał pozwala analizować struktury narracyjne, a także użycie klasyfikatorów i przestrzeni topograficznej.

11. Klipy. Informator ma za zadanie zrelacjonować partnerowi kilkusekundowy klip wideo. Materiał elicytacyjny dobrano w celu wywołania struktur opisujących czynności i relacje przestrzenne.
12. Znaki. Zadanie zaczerpnięte z procedur elicytacyjnych stosowanych w Hamburgu. Prezentowane są różne nietypowe znaki informacyjne (w większości odnoszące się do zakazów lub nakazów). Uczestnicy muszą zdecydować, jakie jest ich znaczenie. Celem zadania jest zebranie materiału do badań nad negacją oraz konstrukcjami wyrażającymi zakaz lub powinność.
13. Ważne wydarzenia z przeszłości. Zadanie wzorowane na analogicznym poleceniu z procedury elicytacyjnej stosowanej w Hamburgu. Wyświetlane są plansze ze zdjęciami powiązаныmi z ważnymi wydarzeniami historycznymi. Informatorzy mają za zadanie opowiedzieć partnerowi, co robili, gdy dane wydarzenie miało miejsce. Ze względu na zróżnicowany wiek uczestników należy wybrać zdarzenia, które na pewno będą przez nich pamiętane. Przykłady z historii najnowszej to: katastrofa samolotu prezydenckiego w Smoleńsku, śmierć Jana Pawła II, atak na World Trade Center. Do wydarzeń odleglejszych należą m.in.: upadek muru berlińskiego, ogłoszenie stanu wojennego, wybór papieża Polaka itp. Pozyskane nagrania pozwalają analizować struktury gramatyczne służące wyrażaniu czasu przeszłego.
- 14a. Film *Pear story*. Punkt analogiczny do 6a–6b. Tym razem informator A ogląda krótki film, którego fabułę ma zreferować partnerowi. Film wykorzystywany jest przez wielu badaczy analizujących kognitywne, lingwistyczne i kulturowe aspekty narracji w różnych językach fonicznych (Chafe, 1980). Głównym argumentem za skorzystaniem z tego akurat klipu są badania międzyjęzykowe (i międzymodalnościowe).
- 14b. Fragment filmu *Brzdąc* (1921). Wprowadzenie do scenariusza sesji nagraniowej filmu Charliego Chaplina uzupełniło materiały elicytacyjne o bodźce o charakterze komediowym. W projektach korpusowych realizowanych w Holandii i Niemczech użyto w tym celu fragmentów sitcomów tworzonych przez Głuchych. W Polsce materiały takie nie istnieją.
15. Plansze tematyczne. Zadanie wzorowane na procedurze elicytacyjnej stosowanej w Hamburgu. Wyświetlane są plansze z kolażem ilustracji dotyczących różnych dziedzin życia (np. polityka, czas wolny). Uczestnicy opowiadają o swoich skojarzeniach z danym tematem. Celem zadania jest zgromadzenie słownictwa z poszczególnych dziedzin do wykorzystania w pracach słownikarskich.
16. Instrukcja. Punkt zaczerpnięty z procedur elicytacyjnych stosowanych w Hamburgu. Jeden z informatorów jest proszony o przedstawienie

krok po kroku, jak wykonuje się daną czynność, np. zakup biletu lotniczego przez Internet, przygotowanie potrawy. Pozwala to zgromadzić materiał ilustrujący konstrukcje sekwencyjne i inne środki językowe służące strukturyzacji wypowiedzi.

17. Specjalności regionalne. Zadanie inspirowane analogicznym poleceniem z procedury elicytacyjnej stosowanej w Hamburgu. Uczestnicy są proszeni o opowiedzenie partnerowi o specjalnościach swojego regionu (potrawach, zabytkach, zwyczajach, wydarzeniach kulturalnych itp.). Pozwala to na pozyskanie danych językowych przydatnych w badaniach dotyczących regionalizmów oraz mechanizmów nazwo-twórczych.
18. Geografia. Głusi mają podać migowe odpowiedniki wyświetlonych nazw geograficznych. Zadanie wprowadzone na potrzeby stworzenia słownika polskiego języka migowego.
19. Opowiadanie filmu *Signs*. Zadanie zaczerpnięte z procedury elicytacyjnej stosowanej w Hamburgu. Uczestnicy oglądają krótki film zmontowany na potrzeby projektu na podstawie reklamy napoju Schweppes, a następnie rozmawiają na ten temat. Zadanie opcjonalne — pomijane w wypadku braku czasu. Celem tego punktu jest pozyskanie słownictwa dotyczącego sfery emocjonalnej człowieka oraz konstrukcji służących wyrażaniu przypuszczeń.
20. Nowe i stare znaki. Zadanie inspirowane procedurą elicytacyjną stosowaną w Hamburgu. Rozmowa na temat starych znaków, które wyszły już z użycia oraz znaków używanych głównie przez młodzież. Brak materiału wywołującego — swobodna dyskusja. Zgromadzony materiał może zostać wykorzystany w badań diachronicznych i socjolingwistycznych. Stanowi też dokumentację kultury Głuchych.
21. Opowiadanie historyjki zamiganej w PJM. Uczestnik powtarza partnerowi obejrzaną opowieść (zamiganą przez natywnego użytkownika PJM). Zadanie pozwala prześledzić mechanizmy towarzyszące odtwarzaniu tekstu migowego przez inną osobę migającą.
22. Mapa. Na wyświetlonej mapie informator A ma zaznaczoną pewną trasę oraz mijane obiekty (np. poczta, kościół, rynek). Proszony jest o przekazanie tych informacji partnerowi. Zadaniem informatora B jest zaznaczenie poszczególnych obiektów na swojej mapie. W ten sposób wywoływane są dane ilustrujące sposoby wyrażania relacji przestrzennych oraz leksyka dotycząca przestrzeni miejskiej.
23. *Baranek Shaun*. Informatorzy opowiadają sobie nawzajem obejrzany odcinek kreskówki *Baranek Shaun*. Pozyskiwane dane językowe to m.in. konstrukcje klasyfikatorowe i złożone struktury narracyjne.

24. Ewaluacja. Na koniec spotkania informatorzy są poproszeni o podzielenie się swoimi uwagami i opiniami dotyczącymi poszczególnych zadań. Mogą też dowolnie skomentować całe przedsięwzięcie. Uzyskane informacje zwrotne pomagają ulepszyć procedurę elicytacyjną. Nagrania z tego fragmentu sesji nie będą włączone do korpusu.

Zadania 21–22 są zaczerpnięte z projektu Dicta-Sign (opisanego w tekście Piotra Mostowskiego *Badania korpusowe a lingwistyka migowa* w niniejszym tomie). Ich wykorzystanie w korpusie PJM jest wskazane ze względu na perspektywę współpracy międzynarodowej oraz badań porównawczych.

Przed rozpoczęciem właściwych nagrań wszystkie zadania zostały przetestowane przez niesłyszących członków zespołu Pracowni Lingwistyki Migowej. Na tej podstawie ustalono czas trwania każdego z nich oraz zaplanowano przerwy. Przeprowadzono dwojaki testy:

- wstępne (test każdego zadania osobno) — Czy wszystkie materiały wyświetlają się prawidłowo? Czy nagrane instrukcje są czytelne i zrozumiałe? Czy udzielanie odpowiedzi na pytania nie jest kłopotliwe? Czy zadania są zrozumiałe bez względu na poziom wykształcenia uczestników? Ile trwa realizacja zadania? Czy udaje się pozyskiwać oczekiwany materiał lingwistyczny?
- końcowe (test całej sesji) — Ile trwa realizacja zadania w trakcie sesji? Ile trwa cała sesja? Czy zauważalna jest interferencja pomiędzy kolejnymi zadaniami? Czy komunikacja z moderatorem przebiega bezproblemowo? Czy przerwy zaplanowane są we właściwych momentach?

Na podstawie testów usprawniono procedurę elicytacyjną przez zmodyfikowanie kolejności zadań oraz ich zawartości. Dodatkową pomocą były opinie ewaluacyjne właściwych informatorów (patrz pkt 24. procedury elicytacyjnej). Oprogramowaniem do kontrolowania całej sesji jest *Session Director* udostępniony zespołowi PLM przez hamburski IDGS.

7. Wstępna obróbka i przechowywanie nagrań

Do przechowywania tak obszernego zbioru danych wykorzystano infrastrukturę informatyczną Uniwersytetu Warszawskiego. Nagrania z pięciu kamer po skopiowaniu zostały umieszczane na serwerach uniwersyteckich. Dodatkowo wykonano kopię zapasową całego materiału. Na potrzeby prac anotacyjnych pliki z nagraniami w jakości HD zostały skompresowane.

Usunięto z nich także zbędne fragmenty (np. nagrania rejestrowane w trakcie przerw). Nieobrobione dane z kamer nie zostały jednak skasowane — jakoś HD jest niezbędna przy tworzeniu materiałów audiowizualnych wykorzystujących dane korpusowe (np. prezentacji konferencyjnych lub materiałów szkoleniowych).

8. Publikacja i perspektywy

Korpus z anotacją* powinien być (przynajmniej w części) dostępny w Internecie. Ze względu na czasochłonność procesu anotacyjnego nastąpi to najwcześniej po kilku latach od ukończenia zbierania materiałów. Do tego czasu opublikowane mogą zostać poszczególne sesje albo fragmenty nagrań (np. pojedyncze zadania elicytacyjne). Ewentualna publikacja nastąpi na licencji Creative Commons.

Udostępnienie materiału korpusowego w Internecie będzie z jednej strony zwieńczeniem pewnego etapu prac, z drugiej – powinno stanowić impuls do jeszcze szerszego wykorzystania zebranych danych. Naturalnym następstwem powstania korpusu będzie stworzenie pierwszego słownika PJM opartego w pełni na danych empirycznych. Równoległe musi postępować coraz dokładniejsza anotacja, dzięki której będzie można opracowywać m.in. materiały lektoratowe, teksty szkoleniowe dla tłumaczy, szczegółowe analizy gramatyczne.

W sferze pozalingwistycznej warto wspomnieć o roli korpusu w dokumentacji kultury Głuchych. Jest to skarbiec tekstów języka migowego, swoista biblioteka. Nie istnieje wersja pisana PJM, a zatem to właśnie nagrania wideo są jedyną skuteczną metodą przekazywania treści kulturowych kolejnym pokoleniom. Część zadań elicytacyjnych zorientowana jest właśnie na ten aspekt. W przyszłości powinny one stać się obiektem szczegółowego opisu kulturoznawczego. Jest to też argument przemawiający za pełnym dostępem do nagrań przez Internet — głusi z całej Polski powinni mieć możliwość czerpania z tych zasobów.

Jeśli korpus PJM podzieli losy podobnych korpusów zagranicznych, to w przyszłości posłuży rozwijaniu technologii rozpoznawania obrazu i automatycznej analizy języka migowego. W Polsce istnieje wiele ośrodków badawczych (w szczególności politechnicznych), które mogą wykazać zainteresowanie tym zagadnieniem.

* Anotacja jest tak ważnym etapem w tworzeniu korpusu, że został jej poświęcony osobny rozdział niniejszego tomu (*Anotacja korpusu PJM* autorstwa Joanny Filipczak).

Pierwszy zamknięty etap budowy korpusu pokazał, jak wielki potencjał kryje się w tym przedsięwzięciu. Zasadne wydaje się stwierdzenie, że już teraz stało się ono kamieniem milowym w historii polskiej lingwistyki migowej.

Bibliografia

- Chafe, Wallace, red. (1980). *The Pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood: Ablex.
- Crasborn, Onno (2010). The Sign Linguistics Corpora Network: Towards standards for signed language resources. W N. Calzolari i in. (red.), *Proceedings of the Seventh conference on International Language Resources and Evaluation (LREC'10)*, ss. 457-460. Paryż: ELRA.
- Fabisiak, Sylwia (2010). Języki migowe a lingwistyka korpusowa, *Język Polski* 4/5, ss. 338-345.
- Przegaliński, Piotr (2006). *Ochrona wizerunku osoby fizycznej w prawie autorskim*. Pobrano z: <http://wiadomosci.mediarun.pl/artukul/prawo-raport,ochrona-wizerunku-osoby-fizycznej-w-prawie-autorskim,14921,2,1,1.html>. Dnia (01.03.2013).
- Sinclair, John (2005). Corpus and text — basic principles. W M. Wynne (red.), *Developing linguistic corpora: a guide to good practice*, ss. 1-16. Oxford: Oxbow Books.
- Waliński, Jacek (2005). Typologia korpusów oraz warsztat informatyczny lingwistyki korpusowej. W B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), *Podstawy językoznawstwa korpusowego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Anotacja korpusu PJM

1. Założenia

Korpus polskiego języka migowego (PJM) obejmuje ok. 300 godzin materiałów filmowych zawierających wypowiedzi głuchych informatorów zarejestrowanych podczas sesji nagranych. Taki materiał, aby mógł służyć analizom językoznawczym, musi zostać poddany obróbce: segmentacji oraz anotacji. Dzięki temu korpus staje się zbiorem szczególnego typu transkrybowanych tekstów, które mogą być otagowane, a w konsekwencji, przeszukiwalne.

Każda transkrypcja języka naturalnego może uwzględnić tylko wybrane jego aspekty. Badacz stosujący transkrypcję służącą przedstawieniu procesów morfologicznych zrezygnuje zapewne z zapisu intonacji, akcentów czy innych elementów z jego punktu widzenia nieistotnych dla opisywanego problemu. Zadaniem lingwisty jest podjęcie decyzji, które elementy powinno się w zapisie zachować, a które należy pominąć — nie tylko po to, by notacja służyła wyznaczonym celom badawczym, lecz także, by analizowane zjawiska językowe były wyraźnie widoczne dla potencjalnego odbiorcy.

W pracach nad językami fonicznymi badacz ma do dyspozycji różnorakie narzędzia transkrypcyjno-anotacyjne, np. powszechnie stosowane systemy transkrypcji fonetycznej, takie jak międzynarodowy alfabet fonetyczny (IPA — ang. *International Phonetic Alphabet*). Standardy takie nie wykształciły się jeszcze w ramach lingwistyki migowej. Poszczególni badacze stosują różne rozwiązania, choć trwają dyskusje nad koniecznością ich ujednoczenia (Kato, 2008, Prillwitz i in., 1989, Pizzuto, Pietrandrea, 2001, Hoiting, Slobin, 2002). Dodatkowo, transkrypcja wypowiedzi migowych jest niedoskonała ze względu na jej statyczność oraz niemożność dokładnego przełożenia trójwymiarowego (nieliniarnego) tekstu na zapis na papierze

(Morgan, 2003)*. Należy również podkreślić, że z uwagi na koszty nagrań i czasochłonność procesu anotacji korpusy migowe zazwyczaj nie mają określonego szczegółowego celu badawczego, a więc transkrypcja powinna zakładać jak najszersze możliwości późniejszego wykorzystania materiału do analizy językowej.

W ramach badań nad językami migowymi i powstającymi na świecie korpusami języków migowych wypracowano pewne zasady transkrypcji całych tekstów migowych, tak by mogły służyć badaniom językoznawczym oraz samej wymianie danych między badaczami. Powszechnie stosowaną zasadą transkrypcji jest tzw. transkrypcja głosowa oraz tagowanie (zestaw skrótów i symboli dołączanych do glos). Jednym z pierwszych zastosowań tego typu zapisu był anotowany, wielojęzyczny korpus języków migowych tworzony w ramach projektu ECHO (Crasborn i in., 2007). Jest to linearny sposób notacji tekstów migowych, w którym znaki zapisane są za pomocą glos z wybranego języka fonicznego w formie hasła słownikowego danego leksemu. Metoda ta jest powszechnie stosowana zarówno w anotacji korpusów migowych, jak i pracach badawczych; służy szybszej analizie danych językowych oraz umożliwia przeprowadzanie analiz porównawczych między językami migowymi (por. Johnston, 2010, Konrad, Langer, 2009).

Przy anotacji korpusu PJM uwzględniono podstawowe założenia transkrypcji głosowych stosowanych w badaniach międzynarodowych, ale dostosowano je do specyfiki badań realizowanych przez Pracownię Lingwistyki Migowej Uniwersytetu Warszawskiego. W niniejszym rozdziale przedstawiony jest opis procesu segmentacji nagranych danych (m.in. wyodrębnianie znaków z potoku mowy oraz problem delimitacji jednostek), a także zasady konstrukcji glos i ich podziału na poszczególne typy oraz informacje dotyczące użytych w korpusie skrótów i symboli. Osobny podrozdział dotyczy stosowanej w korpusie transkrypcji fonetycznej znaków, tzw. hamburskiej notacji dla języków migowych (HamNoSys), na końcu zaś przedstawiono krótki opis systemu tagowania zagłosowanych danych korpusowych.

2. Segmentacja

Filmy pochodzące z sesji nagraniowych, stanowiące surowy, nieopracowany materiał, zostają przekonwertowane na pliki z odpowiednim rozszerzeniem, wprowadzone na serwer, przeniesione do programu, w którym przeprowadza się

* Istnieje wiele propozycji zapisu narracji migowych, w których przestrzeń oraz ruch (szczególnie w konstrukcjach klasyfikatorowych) wymykają się możliwościom linearnej transkrypcji.

anotację, i podzielone na mniejsze części (segmenty), odpowiadające poszczególnym zadaniom elicytacyjnym (w trakcie sesji każdy z informatorów wykonuje 26 zadań). Tak przygotowany materiał zostaje przekazany do pierwszego etapu anotacji, czyli segmentacji filmu na poszczególne znaki migowe.

Głównym celem tego procesu jest wyodrębnienie jednostek leksykalnych z potoku mowy (migów), tak aby w późniejszej fazie anotacji można było im przypisać odpowiednią głose. Segmentacja jest procesem żmudnym i pracochłonnym, który wymaga już na wstępie określenia pewnych założeń metodologicznych odnośnie do delimitacji jednostek. Przede wszystkim należy podjąć decyzję, co uznajemy za element komunikatu migowego, a następnie, na jakiej podstawie będziemy określać granice konkretnego znaku migowego.

W komunikacji migowej wykorzystywane jest całe ciało, które porusza się w trójwymiarze. Znaki migowe wykonywane są w tzw. przestrzeni migania — obejmuje ona samego migającego (fizycznie obecnego w tej przestrzeni) oraz obszar przed nim, wyznaczony mniej więcej od wysokości głowy do linii bioder. Ręce, dłonie, twarz migającego są artykulatorami, analogicznie do języka, warg, czy zębów w językach fonicznych.

W korpusie PJM segmentacji (wyodrębnieniu) podlegają przede wszystkim znaki manualne, a więc te, które wykonywane są za pomocą rąk. Podstawą wyróżnienia znaku staje się więc przede wszystkim wyjściowy układ dłoni, a nie przykładowo tzw. *mouthing* (ruchy warg odpowiadające artykulacji słów fonicznych — istotne przy późniejszym procesie lematyzacji). Nie uwzględnia się na tym etapie parametrów niemanualnych, takich jak mimika, ruchy głową, wychylenia ciała.

W trakcie segmentacji wyodrębnieniu podlegają również te elementy, które niekoniecznie muszą posiadać status językowy, takie jak gesty naturalne, gesty fatyczne (rozpoczynające lub kończące komunikat) oraz inne znaki o wątpliwym statusie komunikacyjnym (znaki przerwane, pomyłki). Wszystkie te elementy zostają wyodrębnione, tak by w następnym etapie anotacji można było zdecydować, jaka jest ich faktyczna funkcja w komunikacji językowej. Argumentem stojącym za tym rozwiązaniem (zważywszy na brak szczegółowych celów badawczych postawionych korpusowi) jest fakt, że anotacja tego typu elementów może okazać się podstawą do różnorodnych badań gestologicznych.

Jednym z największych problemów związanych z segmentacją jest właściwe wyodrębnienie jednostek z potoku wypowiedzi. Materiał językowy, z jakim mamy do czynienia w korpusie, mimo że w dużej mierze modyfikowany (ze względu na sam proces elicytacji danych), jest jednak przede wszystkim zbiorem spontanicznych wypowiedzi. Głównym celem tworzenia

korpusu jest zebranie tekstów jak najbardziej zbliżonych do naturalnych zachowań komunikacyjnych. Korpusowi migowemu bliżej zatem do korpusów mówionych języków fonicznych niż do korpusów tekstów pisanych. W takim zbiorze danych bardzo liczne są anakoluty, powtórzenia, pomyłki i pauzy. Znaki wykonywane są szybko i bez (sztucznej) dbałości o poprawność kształtu dłoni. Poszczególne migi są również często na tyle zmodyfikowane pod wpływem sąsiadujących elementów*, że właściwe ich wydzielenie wymaga kompetencji rodzimego użytkownika języka.

Wielu kłopotów nastręcza też ustalenie punktów początku i końca znaku. Segmentacja tekstów opiera się na tzw. wąskim rozumieniu struktury znaku, w którym jako punkt początkowy artykulacji bierze się pod uwagę układ dłoni w lokacji początkowej, a następnie analizuje się ruch-ścieżkę oraz lokację końcową — według modelu zaproponowanego przez Sandler (2008). Nie uwzględnia się przy tym ruchów przejściowych między znakami, tzw. transjentów, a przy anotacji zaznacza się jedynie dłuższe pauzy między poszczególnymi znakami.

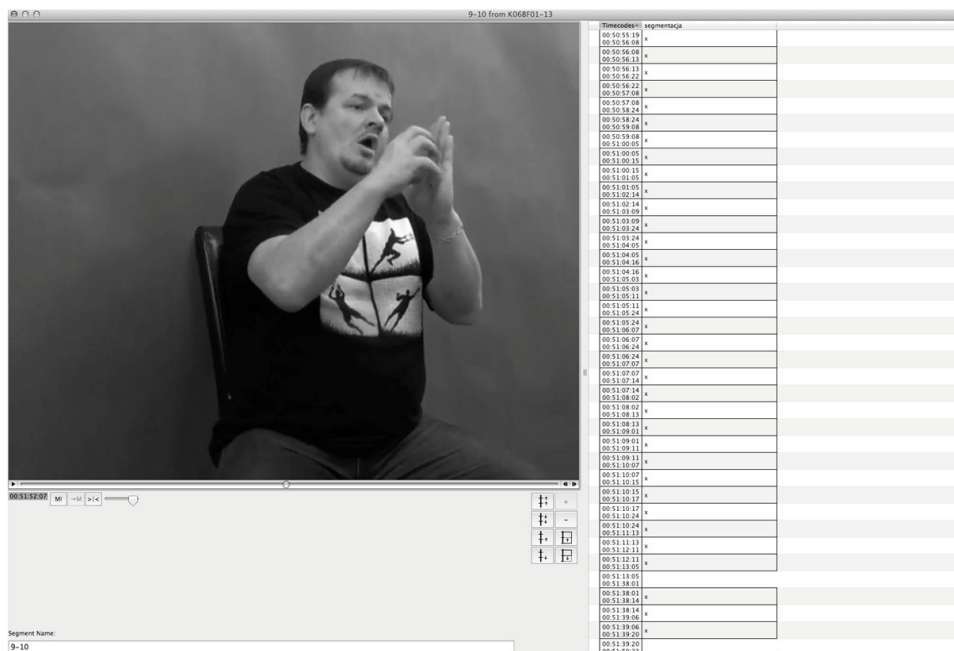
Przy konstrukcjach dwuręcznych symultanicznych, w których każdy z artykulatorów wykonuje inny znak (o ile nie są to konstrukcje klasyfikatorowe), wyodrębnia się osobno znaki wykonywane ręką dominującą i niedominującą. Na takie rozwiązanie pozwala stosowany przy anotacji program iLEX, którego szczegółowe wykorzystanie zostało opisane w kolejnym rozdziale.

3. iLEX

iLex, czyli *integrated lexicon* (Hanke, Storz, 2008) jest programem zaprojektowanym specjalnie do anotacji tekstów języków migowych. Jego zaletą jest możliwość jednoczesnego dostępu (za pośrednictwem Internetu) wielu anotatorów do danych korpusowych umieszczonych na serwerze.

Program iLex wykorzystywany jest na wszystkich etapach opracowywania danych zebranych w korpusie PJM (segmentacja, lematyzacja, tagowanie, kontrola). Każdemu zadaniu elicytacyjnemu przypisany jest plik transkrypcji, który może zostać w odpowiednim oknie poddany segmentacji, glosowaniu i tagowaniu. Okno transkrypcji programu iLex widoczne jest na rys. 1.

* Zmiany układów dłoni pod wpływem sąsiadujących migów postrzegane są jako procesy fonologiczne (asymilacje fonologiczne).



Rys. 1. Okno segmentacji w programie iLex z początkiem materiału filmowym

Po lewej stronie widoczny jest anotowany film, po prawej — kolumny, którym przypisane są kolejno wartości: segmentacji, glosy dla ręki dominującej, glosy dla ręki niedominującej, transkrypcji HamNoSys, odstępstw od standardowej artykulacji, komentarzy, tłumaczenia, elementów nie-manualnych, mimiki, tagów gramatycznych i innych. Najważniejszą informacją jest glosa dla ręki dominującej, czyli podstawowego artykulatora każdego znaku. Najczęściej dominacja którejś z rąk powiązana jest z ręcznością: osoby praworęczne zazwyczaj używają ręki prawej jako dominującej, leworęczne — lewej. W zależności od preferencji migającego kolumna dla ręki niedominującej będzie zawierać glosy dla ręki lewej lub prawej.

4. Lematyzacja

Lematyzacja polega na przypisaniu poszczególnym wystąpieniom tekstowym ich formy podstawowej. Dla języków migowych formą podstawową leksemu jest tzw. forma izolowana (ang. *citation form*), a więc znak wykonywany samodzielnie — nie jako część komunikatu językowego. Lematyzacja opiera się na przypisaniu do formy znaku występującej w tekście (tokenu)

odpowiedniej glosy, która służy przede wszystkim odróżnieniu danego leksemu od innych (ze względu na jego kształt) oraz oddaniu przybliżonego znaczenia (na rysunkach 2a i 2b zamieszczono przykładową glosę oraz jej wystąpienia).

The screenshot shows a window titled "Signs: MAMA/TEŚCIOWA P:N;L:Ø". The window has a menu bar with "Form", "Children", "Tokens", "~", "∞", a refresh icon, "Analysis", "Language", "Stills", and "M".

The main content area includes the following fields and controls:

- Gloss:** A text box containing "MAMA/TEŚCIOWA P:N;L:Ø".
- HamNoSys:** A text box containing the HamNoSys notation "m^a 0 m) (t * x +". To the right are icons for a keyboard and a person.
- Mouth:** An empty text box with a "..." button to its right.
- Composed of:** A checkbox that is currently unchecked, followed by two empty text boxes with "..." buttons to their right.
- Description:** A large empty text area.
- Parent:** A section with a "Gloss:" label, an empty text box, and a "..." button to its right.

Rys. 2a. Okno programu iLex pokazujące informacje o przykładowym haśle

Hand	Gloss	Movie	Timecode	Meaning	HamNoSys
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K01BF	00:10:12.24		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K01BF	00:50:52.03		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K01BF	01:23:44.14		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF	00:14:55.24		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF	00:44:36.05		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF	00:44:47.16		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF	00:45:12.01		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF	00:47:43.06		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF	00:52:30.02		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF	00:52:38.05		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF	00:59:37.07		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF	01:24:29.05		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF	01:24:33.04		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF	01:25:15.15		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF	01:25:18.08		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF	01:25:21.05		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF	01:25:27.14		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF	01:25:42.24		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF	01:28:30.15		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF	01:30:07.23		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF07...	00:01:54.19		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF07...	00:02:06.08		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF07...	00:02:30.10		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF07...	00:05:01.21		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF07...	00:09:48.15		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF07...	00:09:56.20		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02AF08...	00:02:48.12		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02BF	00:15:48.05		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02BF	00:42:48.00		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02BF	00:45:46.10		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02BF	01:07:33.06		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02BF	01:23:48.18		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02BF	01:23:49.13		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02BF	01:54:54.20		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02BF	01:54:56.10		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K02BF	01:55:02.15		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K03AF01...	00:18:39.00		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K03AF01...	00:37:55.15		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K03AF01...	00:39:39.16		♂. . 0 X +
d	MAMA 1.1 P.N;L:Ø (POLICZEK)	K03AF01...	00:39:42.23		♂. . 0 X +

Rys. 2b. Okno programu iLex pokazujące poszczególne wystąpienia znaku

W podrozdziale dotyczącym segmentacji wspomniano już o problemach rozróżnienia elementów, które stanowią część komunikatu językowego, i gestów lub elementów o niejasnym statusie językowym. W trakcie lematyzacji anotator ocenia dane wystąpienie pod względem jego statusu i podejmuje decyzję co do wyboru konkretnej glosy. W słowniku głos wyróżniono kilka grup nieznaków, dla których ustalono odpowiednie symbole. Spis symboli i ich funkcje zamieszczone zostały w tabeli 1.

SYMBOL	ZNACZENIE
###	znaki urwane, niedokończone lub zupełnie niezrozumiałe, pomyłki
%	gest artykułowany otwartą dłoń w kształcie znaku daktylograficznego B, np. podniesienie rąk do góry na końcu wypowiedzi (ang. <i>palm-up</i>)
&	machnięcie ręką ('nieważne!')
^	pauza w miganiu, przerwa między jednym a drugim znakiem
@	rozpoczęcie, zakończenie migania, zwrócenie uwagi rozmówcy

Tab. 1. Symbole stosowane w słowniku programu iLex

Na szczególną uwagę zasługuje wyróżnienie migów oznaczanych symbolem % (ang. *palm-up*), których status w komunikacji migowej jest zarówno gestowy, pragmatyczny (sygnał końca komunikatu, przekazanie roli rozmówcy), jak i metatekstowy (stanowiący komentarz do wypowiedzianych treści co do ich pewności, źródła pochodzenia itp.).

Poza powyższymi grupami główną część słownika stanowią tzw. znaki manualne oznaczane za pomocą głos właściwych. Glosa przyjmuje formę hasłową leksemu z wybranego języka fonicznego (w tym przypadku języka polskiego) i zostaje zapisana za pomocą kapitalików. Znak odnoszący się do psa lematyzowany jest zatem jako PIES (sekwencja kapitalików oddzielona z obu stron spacjami), o ile nie stanowi elementu złożenia bądź inkorporacji.

Rysunek 3 przedstawia wyciąg ze słownika glos stanowiącego część oprogramowania iLex.

Gloss	Tokens	HamNoSys
IDENTYF: (PATRYK ZBRZEŹNIAK) SŁO...	0	ckx000
SŁOŃCE 1 P:Z:L:Ø	0	ckx000
TWARZ 1 P:Z:L:Ø	0	ckx000
ZART 2 P:ZE:L:Ø	0	ckx000
INDONEZJA 1 P:Z:L:Ø (CZOŁO)	0	ckx000
KILOGRAM 2 P:ZL:Ø (NUM: JEDEN KL...	0	ckx000
KILOGRAM 1 P:C:L:Ø	0	ckx000
ISLANDIA 1 P:I:L:Ø	0	ckx000
CZWARTEK 2 (FRANCJA) P:I:L:Ø	0	ckx000
NOGI 1 P:I:L:I	0	ckx000
JEŚĆ 1 P:PL:L:Ø	0	ckx000
PIENIADZE 1 P:P:L:Ø	0	ckx000
GODZINA 1 P:AX:L:Ø (GRZECHOTKA)	0	ckx000
GODZINA 2 P:A:L:Ø (UCHO)	0	ckx000
WÓDKA 1 P:Z:L:Ø	0	ckx000
UKRAINA 3 P:A:L:Ø	0	ckx000
MAJ 3 P:AX:L:Ø	0	ckx000
ŁUCKA 1 P:L:L:Ø	0	ckx000
WIDZIEĆ/PATRZEĆ 1 P:N:L:Ø	0	ckx000
GŁUCHY 1 P:N:L:Ø	0	ckx000
MAMA/TEŚCIOWA P:N:L:Ø	0	ckx000
KOLACJA 2 P:N:L:Ø	0	ckx000
CHCIEĆ 2 P:N:L:Ø	0	ckx000
NASTĘPNY 1 P:N:L:Ø	0	ckx000
LISTOPAD P:N:L:Ø (LSF/OGS)	0	ckx000
EURO 2 P:N:L:Ø (PIENIADZ)	0	ckx000
TATA 1 P:N:L:Ø/P:Z:L:Ø	0	ckx000
RODZICE 2 P:N:L:Ø	0	ckx000
WODA 1 P:N:L:Ø	0	ckx000
TRUSKAWKA 1 P:N:L:Ø	0	ckx000
ROZUMIEĆ/NIE-ROZUMIEĆ 1 P:R:L:Ø	0	ckx000
BIAŁORUŚ 1 P:R:L:Ø	0	ckx000
NUM: TRZECI 4 P:3:L:Ø (PIONOWO)	0	ckx000

Rys. 3. Słownik glos w programie iLex

Warto zauważyć, że każdej głosie towarzyszą skróty literowe i symbole zgodne z następującymi schematami:

ZNAK P:X;L:X

ZNAK P:X;L:☉

W wypadku znaku dwuręcznego po głosie właściwej występuje symbol układu dłoni dla ręki dominującej (P) oraz niedominującej (L) podany w postaci literowej (wstawiany w miejsce X), która nawiązuje do układów dłoni z alfabetu palcowego stosowanego w PJM. Jeśli znak jest jednoręczny, po skrócie dla ręki niedominującej występuje symbol ☉ (oznaczający brak układu dłoni). Taka konwencja pozwala na zapis alternatywnych form danego znaku (zmodyfikowany układ ręki lub orientacja, znaki symetryczne/niesymetryczne).

Znaki różniące się kształtem, ale posiadające to samo lub zbliżone znaczenie, a więc i taką samą glosę, odróżniane są, poza skrótami literowymi, za pomocą cyfr arabskich.

Dla znaków, których najbliższym polskim odpowiednikiem nie jest pojedyncze słowo, lecz fraza lub wyrażenie, poszczególne słowa współtworzące glosę oddzielone są dywizami. Przykładem takich glos są:

BLOK-POZIOM P:C;L:C

JEDNA-GODZINA P:Z;L:Ø

NIE-SŁYSZEĆ P:E;L:E

W trakcie anotacji stwierdzono również, że należy wyodrębnić dodatkowe typy glos tworzące odrębne grupy w słowniku. Wśród nich wyróżniono tzw. znaki kulturowe, konstrukcje klasyfikatorowe, przydomki, wskaźniki (indeksy), gesty oraz literowania (patrz tabela 2).

Glosy te skonstruowane są na innej zasadzie niż glosy właściwe, ponieważ najpierw stosuje się w nich odpowiedni symbol (Q, \$:KL,), a następnie literowy odpowiednik układu dłoni (X, dla znaków dwuręcznych w postaci X+X), a w nawiasie przybliżone znaczenie.

SYMBOL	ZNACZENIE
Q:X (...)	znaki kulturowe
\$:KL:X (...)	konstrukcje klasyfikatorowe
IDENTYF: (...)	identyfikatory, przydomki migowe
WSKAZ: X	znaki oznaczające wszystkie typy wskazywania, w różnych kierunkach
A.B.C.D.	wyraży literowane w alfabecie palcowym

Tab. 2. Skróty stosowane do oznaczania dodatkowych typów glos

Znaki kulturowe to znaki manualne, które nie posiadają oczywistego odpowiednika w języku polskim w postaci zleksykalizowanej formy hasłowej. Przekazanie znaczenia tego typu leksemów jest często możliwe jedynie za pomocą opisu lub podania konkretnych kontekstów użycia. Do tego typu głos będą należeć:

Q: 5+5 (BRAWO+DEAF)

Q: 5 (WU+GDYBY NIE TO/TO NIE TAK)

Q: E+E (NIEZRĘCZNA SYTUACJA)

Konstrukcje klasyfikacyjne to bardzo duża grupa struktur produktywnych, które za pomocą klasyfikatorów w kombinacji z innymi znakami wyrażają relacje przestrzenne, charakteryzują kształt i wymiar obiektów lub np. właściwości opisywanego ruchu. Przykłady głos klasyfikacyjnych:

\$:KL: 5+5 (PRZEBRAĆ+IŚĆ JAK DUCH)

\$:KL: N+N (IŚĆ/BIEGAĆ STOPAMI/ZWIERZĘTA MAJĄCE 4 ŁAPKI)

\$:KL: O+O (WISZĄCE MEDALE)

Przydomek to zbiór znaków, które traktowane są w słowniku jako nazwy własne, odnoszące się do konkretnych osób, dla których, zamiast literowania ich imion, stosuje się ustalone znaki*.

W razie potrzeby do każdej glosy dopisać można dodatkowe informacje związane ze znaczeniem czy artykulacją znaku. Słownik głos i stosowane w nim konwencje mają przede wszystkim służyć anotatorom oraz potencjalnym użytkownikom korpusu. Dlatego też sama procedura identyfikowania głos (np. przez nadawanie im numerów) nie byłaby wystarczająca — forma hasłowa w głosie powinna sugerować przynajmniej przybliżone znaczenie znaku oraz sposób jego artykulacji, tak by stosunkowo szybko można było odtworzyć transkrypcję, nawet bez dostępu do nagrań filmowych.

5. HamNoSys

Do każdej formy głosowej dołączona jest także transkrypcja fonetyczna znaku zapisana za pomocą systemu HamNoSys (hamburski system notacji

* Przydomki migowe są szczególną cechą kulturową w PJM. Każdy członek społeczności otrzymuje przydomek, który może być związany z jego wyglądem (znak OKULARY, DŁUGIE-WŁOSY, DUŻY-NOS), cechami charakteru (OTWARTY, RADOSNY), pracą, zainteresowaniami lub pochodzi od nazwiska (OSA od Osowska).

znaków dla języków migowych, ang. *Hamburg Sign Language Notation System*). Jest to migowy odpowiednik międzynarodowego alfabetu fonetycznego (IPA) stosowanego w transkrypcji języków fonicznych. Został stworzony w roku 1985 przez zespół badaczy z Uniwersytetu w Hamburgu (pod kierownictwem Thomasa Hankego) i od tego czasu jest systematycznie rozwijany, obecnie używana jest wersja 4.0 (Hanke, 2004).

System hamburski odwołuje się do koncepcji budowy fonetycznej znaku zaproponowanej przez Stokoe'ego (1960). Wyróżnił on trzy elementy (parametry), z których zbudowany jest znak migowy: układ dłoni (*hand configuration*), ruch (*movement*) oraz miejsce artykulacji (*location*). Układ dłoni obejmuje kształt dłoni, układ palców oraz orientację (pozycję wnętrza dłoni względem ciała migającego). Kategoria ruchu odnosi się do każdego typu ruchu rąk, dłoni i nadgarstków; miejsce artykulacji natomiast określa punkt w przestrzeni (lub na ciele), w którym znak jest wykonywany. Dystynktywną funkcję tych elementów mają potwierdzać pary minimalne znaków migowych, które różnią się tylko jednym parametrem (Stokoe, 1960, s. 14). Te same parametry uwzględnia transkrypcja hamburska, która przyjmuje postać zapisu symboli w sekwencji od lewej do prawej: układu palców, orientacji palców, orientacji wnętrza dłoni, lokalizacji oraz ruchu. Transkrypcja ta w zamyśle jest uniwersalna — może być wykorzystana do zapisu znaków dowolnego języka migowego, a więc przewiduje wszystkie możliwe układy dłoni, lokalizacje i rodzaje ruchu, przedstawiając je w postaci symboli i cyfr.

W projekcie korpusu PJM każdej glosie zamieszczonej w słowniku programu iLex przypisana jest transkrypcja fonetyczna znaku sporządzona w systemie HamNoSys. Zapis ten odnosi się do formy podstawowej leksemu, czyli tzw. formy izolowanej. Dla każdego wystąpienia (tokenu) można również dodać dodatkową transkrypcję fonetyczną (dzieje się tak w przypadku, gdy forma tekstowa nieznacznie różni się od formy wzorcowej). Przykładowe transkrypcje fonetyczne glos ilustruje rysunek 4.

System iLex pozwala — dzięki programowi *SiGML Service Player* — zwizualizować zapisaną transkrypcję za pomocą awatara. Funkcja ta jest niezwykle przydatna przy sprawdzeniu poprawności notacji (bez potrzeby odtwarzania filmu).

AUTOMAT 1 P:H;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \emptyset \cup X$
DOKUCZAĆ/PYSKOWAĆ 4 P:N;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \emptyset \hat{\mathcal{A}} X \downarrow +$
WUJEK 2 P:H;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \emptyset \cap X \downarrow +$
POCZTA 1 P:H;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \emptyset \downarrow X \uparrow$
BYK/KROWA 2 P:Y1;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} 2 5 \cup \emptyset \hat{\mathcal{A}} X \rightarrow$
NUM: TRZECI/TRZY-RAZY 1 P:3;L:Ø (...)	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \rightarrow \rightarrow r \emptyset$
NUM: TRZY-MIESIĄCE 1 P:3;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} r \emptyset \rightarrow r \emptyset \downarrow$
TRZY-G. - 3G (ROZMOWA KONFERE...	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} r \emptyset \rightarrow \rightarrow 3^3 \Delta \emptyset \rightarrow \rightarrow$
NUM: TRZY-LATA 1 P:3;L:Ø (OBRÓT)	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} r \emptyset \hat{\mathcal{C}}$
NUM: TRZY-TYSIĄCE 1 P:3;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} r \emptyset X$
NUM: TRZY-LATA 2 P:E;L:Ø (SKOŚNE)...	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} r \emptyset \rightarrow \rightarrow \hat{\mathcal{C}}$
NUM: TRZY-DNI/TRZYDNIOWY 1 P:3...	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \langle \emptyset \rangle \rightarrow \hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \emptyset \rightarrow \rightarrow \wedge$
NUM: TRZECIE-PIĘTRO 1 P:3;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \langle \emptyset \rangle \uparrow \rightarrow r \emptyset \downarrow$
NUM: TRZECI 2 P:3;L:Ø (POZIOMO)	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \langle \emptyset \rangle \rightarrow$
RENTA/SOCJALNY 2 P:3;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \langle \emptyset \rangle \hat{\mathcal{A}} X \downarrow +$
NUM: TRZY-LATA-TEMU 1 P:3;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \langle \emptyset \rangle \rightarrow \rightarrow r \emptyset$
AFRYKA 1 P:3;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \emptyset \cup X \rightarrow \Delta$
NUM: TRZECIA-GODZINA 1 P:3;L:Ø ...	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \emptyset \uparrow$
NUM: TRZY-GODZINY 1 © P:3;L:Ø (O...	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \emptyset \hat{\mathcal{C}}$
NUM: TRZY-TYGODNIE 1 P:3;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \emptyset \rightarrow \Delta \emptyset$
NUM: TRZY-ZŁOTY/KLASA-TRZECIA...	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \emptyset \rightarrow * +$
NUM: TRZECI 4 P:3;L:Ø (PIONOWO)	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \emptyset \hat{\mathcal{C}} \downarrow +$
BIAŁORUŚ 1 P:R;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} 2 \hat{\mathcal{B}} 3 \hat{\mathcal{B}}_{\Delta} \emptyset \hat{\mathcal{C}} +$
ROZUMIEĆ/NIE-ROZUMIEĆ 1 P:R;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} 2 \hat{\mathcal{B}} 3 \hat{\mathcal{B}}_{\Delta} \emptyset \cap X \rightarrow * +$
TRUSKAWKA 1 P:N;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} r \emptyset \downarrow X \downarrow +$
WODA 1 P:N;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} r \emptyset \cup X \downarrow +$
RODZICE 2 P:N;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} r \emptyset \cap \langle \downarrow \downarrow \rangle \rightarrow \langle \emptyset \cup \rangle$
TATA 1 P:N;L:Ø/P:Z;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} r \emptyset \cap X \langle \downarrow * \rangle \rightarrow \langle \emptyset \rangle \cup$
EURO 2 P:N;L:Ø (PIENIĄDZ)	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \langle \emptyset \rangle \langle \rightarrow \rightarrow r \rangle$
LISTOPAD P:N;L:Ø (LSF/OGS)	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \langle \emptyset \rangle \hat{\mathcal{C}}$
NASTĘPNY 1 P:N;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \langle \emptyset \rangle \uparrow \wedge$
CHCIEĆ 2 P:N;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \langle \emptyset \rangle \hat{\mathcal{A}} X$
KOLACJA 2 P:N;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \emptyset \cup X \langle \downarrow \rightarrow \Delta \rangle$
MAMA/TEŚCIOWA P:N;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \emptyset \emptyset \langle \uparrow * \rangle X +$
GŁUCHY 1 P:N;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \emptyset \downarrow X \downarrow \emptyset X$
WIDZIEĆ/PATRZEĆ 1 P:N;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \emptyset \hat{\mathcal{A}} X$
ŁUCKA 1 P:L;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \downarrow \emptyset \rightarrow \Delta$
MAJ 3 P:AX;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} r \emptyset \rightarrow \Delta +$
UKRAINA 3 P:A;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} r \emptyset \hat{\mathcal{A}} \langle X \geq \hat{\mathcal{B}} \rangle \langle \rightarrow \langle \emptyset \downarrow \rangle \rangle$
WÓDKA 1 P:Z;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} r \emptyset \langle \rightarrow \hat{\mathcal{A}} \rangle$
GODZINA 2 P:A;L:Ø (UCHO)	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \emptyset \downarrow \langle X \geq \hat{\mathcal{B}} \rangle$
GODZINA 1 P:AX;L:Ø (GRZECHOTKA)	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \emptyset \hat{\mathcal{C}} \uparrow$
PIENIĄDZE 1 P:P;L:Ø	0	$\hat{\mathcal{A}}_{\Delta} \uparrow \hat{\mathcal{B}} 2 \hat{\mathcal{B}}_{\Delta} \emptyset \rightarrow \rightarrow +$

Rys. 4. Przykład transkrypcji HamNoSys w słowniku programu iLex

6. Tagowanie

Po segmentacji, zagłosowaniu oraz dodaniu transkrypcji fonetycznej następuje drugi etap, tzw. anotacja szczegółowa, w której zapisuje się wszystkie elementy niemanualne wykonywane podczas migania: ruchy głową, ruchy ciała, mimikę, zmiany kierunku patrzenia, ruch ust (ang. *mouthing*) oraz inne elementy istotne z punktu widzenia badacza (znaczenie znaku, informacje gramatyczne itp.). Trudno wyznaczyć wyraźną granicę między czytłą deskrypcją (notowaniem wystąpienia danego elementu) a opisem jego funkcji w komunikacie. Dlatego też tagowanie jest ściśle powiązane z analizą językową nagranych materiałów i realizowane najczęściej przy okazji prowadzenia szczegółowych badań lingwistycznych. W tabeli 3 zamieszczono przykładowe skróty stosowane przy tagowaniu materiału korpusowego.

SYMBOL	ZNACZENIE
N, V, ADJ, Num	literowe skróty oznaczające kategorię gramatyczną: rzeczownik (ang. <i>noun</i>), czasownik (ang. <i>verb</i>), przymiotnik (ang. <i>adjective</i>), liczebnik (ang. <i>numeral</i>)
repet, redupl, DC	skróty odnoszące się do zjawisk morfosyntaktycznych: repetycji, reduplikacji, konstrukcji podwojonej (ang. <i>doubling construction</i>)
wz, gł, rshft	skróty oznaczające skierowanie wzroku/głowy/ciała w określony punkt przestrzeni oraz zmianę ról (ang. <i>role shift</i>)
pyt/neg/roz	skróty oznaczające niemanualne wykładniki zdania pytajnego/negacji/zdania rozkazującego

Tab. 3. Przykładowe skróty stosowane przy tagowaniu korpusu

Tagowanie glos koncentruje się na dwóch najważniejszych aspektach komunikatu migowego: elementach niemanualnych oraz użyciu przestrzeni. Najczęściej mamy do czynienia z sytuacją, w której na znak zostają nałożone elementy niemanualne, wykonywane symultanicznie z elementami manualnymi. Taki status mają chociażby niemanualne wykładniki pytałości, negacji, trybu rozkazującego, czy też elementy odpowiadające za modyfikację przysłówkową znaków o charakterze czasownikowym (np. PRACOWAĆ_[intens], gdzie parametr _[intens] będzie oznaczał, że czynność jest wykonywana z wysiłkiem: zmianie podlega sposób wykonywania ruchu oraz jednocześnie zostaje dodany komponent niemanualny — mimika kojarząca się z wysiłkiem fizycznym).

Element przestrzenny uwzględniają takie oznaczenia, jak np.: *wz* (wzrok), *gł* (głowa), *rshift* (ang. *role shift*, przesunięcie ciała, które sygnalizuje, że osoba migająca wciela się w czyjąś rolę, „cytuje” zachowania osoby, której

zasady anotacji sprawiają, że zebrane dane językowe mogą stanowić podstawę badań lingwistycznych nad komunikacją migową w każdym jej aspekcie: składniowym, semantycznym oraz pragmatycznym.

Bibliografia

- Crasborn, Onno, Mesch, Johanna, Waters, Dafydd, Nonhebel, Annika, van der Kooij, Els, Woll, Bencie, Bergman, Brita (2007). Sharing sign language data online. Experiences from the ECHO project. *International Journal of Corpus Linguistics* 12(4), ss. 537–564.
- Hanke, Thomas (2004). HamNoSys — representing sign language data in language resources and language processing contexts. W O. Streiter, C. Vettori (red.), *Proceedings of the workshop on the representation and processing of sign languages. 4th International Conference on Language Resources and Evaluation, LREC 2004, Lisbon*, ss. 1–6. Paryż: ELRA.
- Hanke, Thomas, Storz Jakob (2008). iLex — A database tool for integrating sign language corpus linguistic and sign language lexicography. W Crasborn, Onno i in. (red.), *Proceedings of the 3rd Workshop on the Representation and Processing of Signed Languages: Construction and exploitation of sign language corpora. International Conference on Language Resources and Evaluation*, ss. 64–67. Paryż: ELRA.
- Hoiting, Nini, Slobin, Dan (2002). Transcription as a tool for understanding: The Berkeley Transcription System for sign language research (BTS). W G. Morgan, B. Woll (red.), *Directions in sign language acquisition*, ss. 55–75. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins.
- Johnston, Trevor (2010). From archive to corpus: Transcription and annotation in the creation of signed language corpora. *International Journal of Corpus Linguistics* 15(1), ss. 106–131.
- Kato, Mihoko (2008). A study of notation and sign writing systems for the Deaf. *Intercultural Communication Studies* XVII(4), ss. 97–114.
- Konrad, Reiner, Langer, Gabriele (2009). Synergies between transcription and lexical database building: The case of German Sign Language (DGS). W M. Mahlberg, V. González-Díaz, C. Smith (red.), *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference (CL2009)*. Liverpool: University of Liverpool.
- Morgan, Gary (2003). Transcription of child sign language. *Deafness & Education International* 5(3), ss. 157–166.
- Pizzuto, Elena, Pietrandrea, Paola (2001). The notation of signed texts: Open questions and indications for further research. *Sign Language & Linguistics* 4, ss. 29–45.
- Prillwitz, Siegmund, Leven, Regina, Zienert, Heiko, Hanke, Thomas, Henning, Jan (1989). *HamNoSys: Version 2.0. Hamburg Notation System for sign languages. An introductory guide*. Hamburg: Signum.
- Sandler, Wendy (2008). The syllable in sign language: Considering the other natural language modality. W B. Davis, K. Zajdo (red.), *Ontogeny and phylogeny of syllable organization, Festschrift in honor of Peter MacNeilage*, ss. 379–408. Nowy Jork: Taylor Francis.
- Stokoe, William C. (1960). Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. *Studies in linguistics: Occasional papers* 8. Buffalo, NY: University of Buffalo.

Paweł Rutkowski, Małgorzata Czajkowska-Kisil,
Joanna Łacheta, Anna Kuder

Analiza szyku przymiotnika jako przykład wykorzystania danych korpusowych w badaniach nad gramatyką PJM

1. Wstęp

Dane korpusowe otwierają przed lingwistami badającymi języki migowe zupełnie nowe możliwości analityczne. O ile jeszcze do niedawna większość prac poświęconych gramatyce wizualno-przestrzennej bazowała przede wszystkim na intuicjach pojedynczych głuchych użytkowników, o tyle w ostatnich latach coraz częściej generalizacje przedstawiane w literaturze przedmiotu są weryfikowalne, gdyż wywodzą się z przeglądu danych empirycznych. Przykładem zagadnienia, które analizować można w sposób o wiele pełniejszy dzięki odwołaniu do materiałów korpusowych, jest szyk wyrazów w zdaniu migowym. Niniejszy rozdział przedstawia swoiste studium przypadku w tym zakresie, a mianowicie wstępny opis szyku składników w konstrukcjach imiennych polskiego języka migowego (PJM). Na potrzeby referowanego tu badania poddaliśmy analizie kilkogodzinną próbkę materiału wideo zaczerpniętą z tworzonoego przez Pracownię Lingwistyki Migowej Uniwersytetu Warszawskiego korpusu PJM. Uzyskane przez nas wyniki pokazują, jak ważną rolę w pracach naukowych poświęconych komunikacji migowej odgrywać może oparcie ich na rzeczywistych danych liczbowych dotyczących uzusu.*

* Niniejszy rozdział zdaje sprawę z prac, które prowadzone są w ramach projektu *Ikoniczność w gramatyce i leksyce polskiego języka migowego (PJM)*, sfinansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji numer DEC-2011/01/M/HS2/03661. Referowane tu wyniki zostały wcześniej zaprezentowane na konferencjach *Theoretical Issues in Sign Language Research – TISLR 11* (lipiec 2013 r., University College London) oraz *44th Poznań Linguistic Meeting – PLM* (sierpień 2013 r., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Jesteśmy wdzięczni uczestnikom tych spotkań za pomocne uwagi i sugestie.

2. Szyk konstrukcji nominalnych w językach migowych

Ze względu na trójwymiarowość przestrzeni migania oraz możliwość symultanicznej artykulacji kilku sygnałów wizualnych zagadnienie szyku (rozumianego jako konkretna linearyzacja pewnego ciągu znaków) nie należy do centralnych problemów lingwistyki migowej. Wszystkie opisane w literaturze przedmiotu języki Głuchych charakteryzują się dosyć luźnym szykiem – od reguł szeregowania znaków o wiele istotniejszy wpływ na kształt komunikatu wizualnego wydają się mieć reguły dotyczące pozycjonowania znaków w przestrzeni migania (por. dwa rozdziały zamieszczone w niniejszym tomie: *Ikoniczność nieleksykalna: reprezentacja referencjalna jako składnik tekstu w językach wizualno-przestrzennych* autorstwa Marka Świdzińskiego i Pawła Rutkowskiego oraz *Czasownik i przestrzeń* autorstwa Joanny Filipczak). Choć zakres zagadnień opisywanych w literaturze dotyczącej składni języków wizualno-przestrzennych stale się zwiększa (o czym świadczyć może chociażby szeroki przegląd, który oferuje kompendium pod redakcją Pfaua, Steinbacha i Woll, 2012), struktura syntaktyczna grup imiennych pozostaje obszarem słabo rozpoznany. Większość prac dotyczących tej problematyki wpisuje się w tradycję generatywizmu (np. MacLaughlin, 1997, Zhang, 2007, Bertone, 2010, Neidle and Nash, 2012), czyli wykorzystuje w opisie konstrukcji nominalnych model tzw. frazy przedimkowej (ang. *Determiner Phrase*, DP) zaproponowany przez Abneya (1987). Charakterystyczna dla tego podejścia teoretycznego ścisła hierarchizacja fraz funkcyjnych współtworzących szkielet konstrukcyjny grupy imiennej powinna przekładać się na szyk poszczególnych przydawek dołączanych do rzeczownika głównego (por. np. Rutkowski, 2009).

Aby sprawdzić, w jakiej mierze model DP znajduje potwierdzenie w faktach z PJM, czyli języka o — wydawać by się mogło — bardzo dużej swobodzie szyku, przeanalizowaliśmy skład wszystkich wyrażen nominalnych występujących w kilkugodzinnej próbie danych wyekstrahowanych z korpusu PJM. W próbie tej wyróżniliśmy w sumie 4827 znaków. Na materiał wideo poddany przez nas oglądowi składały się wypowiedzi dziesięciu głuchych użytkowników PJM opisujące historyjki obrazkowe o Myszce Miki oraz film *Pear story* (Chafe, 1980, por. rozdział *Korpus polskiego języka migowego — zarys projektu* autorstwa Piotra Mostowskiego w niniejszym tomie). Naszym celem było wykorzystanie szczegółowo zanalizowanych danych empirycznych jako podstawy do udzielenia odpowiedzi na następujący zestaw pytań badawczych:

1. Czy linearyzacją grupy imiennej rządzą w PJM dające się precyzyjnie sformułować reguły składniowe?

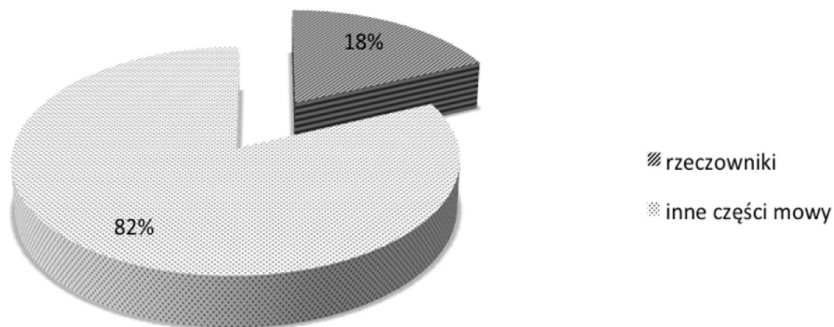
2. Jaki wpływ na składnię nominalną PJM można przypisać polszczyźnie?
3. Jaki poziom złożoności składniowej można zaobserwować w konstrukcjach nominalnych występujących w tekstach PJM?

Uzyskane przez nas wyniki zrelacjonowane są w dalszej części tego rozdziału.

3. Szyk przymiotnika w PJM: dane korpusowe

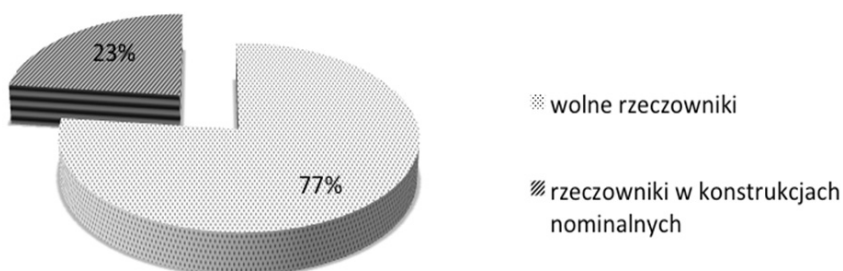
Analiza materiału empirycznego wyekstrahowanego z korpusu na potrzeby opisywanego tu projektu wymagała sporządzenia szczegółowej anotacji konstrukcji zawierających rzeczowniki. W tym celu konieczne było otagowanie wszystkich znaków składających się na badaną próbkę w zakresie ich statusu kategoryjnego (przynależności do części mowy, por. rozdział *Anotacja korpusu PJM* autorstwa Joanny Filipczak w niniejszym tomie). Rozróżniliśmy odpowiednimi znacznikami następujące składniki konstrukcji nominalnych: rzeczowniki, przymiotniki, liczebniki, elementy dzierżawcze i indeksy (elementy demonstratywne i referencjalne). Tagowanie to musiało być oczywiście przeprowadzone ręcznie, jako że obecny stopień rozwoju narzędzi informatycznych służących rozpoznawaniu obrazu nie pozwala na (pół)automatyczne segmentowanie nagrania wideo na poszczególne znaki migowe. Proces anotacji tekstu migowego różni się pod tym względem w istotny sposób od procesu anotacji tekstu pisanego (ten może być — przynajmniej w pewnym zakresie — znakowany bez zaangażowania pracy ludzkiej).

Otagowanie interesujących nas danych wykazało, iż wśród 4827 znaków składających się na analizowaną próbkę materiału korpusowego znalazło się 887 rzeczowników. Wykres 1 pokazuje odpowiednie relacje procentowe.



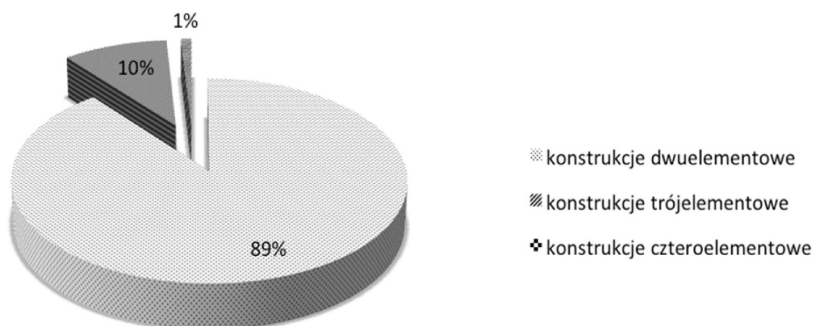
Wykres 1. Odsetek rzeczowników wśród wszystkich znaków w zanalizowanym materiale

Szczegółowe znakowanie kategoryjne pozwoliło również na określenie, jak wiele spośród 887 rzeczowników było składnikami bardziej złożonych konstrukcji imiennych. Okazało się, iż do zaledwie 205 rzeczowników w badanej próbie dołączona była jakakolwiek przydawka. Oznacza to, że 682 wyrażenia nominalne realizowane były w postaci pojedynczego rzeczownika (por. wykres 2).



Wykres 2. Odsetek wieloelementowych wyrażeń nominalnych

Kolejny etap naszych prac dotyczył złożoności wyrażeń imiennych w tekście PJM. Spośród 205 co najmniej dwuelementowych konstrukcji nominalnych, które odnotowaliśmy w badanej próbie, 183 składało się z dwóch elementów (np. rzeczownika i określającego go przymiotnika lub rzeczownika i kwantyfikującego go liczebnika), 20 miało trzy składniki (np. rzeczownik główny oraz przydawkę przymiotną i przydawkę rzeczowną), a jedynie dwie konstrukcje można było uznać za czteroelementowe (rzeczownik, liczebnik, dwa przymiotniki). Wykres 3 ilustruje proporcje między omawianymi tu typami konstrukcji.

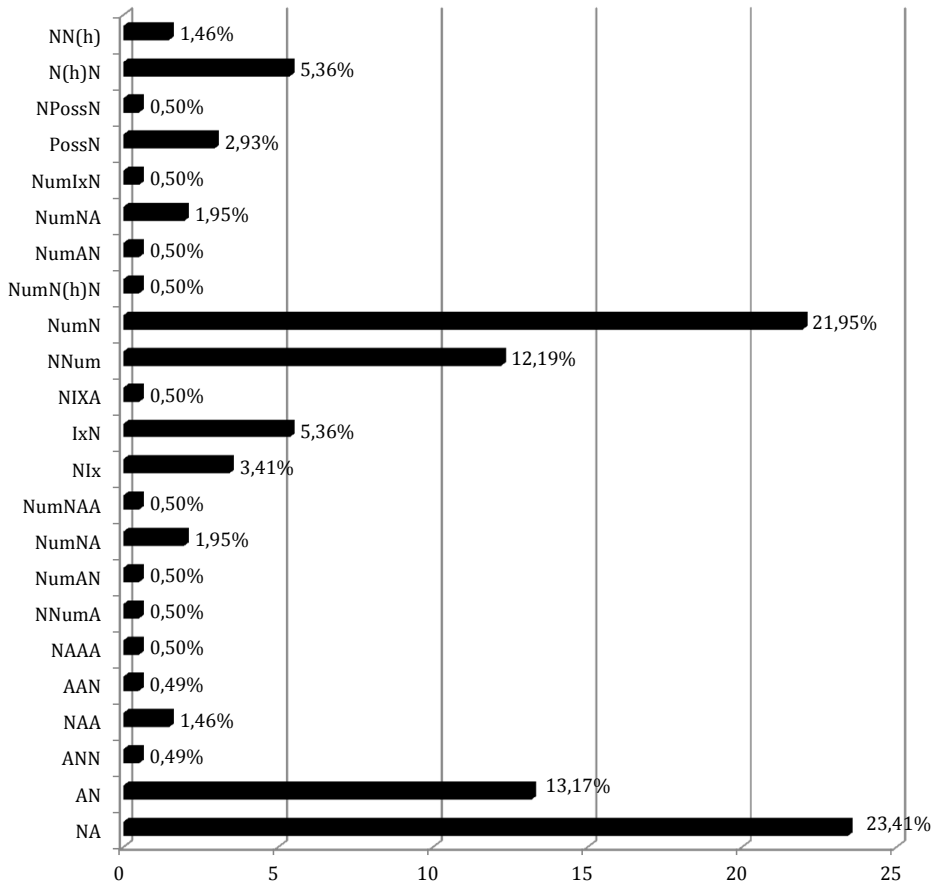


Wykres 3. Stopień złożoności konstrukcji nominalnych

Powyższe dane stanowią cenne źródło wiedzy o składni nominalnej PJM. Zwraca uwagę przede wszystkim to, iż w tekstach wizualno-przestrzennych do rzadkości zdają się należeć rozbudowane konstrukcje imienne. Być

może wynikać to z samego charakteru danych migowych rejestrowanych w korpusie tworzonym przez Pracownię Lingwistyki Migowej UW. Są to w olbrzymiej większości teksty o charakterze konwersacyjnym — powstające w kontekście rozmowy przeprowadzanej twarzą w twarz między dwoma głuchymi użytkownikami PJM. Oznacza to, że ich odpowiednikiem w komunikacji fonicznej byłby język mówiony, a nie pisany. Przypuszczamy, że frekwencyjna analiza transkrypcji tekstu mówionego wykazałaby, że wieloelementowe konstrukcje nominalne występują w nim relatywnie rzadko — być może równie rzadko, co w tekście migowym. Hipotezę tę planujemy w dalszych badaniach zweryfikować za pomocą danych empirycznych dotyczących języka mówionego.

Najważniejszym aspektem relacjonowanego w tym rozdziale badania była próba opisu szyku konstrukcji nominalnych występujących w PJM. Wykres 4 pokazuje, jakie typy struktur imiennych odnotowaliśmy

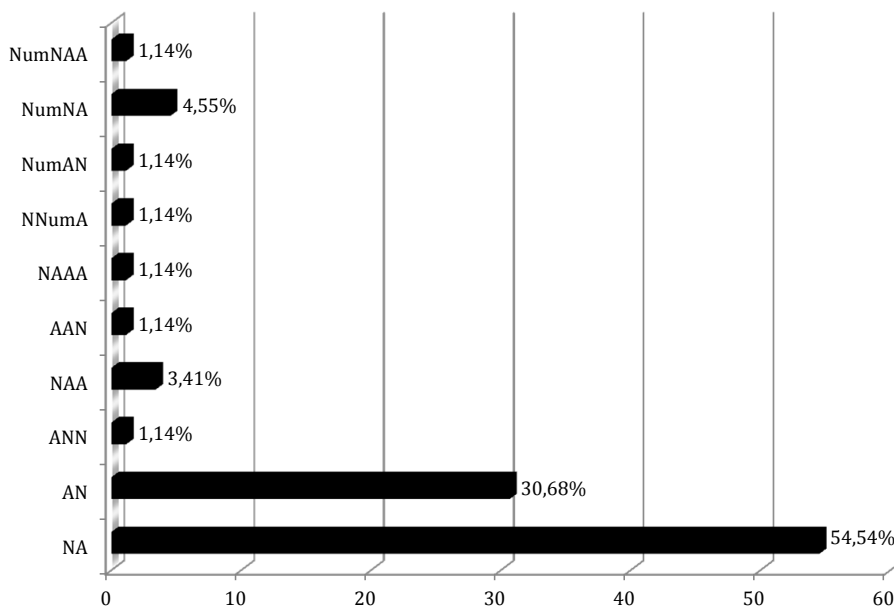


Wykres 4. Typy konstrukcji nominalnych w zanalizowanym materiale

w przebadanej próbie. Poszczególne człony konstrukcji są na nim oznaczone jako: N = rzeczownik (ang. *noun*), A = przymiotnik (ang. *adjective*), Num = liczebnik (ang. *numeral*), Ix = indeks/element wskazujący (ang. *indexical*), Poss = element dzierżawczy (ang. *possessive*), h (po innym symbolu) = nadrzędnik (ang. *head*).

Z wykresu 4 wynika, że najczęstszym modyfikatorem rzeczownika są w tekście migowym przymiotniki. Łącznie odnotowaliśmy 87 konstrukcji przymiotnikowych o różnym stopniu złożoności. Wykres 5 przedstawia poszczególne typy wyrażeń, w których skład weszły przydawki przymiotne.

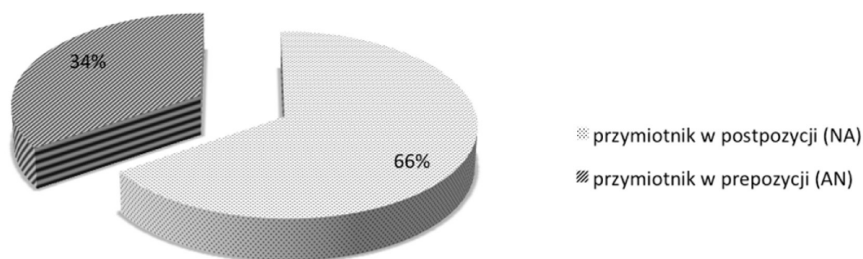
Dane, których podsumowanie stanowi wykres 5, wyraźnie wskazują na bardzo interesującą tendencję w składni PJM: w przebadanych przez nas tekstach większość przymiotników występuje w postpozycji (a nie — tak jak w polszczyźnie — w prepozycji) względem rzeczownika głównego. W 57 frazach przydawka przymiotna wyartykułowana została po swoim nominalnym nadrzędniku, a jedynie w 30 frazach szyk PJM odpowiadał szykowi polskiemu (wykres 6 oddaje te dane w postaci relacji procentowej).



Wykres 5. Konstrukcje nominalne zawierające przymiotniki

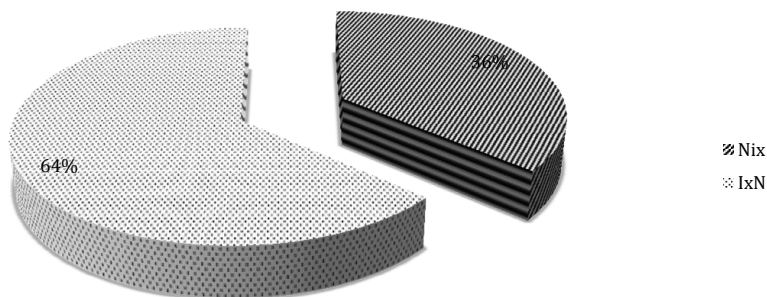
Z powyższych faktów w jasny sposób wynika, że w skład gramatyki PJM muszą (mimo jej trójwymiarowego charakteru) wchodzić reguły dotyczące szyku wyrazów. Reguły te nie mogą być przy tym uznane za zapożyczenie z linearnego języka fonicznego (jakim jest otaczająca PJM polszczyzna), gdyż

szyk NA został najwyraźniej zgramatyzalizowany na gruncie PJM niezależnie od dominującego w polszczyźnie szyku AN.

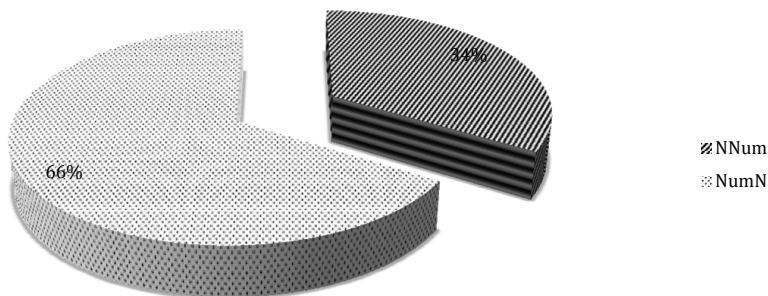


Wykres 6. Konstrukcje z przymiotnikami w prepozycji i postpozycji względem rzeczownika

Co ciekawe, postpozycyjne umiejscowienie przydawki wydaje się dotyczyć wyłącznie przymiotników, a nie innych modyfikatorów rzeczownika głównego. Elementy dzierżawcze, wskazujące i liczebne wykazują tendencję do poprzedzania rzeczownika, którego są przydawkami. Wykresy 7 i 8 przedstawiają dane procentowe dotyczące indeksów i liczebników. W wypadku składników o interpretacji dzierżawczej obraz jest jeszcze klarowniejszy: wszystkie odnotowane wystąpienia tego typu elementów wiązały się z szykiem prepozycyjnym.



Wykres 7. Konstrukcje z indeksami w prepozycji i postpozycji względem rzeczownika



Wykres 8. Konstrukcje z liczebnikami w prepozycji i postpozycji względem rzeczownika

Podstawowy szyk konstrukcji nominalnych w PJM można zatem oddać za pomocą następującego schematu (symbol „>” odpowiada stwierdzeniu „zazwyczaj występuje przed”):

INDEKS/ELEMENT DZIERŻAWCZY/LICZEBNIK > RZECZOWNIK > PRZYMIOTNIK

4. Podsumowanie

Przedstawiając wyłaniające się z przestudiowanych danych wstępne generalizacje dotyczące szyku wyrażeń nominalnych, niniejszy rozdział pokazał, jak istotną rolę w badaniach nad językami migowymi mogą odegrać dane korpusowe. Na podstawie analizy frekwencyjnej wykazaliśmy, że przymiotniki w PJM mają tendencję do występowania w postpozycji względem rzeczownika głównego, podczas gdy inne modyfikatory (takie jak liczebniki, elementy dzierżawcze i indeksy) zazwyczaj poprzedzają rzeczownik. Tak wyraźny kontrast nie jest z pewnością dziełem przypadku, a zatem nie może być zignorowany przez badacza. W odróżnieniu od intuicji gramatycznych poszczególnych użytkowników PJM (które, o czym warto wspomnieć, dalekie są od jednorodności w kwestii szyku NA/AN jako podstawowej i nienacechowanej linearyzacji grupy imiennej) danym korpusowym trudno zarzucić niereprezentatywność. Naszym zdaniem dostarczają one istotnych argumentów za następującymi stwierdzeniami:

1. Linearyzacją grupy imiennej rządzą w PJM zgramatyzowane reguły składniowe.
2. Reguły te nie są prostym zapożyczeniem linearyzacji charakterystycznych dla polszczyzny.
3. Większość konstrukcji nominalnych występujących w tekstach PJM cechuje znikoma złożoność składniowa.

Bibliografia

- Abney, Steven P. (1987). *The English noun phrase in its sentential aspect*. Rozprawa doktorska. Cambridge, Mass.: MIT.
- Bertone, Carmela (2010). The syntax of noun modification in Italian Sign Language (LIS). W L. Brugè (red.), *University of Venice Working Papers in Linguistics*, ss. 7–28. Venezia: Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari.

- Chafe Wallace, red. (1980). *The Pear stories: cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood: Ablex.
- MacLaughlin, Dawn (1997). *The structure of determiner phrases: Evidence from American Sign Language*. Rozprawa doktorska. Boston: Boston University.
- Neidle, Carol, Nash, Joan (2012). The noun phrase. W R. Pfau, M. Steinbach, B. Woll (red.), *Sign language: An international handbook*, ss. 265–292. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Pfau, Roland, Steinbach, Markus, Woll, Bencie, red. (2012). *Sign language: An international handbook*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Rutkowski, Paweł (2009). *Fraza przedimkowa w polszczyźnie*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Zhang, Niina N. (2007). Universal 20 and Taiwan Sign Language. *Sign Language & Linguistics* 10, ss. 55–81.

Rola materiałów korpusowych w dydaktyce przekładu języka migowego

1. *Corpus-based interpreting studies*, czyli korpusy w translatoryce

Lingwistyka korpusowa jako metoda badawcza od dziesięcioleci stosowana jest w językoznawstwie. Jest nieodzowna przy analizie rzeczywistego użycia języka, badaniu tendencji i zjawisk komunikacyjnych, tworzeniu słowników, baz terminologicznych itp. Intensywność użycia korpusów w tej dziedzinie znacząco wzrosła w ciągu ostatnich trzydziestu lat. Stało się to w dużej mierze dzięki powstaniu elektronicznych systemów ułatwiających przechowywanie i analizę zebranych danych (Hunston, 2002)*.

Od lat 90. XX wieku metodologia korpusowa znalazła zastosowanie również w badaniach nad przekładem. Ideę korzystania z niej w translatoryce zapoczątkowała Mona Baker, która przewidywała, że rozwój metody korpusowej umożliwi zaobserwowanie zasad rządzących przekładem i wyodrębnienie tzw. uniwersaliów przekładowych (*universals of translation*), a co za tym idzie, odkrycie prawdziwej natury przekładu jako zdarzenia komunikacyjnego (Baker, 1993). Ponadto autorka podkreślała konieczność analizy znacznych ilości prawdziwych danych (Baker, 1993, s. 237).

Podobnie jak w przypadku korpusów wykorzystywanych w językoznawstwie, początkowo korpusy tworzone na potrzeby badań nad przekładem były zbiorami wyłącznie tekstów pisanych. Stanowiły punkt wyjścia do rozważań nad ekwiwalencją i przekładalnością, jak również znakomite narzędzie dydaktyczne w procesie kształcenia tłumaczy oraz w badaniach nad specyfiką języka przekładu (Baker, 1996). W 1998 roku w wydaniu specjalnym

* Początki współczesnej lingwistyki korpusowej sięgają wczesnych lat 60-tych, kiedy to powstał pierwszy korpus elektroniczny zawierający milion jednostek leksykalnych amerykańskiego angielskiego — tzw. Brown Corpus (1961–1964) autorstwa Francisa i Kucery (Leech, 1991).

pisma „META” poświęconego tematyce przekładu pojawił się artykuł Miriam Schlesinger, w którym autorka postulowała zastosowanie metody korpusowej na gruncie przekładu ustnego. Schlesinger wyliczyła trudności, jakie wiąże się z tworzeniem korpusów tekstów mówionych. Zwróciła uwagę na konieczność odpowiedniego rejestrowania tekstów, a następnie ich transkrypcji oraz pozyskania materiału badawczego w postaci nagrań tłumaczeń wystąpień konferencyjnych. Zdaniem badaczki w dalszej kolejności niezbędne jest uwzględnienie takich czynników jak tematyka tłumaczenia (np. konferencja medyczna znacznie różni się od lingwistycznej), specyfika sytuacji tłumaczenia (np. konferencja jednojęzyczna vs. wielojęzyczna), profil tłumacza (wiek, doświadczenie, natywność językowa itp.). Mimo wyszczególnionych trudności, przewidywane korzyści dydaktyczne płynące z użycia korpusów tekstów tłumaczonych zachęcały do wykorzystania tej metody.

Nieco później niż korpusy języków fonicznych, bo w latach 80. XX wieku, zaczęły powstawać również korpusy języków migowych. Ze względu na specyfikę owych języków tworzenie korpusów początkowo stanowiło nie lada wyzwanie technologiczne i metodologiczne. W ostatnich latach liczba korpusów języków migowych stale jednak rośnie (zob. rozdział *Badania korpusowe a lingwistyka migowa* autorstwa Piotra Mostowskiego w niniejszym tomie). Większość istniejących korpusów języków migowych to korpusy jednojęzyczne, które powstały głównie na potrzeby tworzenia opisu lingwistycznego i słowników języków migowych.

2. Zastosowanie korpusów w dydaktyce przekładu

W swoim pionierskim artykule Baker (1993, s. 248) opisała dwie odmiany korpusów, które mogłyby służyć jako narzędzie badawcze i dydaktyczne w dziedzinie translatoryki: korpus paralelny (*parallel*) i porównawczy (*comparable*, por. Fung, Cheung, 2004). Korpus paralelny zawiera teksty oryginalne w języku A oraz ich tłumaczenia na język B. Jest to korpus dwujęzyczny. Korpus wielojęzyczny zawiera tłumaczenia na więcej niż jeden język. Ponadto korpus paralelny może być jednokierunkowy (zawierający teksty wyjściowe w np. języku polskim i ich przekłady na język angielski), dwukierunkowy (z tekstami w języku polskim jako wyjściowym, a angielskim jako docelowym oraz angielskim jako wyjściowym i polskim jako docelowym) lub wielokierunkowy — gdy jeden tekst wyjściowy ma kilka wersji językowych (McEnery, Xiao, 2005). Na korpus porównawczy natomiast składają się dwa podkorpusy tekstów jednojęzycznych, z których

jedne są oryginałami, a drugie przekładami* (por. Hunston, 2002, McEnery, Xiao, 2005). Z reguły podzbiór tekstów oryginalnych i tekstów przekładów łączy wspólna tematyka, autor, odmiana języka, przedział czasowy, długość itp. (tzw. *sampling frame*, zob. McEnery, Xiao, 2005, s. 3). Liczba tekstów w obu podkorpusach jest zazwyczaj taka sama, a materiały reprezentują ten sam gatunek.

Paralelne i porównawcze korpusy języków migowych to jeszcze rzadkość. Segouat i Braffort (2009) wspominają na przykład o dwujęzycznym korpusie zawierającym teksty francuskiego języka migowego (franc. *langue des signes française*, LSF) i ich przekłady na język francuski, a także o projekcie Dicta-Sign, w ramach którego powstaje korpus paralelny w czterech językach migowych: greckim, brytyjskim, francuskim i niemieckim (zob. rozdział *Badania korpusowe a lingwistyka migowa* autorstwa Piotra Mostowskiego w niniejszym tomie). Jako przykład korpusu porównawczego autorzy wymieniają projekt o nazwie LS-COLIN, w którym znalazły się teksty we francuskim języku migowym wykonane przez różnych głuchych użytkowników LSF.

Obecnie oba rodzaje korpusów, paralelne i porównawcze, znajdują coraz szersze zastosowanie w translatoryce, choć każdy z nich w nieco innych jej aspektach. W ujęciu teoretycznym wykorzystywane są do analizy procesu tłumaczenia, w celu uzyskania odpowiedzi na pytanie o to, jak to samo znaczenie można wyrazić w dwóch różnych językach oraz do porównywania właściwości pojęć, częstotliwości ich występowania itp. (głównie korpusy paralelne). Stanowią również punkt wyjścia w badaniach kontrastywnych — w procesie porównywania tekstów przekładu w stosunku do ich oryginałów, a w dalszej kolejności do identyfikowania cech wspólnych przekładu, tzw. uniwersaliów przekładowych, np. tendencji do eksplicytacji, upraszczania czy unikania powtórzeń (Malmkjaer, 1998, Schlesinger, 1998). W ten sposób korpusy przyczyniają się do poszerzania wiedzy na temat istoty procesu przekładu i tworzenia norm językowych. Dotyczy to głównie korpusów porównawczych.

Z perspektywy praktycznej korpusy służą jako narzędzia dydaktyczne w procesie kształcenia tłumaczy, a także jako podstawa opracowywania systemów tłumaczenia maszynowego, takich jak komputerowy program do tłumaczenia CAT (Schlesinger, 1998, McEnery, Xiao, 2005).

Jako narzędzie wykorzystywane w dydaktyce przekładu, zarówno języków fonicznych, jak i migowych, korpusy odgrywają podwójną rolę. Przede

* Różni autorzy stosują różne określenia tych dwu typów korpusów, przykładowo Aijmer i Altenberg (1996) zamiast terminu „paralelny” używają „przekładowy” (*translation*), zaś w miejsce terminu „porównawczy” używają „paralelny”.

wszystkim znakomicie sprawdzają się w nauce bądź doskonaleniu języka obcego, którego znajomość, jak wiadomo, stanowi podstawę warsztatu tłumacza. Jak zauważył Leech (1997), rola korpusów uwidacznia się na trzech płaszczyznach glottodydaktycznych:

- w nauczaniu użycia korpusu jako źródła referencyjnego, uzupełniającego w stosunku do źródeł słownikowych,
- w opracowywaniu materiałów dydaktycznych,
- w tworzeniu specjalnych korpusów dydaktycznych — glosariuszy, słowników terminologicznych itp.

Z punktu widzenia niniejszego artykułu najbardziej interesujące są dwa ostatnie zastosowania korpusów. W zakresie pomocy w tworzeniu materiałów dydaktycznych korpusy, jako bogate źródło elementów leksykalnych, struktur składniowych i dyskursywnych, mogą posłużyć jako podstawa do różnego rodzaju ćwiczeń rozwijających rozumienie tekstu, poszerzających zasób słownictwa z określonego zakresu tematycznego, wspierających poprawną artykulację (dźwiękową, manualną) bądź pisownię, czy zwiększających poprawność gramatyczną lub stylistyczną. Jeśli chodzi o potencjał referencyjny korpusów, korzystanie z nich umożliwia zdobycie wiedzy na temat częstotliwości występowania określonych konstrukcji językowych, oraz charakterystyki sposobów komunikowania się użytkowników języka zróżnicowanych pod względem płci, wieku, miejsca pochodzenia. Korpusy dają także wiedzę na temat użycia poszczególnych jednostek leksykalnych na przykładzie cytatów z autentycznych tekstów (por. Podhajecka, 2007, Grabowski, 2007). Zbiory danych umożliwiają także tworzenie glosariuszy tematycznych i baz terminologicznych (np. prawnej, medycznej, dotyczącej Unii Europejskiej, ilustrującej użycie slangu wśród młodzieży szkolnej itp.). Aijmer i Altenberg (1996) podkreślają również znaczenie korpusów paralelnych w nauce aspektów kulturowych związanych z danym językiem.

Tak jak korpusy tekstów pisanych stanowią przydatne narzędzie dydaktyczne w procesie kształcenia tłumaczy pisemnych, a korpusy tekstów mówionych — w kształceniu tłumaczy ustnych, tak korpusy języków wizualno-przestrzennych to wprost nieocenione wsparcie dla edukacji tłumaczy języków migowych. Można nawet powiedzieć, że korzystanie z korpusów przynosi dużo więcej korzyści tłumaczom migowym niż tłumaczom języków fonicznych. Dzieje się tak przede wszystkim ze względu na fakt, że wiele języków migowych jest jeszcze nieopisanych bądź opisanych w niewystarczającym stopniu. Korpusy i powstające w ich następstwie opisy języków migowych to dla tłumaczy źródło wiedzy lingwistycznej. Ponadto korpusy odgrywają ogromną rolę w procesie nabywania i doskonalenia praktycznej

znajomości języków migowych, znacznie większą niż w przypadku korpusów języków fonicznych. Jest to efekt tego, że dostęp do tekstów w językach migowych jest znacznie bardziej ograniczony niż dostęp do tekstów języków fonicznych (w formie pisma lub mowy). Dla osób uczących się języka migowego bądź doskonalących swoje umiejętności językowe korpus to bezcenna baza naturalnych tekstów. Jest ona tym wartościowsza, że właściwie nie istnieje literatura czy prasa w języku migowym. Kryteria doboru użytkowników języka migowego, którzy dostarczają materiału językowego do korpusu — zwykle muszą to być natywni użytkownicy tego języka, mający głuchych rodziców — zapewniają jego poprawność (ograniczają naleciałości z języka polskiego i innych systemów komunikacji wizualno-przestrzennej). Stanowi to dodatkową wartość dla osób uczących się języka, zwłaszcza dla przyszłych tłumaczy.

Oczywiście, podobnie jak korpusy tekstów pisanych i mówionych, korpusy języków migowych (jednojęzyczne) mogą służyć jako podstawa różnego rodzaju ćwiczeń dydaktycznych. Istotne jest, że mogą być to zadania uwzględniające specyfikę języka migowego, np. pomagające opanować elementy przestrzeni (klasyfikatory, zaimki itp., por. rozdział *Języki migowe jako przedmiot badań* autorstwa Sylwii Łozińskiej w niniejszym tomie), znaki kulturowe, konstrukcje dyskursywne itd.

Oprócz nauki samego języka, korpusy — zarówno języków fonicznych, jak i migowych — stanowią nieocenioną pomoc w nabywaniu praktycznych umiejętności tłumaczenia (por. Schlesinger, 1998, Bendazzoli, Sandrelli, 2005, McEnery, Xiao, 2005, Kruger, 2002). Mogą służyć jako baza dla różnego rodzaju ćwiczeń dydaktycznych. Takie zastosowanie mają przede wszystkim korpusy paralelne zawierające teksty oryginalne i ich przekłady. Teksty przekładów — jako wzorcowe — mogą być wykonane przez nauczyciela. Do każdego tekstu oryginalnego studenci mogą także wykonać po kilka własnych przekładów w celu analizy i porównania. Przekłady można również wykorzystać, również w celach porównawczych, do ćwiczenia typu *back translation*, polegającego na tym, że student wykonuje przekład tekstu z języka wyjściowego na docelowy, a następnie tekst w języku docelowym tłumaczy ponownie na język wyjściowy. Bardzo przydatne okazują się korpusy paralelne w procesie nauki strategii i technik tłumaczenia, szczególnie istotnych z punktu widzenia przekładu ustnego (a więc i migowego). Studenci mogą analizować strategie i techniki zastosowane zarówno w tekstach tłumaczeń będących częścią korpusu, jak również porównywać je z tymi, które sami zastosują we własnych przekładach tych samych tekstów wyjściowych. Nawet mając do dyspozycji jedynie korpus jednojęzyczny, studenci mogą ćwiczyć rozwijanie umiejętności stosowania strategii takich jak *lag time*, antycypacja czy tłumaczenie w zespole właśnie na tekstach

wyjściowych. Sposób przeprowadzania tego typu ćwiczeń został opisany m.in. przez Seleskovitch i Lederer (1995). Biorąc pod uwagę dzisiejsze rozwiązania techniczne, nagrane teksty korpusu można wielokrotnie odtwarzać, zatrzymywać, zwalniać lub przyspieszać. Można z ich wykorzystaniem ćwiczyć umiejętności niezbędne w tłumaczeniu symultanicznym, takie jak pamięć, podzielność uwagi czy szybkość reakcji.

Wykonując i analizując własne przekłady tekstów wyjściowych, studenci mają możliwość nabywania umiejętności dokonywania oceny przekładu, tak własnego, jak i kolegów-tłumaczy, z zastosowaniem określonych norm przekładu (Bendazzoli, Sandrelli, 2005). Dokonując oceny, mogą z kolei przeprowadzić analizę popełnionych przez siebie błędów. Choć niektórzy dydaktycy przekładu nie popierają nauki w procesie analizy błędów (por. Napier, 2005), ćwiczenia tego typu stanowią częsty element programów kształcenia tłumaczy. Dokonanie umiejętnej oceny przekładu jest bowiem uważane za jeden z elementów profesjonalizmu tłumacza (Tryuk, 2007).

Liczne badania potwierdzają, że teksty przekładów, niezależnie od języka, wykazują podobne cechy, nieobecne w tekstach oryginalnych. Już w 1984 roku Frawley zauważył, że w procesie tłumaczenia z języka oryginału na język docelowy powstaje coś, co nazwał „trzecim kodem” (*third code*, zob. Frawley, 1984, s. 168). Baker (1998) podkreśla jednak, że ten szczególny rodzaj języka tłumaczenia nie jest tym, co *translationese*, czyli rezultatem złego przekładu wynikającego z braku umiejętności przekładowych tłumacza. Według autorki jest to „unique form of communication” (Baker, 1993, s. 248), a tłumaczenia tekstów to “genuine communicative events and in this sense they are different from other communicative events in any language”. Uniwersalne cechy przekładu, na które wskazują badania, to przede wszystkim: eksplicytacja (Blum-Kulka, 1986), uzupełnianie tekstu docelowego o dodatkowe informacje (Baker, 1993), wyjaśnienie i uproszczenie (Vanderauwera, 1985), tendencja do unikania powtórzeń w tekście przekładu (Schlesinger, 1993), tendencja do wyolbrzymiania cech języka przekładu (Tourey, 1991) oraz specyficzna dystrybucja jednostek leksykalnych w tekście przekładu w porównaniu z tekstem oryginału (Baker, 1993, Laviosa, 1998). Te specyficzne cechy przekładów, występujące w nich niezależnie od języka czy kultury, tworzą to, co translatorycy nazywają „językiem przekładu” (Schlesinger, 1998, McEnery, Xiao, 2005). Cechy te są interesujące z punktu widzenia badań teoretycznych, ale stanowią również źródło praktycznej wiedzy dla tłumaczy, którzy, świadomi ich występowania, mogą ich unikać, bądź je minimalizować tak, aby język tłumaczonych przez nich tekstów był jak najbardziej zbliżony do języka oryginału.

3. Gramatyka przestrzeni w dydaktyce przekładu języka migowego

Spośród wspomnianych wyżej praktycznych zastosowań korpusów wydaje się szczególnie cenne, że dane te zawierają wyselekcjonowany materiał obfitujący w elementy językowe istotne z punktu widzenia dydaktyki przekładu języka migowego, np. przestrzeń, która jest jednocześnie tworzywem i tłem komunikacji, drugim — obok ciała migającego — najważniejszym aspektem języka migowego (Kalata-Zawłocka, Czajkowska-Kisil, 2007, s. 567)

W 1970 roku Edward Klima i Ursula Bellugi stworzyli koncepcję gramatyki przestrzeni — analizując amerykański język migowy (ASL), badacze poznali zasady organizowania przestrzeni wokół osoby migającej i opisali ich prawdopodobną funkcję gramatyczną (Klima, Bellugi, 1979). Kolejne badania nad językami migowymi przyniosły funkcjonalny podział przestrzeni na topograficzną i składniową (Sutton-Spence, Woll, 1999). Najprościej rzecz ujmując, przestrzeń topograficzna, tzw. dalsza, służy do odwzorowywania rzeczywistości, opisywania prawdziwych relacji między obiektami, tworzenia „trójwymiarowych obrazów” (Humphrey, Alcorn, 2001, ss. 9–16). Charakterystycznymi elementami tego rodzaju przestrzeni są m.in. klasyfikatory i czasowniki przestrzenne. Przestrzeń składniowa, inaczej zwana bliższą, to natomiast przestrzeń opisująca relacje gramatyczne poprzez lokalizowanie znaków migowych i kierunku ich ruchu, wykorzystywana przede wszystkim do wyrażania kategorii osoby, relacji pomiędzy obiektami oraz relacji czasowych.

O ile posługiwanie się przestrzenią jest czymś naturalnym dla osób głuchych, o tyle dla osób słyszących stanowi źródło trudności w procesie opanowywania języka migowego, przede wszystkim ze względu na konieczność przejścia z percepcji słuchowej na wzrokową. Niewątpliwie bywa także sporym wyzwaniem w tłumaczeniu, zwłaszcza symultanicznym. Przetwarzanie znaków (obrazu, przestrzeni, ruchu, symultaniczności) zajmuje bowiem więcej czasu niż przetwarzanie słów, w związku z czym tłumaczenie z języka migowego na foniczny jest znacznie bardziej obciążające dla pamięci krótkotrwałej niż tłumaczenie w drugą stronę (Erlenkamp, 2010).

Przestrzeń odgrywa zatem zasadniczą rolę w porozumiewaniu się językiem migowym, ale sprawne posługiwanie się nią podczas tworzenia wypowiedzi jest dla osób słyszących dużą trudnością. Z tego względu ćwiczeniom rozwijającym umiejętność rozumienia i opisywania relacji przestrzennych powinno się poświęcić wiele miejsca w procesie kształcenia tłumaczy migowych. Kwestia ta powinna pojawić się nie tylko w toku nauki samego języka, ale właśnie jako odrębne zagadnienie przekładowe. Doskonale do tego celu posłuży materiał korpusowy. Zawiera on przykłady wypowiedzi

przestrzennych zróżnicowane pod względem płci, wieku czy pochodzenia geograficznego grupy rodzimych użytkowników języka. Dodatkowo prezentuje także różne typy wypowiedzi, np. monologi, dialogi, wypowiedzi o różnym stopniu formalności itp. Jest to istotne ze względu na to, że operowanie przestrzenią jest zależne od różnorodnych czynników socjolingwistycznych. Przykładowo, młodszy użytkownicy języka migowego przejawiają tendencję do budowania komunikatów migowych w przestrzeni większej niż osoby starsze (Kalata-Zawłocka, Czajkowska-Kisil, 2007, Napier, 2005). Z kolei w sytuacji wypowiedzi oficjalnej przestrzeń staje się większa niż w sytuacjach kameralnych czy wręcz intymnych (ibidem). Taki przekrój wypowiedzi pozwala tłumaczom zaznajomić się z różnorodnym użyciem przestrzeni, nabrać pewnej elastyczności w odbiorze komunikatów przestrzennych, a w konsekwencji przygotować się do tłumaczenia głuchych klientów o różnych stylach migania.

Jak już było wspomniane, z punktu widzenia rozwijania umiejętności przekładowych bardzo przydatny będzie również korpus paralelny, zawierający teksty oryginalne w języku migowym i ich tłumaczenia na język foniczny. Korzystanie z dużej ilości materiału korpusowego pomoże studentom zaobserwować różne strategie stosowane przez bardziej doświadczonych tłumaczy (dłuższy *time lag*, zamiana kolejności przekazywanych informacji, dzielenie tekstu na mniejsze porcje itp.) i wypróbować je pod okiem nauczyciela, a być może na ich podstawie wypracować też własne. Oprócz zaznajomienia się z ogólnymi strategiami podejścia do przekładu z języka wizualno-przestrzennego na foniczny, studenci będą mogli zapoznać się z przykładami technik radzenia sobie z konkretnymi elementami języka wyjściowego problematycznymi z punktu widzenia tłumaczenia, np. klasyfikatorami, czasownikami przestrzennymi itp.

Oprócz bezpośrednich zalet używania korpusu paralelnego w postaci dostępu do tekstów oryginalnych i tłumaczonych, adepci sztuki tłumaczenia mogą skorzystać z wglądu w transkrypcje i anotacje. Anotacja pomaga w dokładniejszym rozumieniu tekstów w języku migowym. Transkrypcja ich tłumaczeń na język foniczny okazuje się przydatna przykładowo w sytuacji, gdy niemożliwe jest bezpośrednie porównanie tekstów wideo (oryginalnych) i audio — tłumaczonych lub audio — przekładów stanowiących część korpusu i audio — przekładów wykonanych przez osoby uczące się. Można wówczas porównać tekst transkrypcji przekładów wykonanych przez studentów z anotacją tekstów w języku migowym lub transkrypcją ich przekładów. Ponadto na podstawie transkrypcji tekstów tłumaczeń wchodzących w skład korpusu studenci mogą wykonywać tłumaczenia na język migowy, aby następnie porównać je z tekstami zawartych w korpusie oryginalnych wypowiedzi w wykonaniu osób głuchych (*back translation*).

4. Podsumowanie

Powstanie pierwszych korpusów języków fonicznych dało początek nowemu kierunkowi w językoznawstwie, tzw. lingwistyce korpusowej. Początkowo korpusy były zbiorami tekstów w formie pisemnej. Z czasem, dzięki postępowi technicznemu, metodologia badań języka pisanego zaczęła być stosowana do badań nad tekstami w formie mówionej i wreszcie wizualno-prze-strzennej. Pierwsze korpusy, zarówno języków fonicznych, jak i migowych, tworzono głównie na potrzeby analizy lingwistycznej oraz leksykografii, jednak ich wartość naukową dostrzegli również badacze przekładu. I znów, najpierw zaczęto korzystać przede wszystkim z korpusów tekstów pisanych (na gruncie badań nad przekładem pisemnym), następnie korpusy tekstów w postaci zapisu audio języków mówionych zaczęto stosować w badaniach nad przekładem ustnym (głównie konferencyjnym, por. Bendazzoli, Sandrelli, 2009, Schlesinger, 1998). Dopiero niedawno korpusy znalazły swoje miejsce także w translatoryce migowej (por. Segouat, Braffort, 2009). Oprócz korzyści dla teoretycznych badań nad przekładem, w szczególności w obszarze analizy kontrastywnej czy opisu uniwersaliów przekładowych, korpusy wniosły do translatoryki swój ogromny potencjał dydaktyczny.

O praktycznym zastosowaniu korpusów w dydaktyce przekładu, ze szczególnym akcentem na dydaktykę przekładu języka migowego, była mowa w niniejszym artykule. Przedstawione zostały różne rodzaje korpusów: jednojęzyczne i dwu- lub wielojęzyczne, paralelne i porównawcze, a także ich teoretyczne i praktyczne zastosowania w translatoryce. Dużo miejsca poświęcono omówieniu korzyści płynących z wykorzystania materiału korpusowego w procesie kształcenia tłumaczy. Opisano przykłady ćwiczeń dydaktycznych poświęconych rozwojowi samych umiejętności językowych, jak również stricte translatorskich.

Podkreślono szczególne znaczenie korpusów w dydaktyce przekładu języka migowego — ze względu na ograniczoną dostępność prawidłowych wzorców językowych dla osób uczących się języka migowego bądź rozwijających umiejętności tłumaczenia korpusy tekstów w języku migowym odgrywają większą rolę, niż w korpusy tekstów w językach fonicznych w procesie kształcenia tłumaczy. Korpusy stanowią także cenne narzędzie dydaktyczne, pomocne w opanowywaniu problematycznych aspektów przekładu w kierunku z języka migowego na foniczny. Jako przykład wskazana tu została przestrzeń — element języka migowego szczególnie istotny z punktu widzenia tworzenia komunikatów w tym języku, a nastroczający tłumaczom niekiedy wiele trudności w procesie transformacji formy wizualno-prze-strzennej w dźwiękową.

Opisane powyżej zastosowania materiałów korpusowych w dydaktyce przekładu nie wyczerpują puli wszystkich możliwości, jakie niosą ze sobą korpusy. Wiele zależy od pomysłowości nauczycieli uczących przekładu, częściowo również od osób uczących się języka i tłumaczenia. Potencjał korpusów z pewnością będzie jeszcze pełniej wykorzystywany w miarę dalszego rozwoju badań nad przekładem i pojawiania się nowych potrzeb związanych z umiejętnościami przekładowymi tłumaczy.

Bibliografia

- Aijmer, Karin, Altenberg, Bengt (1996). Introduction. W K. Aijmer, B. Altenberg, M. Johansson (red.), *Languages in contrast. Papers from a symposium on text-based cross-linguistic studies in Lundt, 4-5 March 1994*, ss. 11–16. Lundt: Lundt University Press.
- Baker, Mona (1993). Corpus linguistics and translation studies: Implications and applications. W M. Baker, G. Francis, E. Togninni-Bonelli (red.), *Text and technology: In honour of John Sinclair*, ss. 233–250. Amsterdam: John Benjamins.
- Baker, Mona (1996). Corpus-based translation studies: The challenges that lie ahead. W H. Somers (red.), *Terminology, LSP and translation: Studies in language engineering, in honour of Juan C. Sager*, ss. 175–186. Amsterdam: John Benjamins.
- Baker, Mona (1998). Reexplorer la language de la traduction: une approche par corpus. *META* 43(4), ss. 480–485.
- Bendazzoli, Claudio, Sandrelli, Annalisa (2005). An approach to corpus-based interpreting studies: developing EPIC (European Parliament Interpreting Corpus). W S. Neubert (red.), *Proceedings of the Marie Curie Euroconferences MuTra: Challenges of Multidimensional Translation*. Saarbrücken: Advanced Translation Research Center.
- Bendazzoli, Claudio, Sandrelli, Annalisa (2009). Corpus-based interpreting studies: Early work and future prospects. W *Revista Tradumatica — Traduccio i Tecnologies de la Informacio i la Comunicacio, 07: Laplicacio dels corpus linguistics a la traduccio*, grudzień 2009. Pobrano z: www.fti.uab.cat/tradumatica/revista, dostęp z dnia 18.03.2013.
- Blum-Kulka, Shoshana (1986). Shifts of cohesion and coherence in translation. W J. House, S. Blum-Kulka (red.), *Interlingual and intercultural communication: Discourse and cognition in translation and second language acquisition studies*, ss. 17–36. Tybinga: Gunter Narr.
- Erlenkamp, Sonja (2010). *Explaining the challenges of sign to speech interpreting*. Helsinki: EFSLIT.
- Frawley, William (1984). Prolegomenon to a theory of translation. W W. Frawley (red.), *Translation: Literary, linguistic and philosophical perspectives*, ss. 159–175. Londyn, Toronto: Associated University Press.
- Fung, Pascale, Cheung, Percy (2004). Mining very-non-parallel corpora: Parallel sentence and lexicon extraction via bootstrapping and EM. *12th Conference on Empirical Methods in natural Language Processing*. Barcelona.
- Grabowski, Łukasz (2007). The National Russian Corpus as a teaching tool — general observations and case studies from the perspective of Russian language teaching in Poland.

- W Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования. Под редакцией Н.Р. Добрушиной, ss. 52–59. Moskwa.
- Humphrey, Janice H., Alcorn, Bob J. (2001). *So You Want to Be an Interpreter? An introduction to sign language interpreting*. Amarillo, Texas: H & H Publishers.
- Hunston, Susan (2002). *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalata-Zawłocka, Aleksandra, Czajkowska-Kisil, Małgorzata (2007). Świat przestrzeni języka migowego. W A. Szczyński, K. Hejnowski (red.), *Językowy obraz świata w oryginale i przekładzie. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej przez Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, listopad 2005*, ss. 567–580, Warszawa: ILS.
- Klima, Edward S., Bellugi, Ursula (1979). *The signs of language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kruger, Alet (2002). Corpus-based translation research: Its development and implications for general, literary and bible translation. *Acta Theologica Supplementum 2*, ss. 70–106.
- Laviosa, Sara (1998). Core patterns of lexical use in a comparable corpus of English narrative prose. *META 43*(4), ss. 557–570.
- Leech, Geoffrey (1991). The state of the art in corpus linguistics. W K. Aijmer, B. Altenberg (red.), *English corpus linguistics: studies in honour of Jan Svartvik*, ss. 8–29. Londyn: Longman.
- Leech, Geoffrey (1997). Teaching and language corpora: a convergence. W A. Wichmann (red.), *Teaching and language corpora*, ss. 1–23. Londyn: Longman.
- Malmkjaer, Kirsten (1998). Love thy neighbor: Will parallel corpora endear linguists to translators? *META 43*(4), ss. 534–541.
- McEnery, Anthony M., Xiao, Zhonghua (2005). Parallel and comparable corpora: What are they up to? W G. James (red.), *Corpus linguistics and translation studies*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Napier, Jemina (2005). *Sign language interpreting. Linguistic coping strategies*. Coleford: Douglas McLean.
- Podhajecka, Mirosława (2007). *Korpusy językowe — jak mogą pomóc w nauce języka obcego?* Pobrano z: <http://spnjo.polsl.pl/konferencja/materiały/referaty/podhajecka.pdf>, dostęp z dnia 18.03.2013.
- Schlesinger, Miriam (1998). Corpus-based interpreting as an offshoot of corpus-based translation studies. *META 43*(4), ss. 486–493.
- Segouat, Jérémie, Braffort, Annelies (2009). Toward categorization of sign language corpora. W *Proceedings of the 2nd Workshop on Building and Using Comparable Corpora, ACL-IJCNLP 2009*, ss. 64–67. Singapur: Suntec.
- Seleskovitch, Danica, Lederer, Marianne (1995). *A systematic approach to teaching interpretation*. Luksemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Sutton-Spence, Rachel, Woll, Bencie (1999). *The linguistics of British Sign Language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toury, Gideon (1991). Experimentation in translation studies: Achievements, prospects and some pitfalls. W S. Tirkkonen-Condit (red.), *Empirical research in translation and intercultural studies: Selected papers of the Transif seminar*, ss. 45–66. Tybinga: Gunter Narr.
- Tryuk, Małgorzata (2007). *Przekład ustny konferencyjny*. Warszawa: PWN.
- Vanderauwera, Ria (1985). *Dutch novels translated into English: The transformation of a "minority" literature*. Amsterdam: Rodopi.

Część III

*Przestrzeń i ruch:
trójwymiarowość komunikacji
migowej*

Ikoniczność w polskim języku migowym

1. Wstęp

Wydaje się rzeczą oczywistą, że języki migowe charakteryzuje wysoki stopień ikoniczności. Zdaniem niektórych badaczy ta właściwość języków wizualno-przestrzennych sprawia, że są one w swej naturze zupełnie odmienne od języków fonicznych. Inni twierdzą, że — choć wiele zjawisk występujących w językach Głuchych ma motywację ikoniczną — zarówno języki foniczne, jak i migowe bazują na identycznych mechanizmach kognitywnych. Celem niniejszej pracy jest zaprezentowanie najistotniejszych zagadnień związanych z ikonicznością polskiego języka migowego (PJM). Chcielibyśmy również dokonać zestawienia pojęcia ikoniczności z (nie)arbitralnością i wykazać, że motywacja ikoniczna nie stanowi o binarnym przeciwstawieniu języków wizualno-przestrzennych wokalnie-audytywnym. Zamiast tego wolimy myśleć o ikoniczności jako jednym z wielu uniwersalnych mechanizmów poznawczych, który może mieć wpływ na ludzką zdolność językową, ale z pewnością jej nie definiuje*.

* Niniejszy rozdział jest zmodyfikowaną wersją artykułu opublikowanego w języku angielskim jako Fabisiak, Rutkowski (2011). Pragniemy podziękować za pomocne uwagi, których w odniesieniu do wcześniejszych wersji prezentowanej tu analizy udzielili nam Małgorzata Czajkowska-Kisil, Teresa Dobrzyńska, Alexander Joulego, Jadwiga Linde-Usiekiewicz, Marek Świdziński i Corey Yoquelet. Opracowanie tego tekstu nie byłoby możliwe bez wsparcia finansowego ze strony Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (grant *Składnia Polskiego Języka Migowego (PJM) w ujęciu typologicznym* o numerze N N104 056838) oraz Narodowego Centrum Nauki (grant *Właściwości gramatyczne i semantyczne czasowników polskiego języka migowego* o numerze N N104 379740).

2. Ikoniczność w polskim języku migowym

Termin „ikoniczność” odnosi się do sytuacji, w której forma słowa, znaku czy struktury językowej przypomina w jakiś sposób swoją denotację. Jak podaje Sebeok (1979), znak ikoniczny nie musi być wyłącznie wizualny, ale może też mieć charakter audytywny, zapachowy, smakowy czy dotykowy (zob. też Eco, 1976). Szczególnie wiele uwagi ikonicznym znakom wizualnym poświęcili badacze języków migowych (zob. np. Taub, 2001). Cormier (2007) traktuje fenomen ikoniczności jako przejaw ogólniejszej właściwości języków migowych, którą nazywa izomorfizmem, tj. ścisłą relacją między formą a znaczeniem.

Choć fakt, że wiele zjawisk gramatycznych i leksykalnych w językach migowych ma podłoże imitacyjne, nie jest w żaden sposób kwestionowany przez współczesną lingwistykę, to wciąż sporna pozostaje kwestia, w jakim stopniu ikoniczność powinna być postrzegana jako cecha definiująca komunikację wizualno-przestrzenną. Zagadnienie to pozostawało przedmiotem zainteresowania lingwistów przez kilka ostatnich dekad. Wielu badaczy uznaje za niepodlegający dyskusji fakt, że ikoniczność migowa jest niezależna od gestów naturalnych. Szczepankowski (1999) zwraca uwagę na to, że jedynie niewielka część gestów używanych przez osoby słyszące ma swoje dokładne odpowiedniki w leksykonie polskiego języka migowego. Co ciekawe, niektóre z gestów używanych przez słyszących mają w języku migowym zupełnie inne znaczenie, np. stosowany w środowisku wojskowym gest salutowania swoją formą odpowiada znakowi TOALETA z PJM. Jak wykazali m.in. Klima i Bellugi (1979) oraz Fabisiak (2010a), osoby słyszące, które nie znają języka migowego, są w stanie rozpoznać znaczenie nie więcej niż 20% znaków. Należy jednak dodać, że w eksperymencie Fabisiak (2010a) badani, których poinformowano o znaczeniu prezentowanych migów, uznawali za ikoniczne aż 65% z tych znaków.

W celu podkreślenia, że języki wizualno-przestrzenne nie są po prostu mimetyczne — oparte na niejęzykowej gestykulacji — wielu współczesnych lingwistów koncentruje się na badaniu tych właściwości systemów migowych, które wynikają z ich gramatycznej natury, cechują zatem także języki foniczne. Jednocześnie ta tendencja badawcza współwystępuje z umniejszaniem znaczenia faktów gramatycznych, które nie są typowe dla komunikacji fonicznej (zob. Réé, 1999). Ukrytym celem analiz tego typu — reprezentujących zdaniem Thoutenhoofda (2000) błąd w myśleniu o ikoniczności (ang. *iconicity fallacy*) — wydaje się próba uniknięcia następującej interpretacji zjawiska imitacyjności: znak ikoniczny jest niekonwencjonalny i niearbitralny, a zatem, zgodnie z kluczową myślą de Saussure’a (1916), także niejęzykowy.

Niezależnie od interpretacji statusu ikoniczności w językach migowych uzasadnione wydaje się założenie, że żadna adekwatna analiza komunikacji migowej nie może pomijać szczegółowego opisu znaków motywowanych ikonicznie. Ze względu na fakt, że PJM jest wciąż językiem niewystarczająco zbadanym, istnieje niewiele prac poświęconych jego aspektowi ikonicznemu. W swoim krótkim opisie owego zagadnienia Mrozik (2006) stwierdza, że w PJM występuje wiele znaków imitacyjnych. Badacz wiąże ten fakt z ogólną zasadą głoszącą, że wizualno-przestrzenny kanał komunikacji znacznie wpływa na częstotliwość występowania różnych typów znaków opisywanych przez Peirce'a (1932) — symboli, indeksów i ikon, z których to właśnie ikony występują znacznie częściej w językach wizualno-przestrzennych niż fonicznych. Mrozik wyróżnia także trzy typy ikoniczności migowej, z których każdy oparty jest na innego rodzaju podobieństwie znaku wizualnego do jego denotatu. Zgodnie z tą klasyfikacją ikoniczność może wyrażać się w podobieństwie w zakresie kształtu, relacji przestrzennych lub ruchu (jego toru, prędkości itp.). Pierwszy typ ikoniczności reprezentuje znak DOM, w którym dłonie układają się w kształt dachu, drugi typ — znak PLAC OTOCZONY DOMAMI (znak DOM zostaje kilkakrotnie powtórzony, za każdym razem z inną lokalizacją wokół wymagowanego placu), typ trzeci zaś — znak PROWADZIĆ AUTO, w którym naśladowany jest nie tylko sam fakt jazdy samochodem, lecz także sposób wykonywania tej czynności.

Bardziej szczegółową klasyfikację różnych typów znaków ikonicznych w PJM można znaleźć w publikacjach Fabisiak (2010a, 2010b). W dalszej części naszego artykułu przedstawimy tezy stanowiące podstawę owych prac. Na początek jednak chcielibyśmy zaprezentować samą typologię znaków, która pozwoli zrozumieć skalę analizowanego zjawiska. Fabisiak (2010a) wyróżnia zatem następujące typy ikonicznych znaków języka migowego:

- deiktyczne (bezpośrednie wskazanie na referenta, np. NOS, WŁOSY),
- lokatywne (wskazanie na lokalizację referenta lub lokalizację związaną z referentem, np. SŁYSZĄCY, GŁUCHY, OGLĄDAĆ),
- wektorialne (wskazanie w ustalonym kierunku, np. PÓŁNOC, PRAWO, DÓŁ),
- oddające sposób użytkowania (imitacja czynności związanych z używaniem danego obiektu, np. MYDŁO, RĘCZNIK, KAWA),
- metaforyczne (bazujące na koncepcyjnej analogii między dwoma obiektami czy pojęciami, np. znak BOGATY obrazujący portfel pełen pieniędzy, WIEDZIEĆ kojarzący wiedzę z czymś, co znajduje się w głowie, KOMUNIKACJA przedstawiający przepływ informacji między nadawcą i odbiorcą),

- metonimiczne (odsyłające do referenta poprzez cechę łączoną z nim na zasadzie asocjacji, np. MĘŻCZYŻNA — imitowanie czynności golenia, POLSKA — naśladowanie czynienia znaku krzyża stanowiące nawiązanie do dominującego w Polsce katolicyzmu, WARSZAWA — wskazanie na klatkę piersiową mające powiązanie z herbem miasta przedstawiającym półnagą syrenę),
- morficzne (naśladowujące kształt lub inną łatwo dostrzegalną cechę referenta, np. DOM, KWIAT, SŁOŃCE),
- fizjonomiczne (imitujące wygląd referenta, np. KOT, KROWA, ŚLIMAK),
- relacyjne i kwantytatywne (oddające wielkość bądź ilość, np. WYSOKI, DALEKO, DUŻO),
- ruchonaśladowcze (naśladowujące ruch powiązany z nazywanym działaniem, np. PIĆ, CZYTAĆ, DAĆ),
- ekspresyjne (imitujące mimikę i gesty naturalne powiązane z nazywanym działaniem, np. PŁAKAĆ, ŚMIAĆ SIĘ, PYTAĆ),
- klasyfikatorowe (oparte o klasyfikatory manualne reprezentujące podmioty zaangażowane w nazywane działanie, np. IŚĆ, BIEC, UPAŚĆ),
- daktylograficzne (powiązane z kształtem liter w odpowiadających znakom wyrazach polskich, np. SYN, BÓG).

Ze względu na ograniczoną objętość niniejszego tekstu nie mamy możliwości szczegółowego omówienia prezentowanej wyżej klasyfikacji. Cel naszej pracy jest znacznie skromniejszy — to przedstawienie przykładów wpływu, jaki na leksykon i gramatykę PJM wywiera motywacja ikoniczna. Należy podkreślić, że 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, Cormier (2007) nazywa topograficznym takie użycie przestrzeni migania, które oddaje rzeczywistość lokalizację opisywanych obiektów.

Miejsce artykulacji wielu znaków także ma motywację ikonizacyjną. Znaki nazywające emocje, np. złość czy szczęście, są zazwyczaj artykułowane w okolicach klatki piersiowej, znaki powiązane z procesami kognitywnymi (myśleniem, rozumieniem itp.) są zaś artykułowane przy skroni (por. np. Kyle, Woll, 1985). Zjawisko to może być interpretowane jako fonologiczny aspekt ikonizacji — miejsce artykulacji jest jednym z dystynktywnych parametrów znaku migowego (w lingwistyce migowej termin „fonologia” jest używany do określenia analizy elementów subleksykalnych o funkcji dystynktywnej). Istnieje wiele przykładów imitacyjnego charakteru struktury fonologicznej PJM. Przede wszystkim obejmuje ona składniki niemanualne, takie jak kierunek prowadzenia wzroku, kontakt wzrokowy, ruchy głowy i ciała.

Ikoniczność wyraża się także we fleksji, m.in. w zjawisku tzw. czasowników uzgodnieniowych, które zdają się być w pewien sposób „odmienione” przez osobę poprzez inkorporację podmiotu i dopełnienia. Konstrukcja JA DAJĘ (COŚ) TOBIE zostanie zatem zamigana w odwrotnym kierunku niż konstrukcja TY DAJESZ (COŚ) MNIE (por. rozdział *Czasownik i przestrzeń* autorstwa Joanny Filipczak w niniejszym tomie). Innym przykładem fleksyjnej imitacyjności w PJM jest sposób tworzenia liczby mnogiej, który polega najczęściej na reduplikacji znaku (powieleniu formy podstawowej).

Imitacyjność składni migowej przejawia się z kolei w sposobie tworzenia konstrukcji takich jak pytania, negacje, rozkazniki, które od zdań twierdzących różnią elementy niemanualne — podnoszenie, obniżanie bądź marszczenie brwi, szerokie otwarcie oczu, utrzymywanie kontaktu wzrokowego, przechylenia i obroty głowy oraz ekspresja mimiczna. Podobne komponenty niemanualne pozwalają także na tworzenie zdań podrzędnych. Warto podkreślić, że ikoniczność składni migowej wykracza poza tworzenie pojedynczych zdań. Charakter imitacyjny mogą mieć bowiem całe narracje. W tym zakresie PJM nie różni się niczym od innych języków migowych. Liddell (2003) omawia przykład narracji w amerykańskim języku migowym (ASL – ang. *American Sign Language*), w której dowodzą nierozdzielności języka i kultury. Oba te pojęcia zostały obrazowo przedstawione jako para małżeńska. Migający narrator pokazał, że jeśli język i kultura rozwiodą się (co zostało oddane ikonicznie jako dwa układy dłoni umiejscowione obok siebie, a następnie rozdzielone), to zgina. Owe potencjalne konsekwencje zostały zaprezentowane w następujący sposób — najpierw upada i „umiera” jedna z oznaczających pojęcia rąk, następnie zaś druga. Ikoniczność tej wypowiedzi nie ogranicza się zatem jedynie do wykorzystania pojedynczego znaku (ROZWÓD), ale obejmuje całą narrację.

W podsumowaniu przedstawionych dotąd informacji należy stwierdzić, że w pełni uzasadnione wydaje się przekonanie o wyjątkowej roli ikoniczności jako jednej z najważniejszych podstaw kognitywnych leksykonu i gramatyki polskiego języka migowego i języków migowych w ogólności.

3. Czy ikoniczność i arbitralność są zależne od modalności?

Jest rzeczą oczywistą, że trójwymiarowy kanał przekazu cechuje wyższy potencjał ikoniczności niż kanał wokalno-audytywny (ograniczony do jednego tylko wymiaru). Słowa ikoniczne są właściwie nieobecne w językach fonicznych. Wyjątki od tej zasady obejmują onomatopeje, tj. wyrazy naśladujące dźwięki (np. angielskie *meow* lub polskie *miauczeć*, które imitują

dźwięki wydawane przez kota), fonestemy, czyli powtarzalne subleksykalne i submorfemowe zbitki fonemów łączące się z określonym znaczeniem (np. angielski fonestem *gl-* występuje w wielu słowach o znaczeniu związanym ze światłem i bodźcami wizualnymi, takich jak *glow* ‘zarzyć się’, *glitter* ‘skrzyć się’, *glisten* ‘lśnić’, *glare* ‘świecić’, *gleam* ‘połyskiwać’, *glimmer* ‘migotać’, *glint* ‘błyskać’ itp.). Ikoniczność z pewnością nie może być jednak uznawana za zjawisko marginalne w językach fonicznych (por. Wescott, 1971). Podobnie jak dzieje się to w językach migowych, motywację ikoniczną w językach fonicznych może mieć m.in. reduplikacja, czyli morfologiczny proces powtarzania rdzeni słów w celu zakodowania konkretnej informacji semantyczno-gramatycznej, takiej jak liczba mnoga (np. indonezyjskie *orang* ‘człowiek’ i *orang-orang* ‘ludzie’, por. Macdonald, 1976) lub intensyfikacja (np. *nononga* ‘długi’ i *nononononga* ‘bardzo długi’ w języku daga, por. Murane, 1974). Wydaje się, że omawiany proces jest oparty na następującym mechanizmie kognitywnym: intensywność cechy jest skorelowana z większą złożonością struktury (intensywniejsza cecha musi być oddana przez bardziej złożoną strukturę). Bardziej szczegółowy opis zagadnienia reduplikacji można znaleźć w pracy Moravcisk (1978).

Warto odnotować, że Peirce (1932) wyróżnił dwa typy ikon: obraz ikoniczny to pojedynczy element, który (wizualnie lub w inny sposób) przypomina denotat, podczas gdy diagram ikoniczny to złożona ikona, której części są ze sobą powiązane w taki sposób, że odzwierciedlają rzeczywiste powiązania w pozajęzykowym obiekcie, do którego się odnoszą. Drugi typ ikony ma zatem naturę syntagmatyczną.

Badania wielu języków fonicznych potwierdziły istnienie ikon typu diagramatycznego. Zdaniem niektórych badaczy ikony te powinny być postrzegane jako jedne z najważniejszych podstaw koncepcyjnych składni (zob. m.in. Jakobson, 1965). Moulton i Robinson (1981) używają terminu „składnia ikoniczna” na określenie sytuacji, w której układ leksemów w zdaniu przypomina bądź odzwierciedla układ referentów. Jako przykład tego typu syntaksy wymieniają wypowiedź spikera radiowego, który relacjonuje wyścigi samochodowe — porządek jazdy aut, odległości między nimi czy tempo podawania nazwisk zawodników, odpowiadają rzeczywistej sytuacji rozgrywanej się na torze. Innymi słowy, organizacja wypowiedzi zdaje się opierać na faktycznej organizacji temporalnej wydarzenia, o którym mowa. Kolejny argument przemawiający za uznaniem wymiaru ikonicznego za ważny komponent składniowy to choćby naturalna preferencja dla zdania *Zjadłem kolację, umyłem zęby i poszedłem do łóżka*, a nie zdania *Poszedłem do łóżka, umyłem zęby i zjadłem kolację* jako odpowiedzi na pytanie *Co robiłeś wczoraj wieczorem?*. Teoretycznie koordynacja to swego rodzaju operacja dodawania, w której $A+B+C$ jest równe $C+B+A$. W rzeczywistości jednak

przykłady takie jak podane wyżej, pokazują, że linearyzacja mowy wywodzi się z czynników pozajęzykowych — naśladowania rzeczywistego doświadczenia osoby mówiącej. Również Diessel (2005) zwraca uwagę na fakt, że ułożenie podrzędnych zdań czasowych opiera się na ikoniczności czasowej. Badacz pokazuje, że linearyzacja członów w zdaniu złożonym odzwierciedla porządek czasowy zdarzeń, do których owe zdania się odnoszą (zob. też Haiman, 1985, Kortmann, 1991). Zdania podrzędne opisujące wydarzenia, które rozegrały się przez zdarzeniami opisanymi w zdaniu głównym, występują zazwyczaj przed tym zdaniem, natomiast zdania opisujące wydarzenia późniejsze są umiejscowione na końcu wypowiedzi. Diessel (2005) ilustruje to zjawisko za pomocą przykładów takich jak (1) i (2), które są w językach naturalnych znacznie częstsze niż zdania typu (3) i (4).

- (1) *After the moon went down the night was pitch black.*
'Po tym jak zaszedł księżyc, noc stała się czarna jak smoła.'
- (2) *They've started to have coffee together in the morning before I get out of bed.*
'Oni zaczęli pić razem rano kawę, zanim wstałem z łóżka.'
- (3) *The night was pitch black after the moon went down.*
'Noc stała się czarna jak smoła, po tym jak zaszedł księżyc.'
- (4) *Before I get out of bed they've started to have coffee together in the morning.*
'Zanim wstałem z łóżka, oni zaczęli pić razem rano kawę.'

Analiza Diessela (2005) pokazuje, że przynajmniej niektóre z zasad rządzących łączeniem zdań w dyskursie mają motywację ikoniczną. Podobne przykłady można oczywiście mnożyć. Wydaje się zatem zasadne uznanie, że ikoniczność jest obecna w obu typach języków — i migowych, i fonicznych.

Thoutenhoofd (2000) twierdzi jednak, że ikoniczny charakter komunikacji wizualnej sprawia, że języki migowe są w swej istocie różne od fonicznych. Podstawą jego argumentacji jest obserwacja, że języki migowe potrafią rozwijać się i powstawać niezwykle szybko — tak, że może to być uznane za narodziny *ex nihilo*. Dobrze udokumentowana jest sytuacja pojawienia się nikaraguańskiego języka migowego, który powstał spontanicznie w latach 70. i 80. w pierwszej w kraju szkole dla dzieci głuchych (por. Kegl, 1994, Senghas, 1994). Zdaniem Thoutenhoofda owe szybkie narodziny języka były możliwe dzięki „zdroworozsądkowej referencjalności form ikonicznych”, która sprawiła, że zupełnie nowy system znaków mógł zostać wytworzony i przyswojony w tak krótkim czasie. Jak zauważył Givón (1989), „all other things being equal, a coded experience is easier to store, retrieve and communicate if the code is maximally isomorphic to the experience”.

Argumenty podnoszone przez Thoutenhoofda poruszają bardziej ogólny problem związany z rolą ikonizacji w rozwoju języka. Grice (1989) twierdzi, że wszystkie nieikonizacyjne systemy znaków są historycznie pochodne od wcześniejszych systemów ikonizacyjnych. Zgodnie z tym tokiem rozumowania ikonizacja stoi u podstaw prymitywnych, niekonwencjonalnych sygnałów, a następnie zanika w wyniku konwencjonalizacji. Model ten może dotyczyć zarówno filo-, jak i ontogenezy języka. Nie jest zaskakujące, że spontaniczna gestykulacja odgrywa znacznie większą rolę w komunikacji i języku dzieci niż dorosłych. Capirci i in. (1996) wykazują, że w okresie przejściowym między pojedynczymi słowami a bardziej skomplikowanymi konstrukcjami składniowymi dziecko przechodzi fazy komunikacji słowami wspomaganymi przez gesty. Zatem obecność gestów wydaje się ułatwiać przejście od komunikacji przedjęzykowej do językowej.

Powyższe obserwacje odnoszą się do obu typów języków — migowych i fonicznych. Należy podkreślić, że — jak zauważyła Frishberg (1975) — ikonizacja podstawa struktury języka migowego jest podatna na stopniowe diachroniczne zmiany w kierunku arbitralności, formalnych uproszczeń i konwencjonalizacji. Często stosowane elementy o motywacji ikonizacyjnej z czasem upraszczają się (redukują do cech, które pełnią funkcję diakrytyczną) i systematyzują przez stopniowe podleganie procesom asymilacji i leksykalizacji, takim jak zanik zbędnych ruchów ciała czy nadmiernej mimiki twarzy. Przykładowo, złożenia w ASL są często tworzone przez zespolenie form prostszych znaków — znak DOM historycznie stanowił połączenie dwóch osobnych znaków (oznaczających JEŚĆ i SPAC), ale ostatecznie jego artykulacja została zredukowana (z pojedynczych kontaktów z ciałem w dwóch różnych lokalizacjach do podwójnego kontaktu w jednej lokalizacji). Tego typu zmiany prowadzą do zacierania motywacji ikonizacyjnej znaku, która staje się coraz mniej zauważalna, a w końcu całkowicie nieprzezroczysta. Zdaniem Frishberg (1975) proces ten prowadzi do tworzenia w pełni rozwiniętych systemów znaków, które pozostają w opozycji do przypadkowych zbiorów ikonizacyjnych gestów pozbawionych jakichkolwiek regularnych związków. Taka analiza zagadnienia jest zgodna z obserwacją Zipfa (1935) — elementy językowe o dużej częstotliwości są zwykle wyrażane w zredukowanej (nieprzezroczystej) formie. Badacz uważa ową regularność za rezultat mechanizmu „najmniejszego wysiłku” (jeśli znaczenie pojęcia może być przekazane za pomocą możliwie prostej formy, to nie istnieje konieczność tworzenia formy bardziej złożonej). Innymi słowy, zanik ikonizacji spowodowany konwencjonalizacją można uznać za motywowany zasadą ekonomii ekspresji językowej.

Podobne tendencje językowe zaobserwował Tomaszewski (2006), który badał procesy konwencjonalizacji leksykalnej (analogiczne do zauważonych

wcześniej przez Frishberg, 1975). Przedmiotem zainteresowania Tomaszewskiego była komunikacja dzieci głuchych, które nie znały polskiego języka migowego, a na co dzień, w swoim środowisku rodzinnym, posługiwały się prostą komunikacją gestową (tzw. migami domowymi, ang. *homesigns*). Badacz obserwował zmiany, jakie dokonywały się w sposobie komunikacji dzieci pod wpływem kontaktu z innymi spotykanymi w przedszkolu użytkownikami migów domowych. Zauważył niespodziewanie szybki rozwój kompetencji leksykalnej dzieci oraz różnorodne adaptacje i uproszczenia w stosowanych dotąd formach, takie jak zamiana ruchów całego ciała na ruch wyłącznie rąk czy eliminacja ruchów jednej ręki w znakach symetrycznych. Zmiany te Tomaszewski ilustruje przykładem znaku PIES. Początkowo komunikujące się ze sobą dzieci przedstawiały ów znak za pomocą pantomimy (obie ręce na wysokości twarzy, ruch do przodu połączony z ekspresją twarzy naśladującą złość, całość pantomimy bardzo przypominająca teatralne przedstawienie agresywnego psa). Po pewnym czasie sposób wykonywania znaku uległ wyraźnej zmianie — ruch całego ciała został ograniczony do ruchu rąk, artykulacja znaku stała się szybsza i krótsza. Można by uznać, że znak został skonwencjonalizowany („skostniał”) w takim sensie, że jego produkcja została ograniczona do zaledwie dwóch powtórzeń (nie zaś kilku, jak w pierwotnej wersji znaku). Dodatkowo zniknęła towarzysząca znakowi manualnemu ekspresja mimiczna. Tomaszewski (2006) analizuje owe zmiany jako wyraźną utratę właściwości ikonicznych spowodowaną zasadą ekonomii językowej.

Interesujący wydaje się fakt, że znak skonwencjonalizowany i włączony do systemu leksykalnego danego języka migowego nie jest już przetwarzany przez umysł jako ikona, ale raczej jako zbiór arbitralnych cech. Bellugi i in. (1975) opisują eksperyment dotyczący pamięci krótkotrwałej, w którym głusi uczestnicy zostali poproszeni o zapamiętywanie i odtwarzanie znaków ASL prezentowanych na ekranie. Eksperyment ten pokazał, że mechanizmy odtwarzania wiedzy z pamięci krótkotrwałej nie są oparte na ikoniczności. Pewne błędy, które pojawiały się w odpowiedziach, były powiązane z formalną organizacją znaków (właściwościami artykulacyjnymi, cechami fonologicznymi), nie zaś z ich cechami wizualnymi. Przykładowo znak CUKIEREK został przez jednego z badanych mylnie odtworzony jako JABŁKO. Wyjaśnienie owego błędu staje się oczywiste, kiedy wiadomo, że artykulacja tych dwóch znaków różni się w ASL jedynie cechą konfiguracji ręki, a dokładniej ułożeniem palca wskazującego. Inne cechy artykulacyjne, takie jak miejsce artykulacji i typ ruchu, zostały zachowane w odtwarzanym znaku. Podobne pomyłki dotyczyły znaku POŁUDNIE odtwarzanego błędnie jako DRZEWO, ponieważ, ponownie, te dwa znaki różnią się jedynie jedną cechą, w tym wypadku ruchem (POŁUDNIE to znak statyczny,

DRZEWO — dynamiczny). Przykłady te pokazują, że znaki migowe są najprawdopodobniej kodowane i przetwarzane przez mózg jako wiązki arbitralnych cech, nie zaś jako mimetyczne obrazy. Innymi słowy, ikoniczność nie odgrywa znaczącej roli w procesie zapamiętywania skonwencjonalizowanych znaków.

Emmorey i in. (2004), używając techniki pozytonowej tomografii emisyjnej, zbadali, czy fakt, że znaki ASL oznaczające narzędzia mają zazwyczaj widoczną motywację ikoniczną, skutkuje aktywacją innych połączeń neuronowych zaangażowanych w przypominanie sobie słów niż te, które uczestniczą w analogicznym procesie dotyczącym znaków nieikonicznych. Co zaskakujące, okazało się, że takie różnice nie istnieją — ludzki mózg nie rozróżnia znaków nieikonicznych i ikonicznych, nawet jeśli te drugie są takie same jak pantomimiczne gesty. Zjawisko to może zostać wyjaśnione w następujący sposób: kiedy ikona staje się częścią systemu lingwistycznego danego języka migowego, jej motywacja imitacyjna przestaje mieć znaczenie. Znak staje się po prostu arbitralny, a tym samym interpretowalny wyłącznie w ramach ograniczeń narzucanych przez system.

Jak zauważył m.in. Mroziak (2006), to, że znak jest ikoniczny, nie sprawia, że jednocześnie przestaje być arbitralny. Nawet jeśli motywacja imitacyjna jest przezroczysta (bądź łatwa do odczytania), forma i znaczenie ikony nie tworzą prostej relacji typu jeden do jednego. Elementy ikoniczne są tak konwencjonalne, jak nieikoniczne, co oznacza, że konieczne jest nauczanie się ich kształtu, nie ma zaś możliwości tworzenia ich *ad hoc*. Mroziak (2006) ilustruje ów problem przykładem słów oznaczających w różnych językach szczekanie psa: w języku angielskim jest to słowo *woof*, polskim — *hau*, litewskim — *am*. Wszystkie te słowa, ze względu na swoje dźwiękonaśladowcze właściwości, są uważane za ikoniczne, ale nie oznacza to, że ich interpretacja jest niezależna od konwencji językowej. Innymi słowy, użytkownik języka angielskiego nie będzie w stanie odgadnąć znaczenia litewskiego słowa *am*, kierując się wyłącznie jego fonetycznym kształtem. Podobnie, jeśli znaki wizualno-przestrzenne nie byłyby tak arbitralne, jak słowa w językach fonicznych, komunikaty migowe byłyby zrozumiałe dla osób, które nie posługują się językiem migowym, a oczywiście taka sytuacja nie zachodzi (zwykle postronny obserwator nie jest w stanie odgadnąć nawet ogólnego tematu toczącej się w języku migowym rozmowy).

Należy podkreślić, że znaki używane w językach fonicznych trzeba odróżnić od niejęzykowej pantomimy, która zwykle towarzyszy komunikacji wizualno-przestrzennej. Hohenberger (2007) zwraca uwagę na fakt, że migane narracje są bardzo często przeplatane spontanicznymi gestami i pantomimą. Owe parajęzykowe elementy to zarówno znaki tworzone *ad hoc*, w odpowiedzi na konkretne potrzeby wynikające z kontekstu komunikacyjnego, jak

i różnego typu ikoniczne modyfikacje znanych już znaków, np. zmiany sposobu wykonywania ruchu, które mogą sygnalizować, że opisywane działania toczą się wolno, szybko, są wielokrotnie powtarzane itp. Do drugiej grupy można także zaliczyć wszelkie rodzaje niemanualnych (mimicznych) wykładników emocji bądź wartościowania, takich jak wymieniane przez Fabisiak (2010b) elementy zmieniające interpretację znaku DZIEWCZYŃKA na 'ładna dziewczynka' albo 'brzydka dziewczynka'. Elementy tego typu występują oczywiście również w komunikacji fonicznej, kiedy towarzysząca wypowiedzi gestykulacja lub mimika ilustrować ma treści, które zostały przekazane. W badaniach nad językami migowymi analizowane zjawisko skutkuje jednak problemami z rozgraniczaniem tego, co językowe od tego, co pozajęzykowe. Rola gramatyczna pozajęzykowych gestów w językach migowych może być porównana do roli, jaką w językach fonicznych odgrywają prozodyczne czynniki suprasegmentalne, takie jak intonacja, barwa, głośność, rytm albo (niefonologiczna) długość samogłosek. Czynniki tego typu nie są, rzecz jasna, dystynktywne pod względem fonologicznym, jednak mogą pełnić funkcję elementów znaczących w komunikacji fonicznej. Przykładowo, rodzice opowiadający dziecku bajkę o Czerwonym Kapturku zazwyczaj zmieniają (obniżają lub podwyższają) głos w ten sposób, by było jasne, które partie dialogowe należą do wilka, a które do dziewczynki. Podobne modyfikacje mogą obejmować inny poziom prozodyczny wypowiedzi, np. dłuższe niż zwyczajne wymawianie słowa może oznaczać powolność działania, o którym mowa, jak w zdaniu *Pociąg jechał baaardzo pooowooli*. Tego typu zmiany artykulacyjne są oczywistym przykładem ikoniczności w językach fonicznych. Choć mają wpływ na znaczenie prezentowanej wypowiedzi, nie należą do systemu lingwistycznego (fonologicznego) danego języka. Donośność czy wysokość głosu nie mogą być uznane za cechy binarne — są stopniowalne i tym samym podobne do parajęzykowych gestów i modyfikacji znaków, które występują w komunikacji wizualno-przestrzennej.

4. Podsumowanie

Jesteśmy przekonani, że istnieje wiele przekonujących argumentów za traktowaniem ikoniczności jako mechanizmu kognitywnego warunkującego komunikację zarówno foniczną, jak i wizualno-przestrzenną. Z tego względu motywacja ikoniczna nie jest cechą definiującą język migowy. Gesty wprowadzane do systemu językowego konwencjonalizują się i stają się arbitralne, nawet mimo swej wizualnej motywacji. Innymi słowy, potencjał imitacyjny znaków wizualno-przestrzennych nie powinien być uważany za

cechę nieobecną w językach wokalno-audytywnych. Ikoniczność znaków językowych jest raczej cechą względną niż absolutną (por. Wescott, 1971). Stopniowalna natura owego zjawiska może zostać najlepiej opisana jako pewne kontinuum, dla którego pełna arbitralność i pełna ikoniczność to dwa stany krańcowe (niespotykane w językach naturalnych). Jak pokazali m.in. Frishberg (1975) i Tomaszewski (2006), wiele procesów obserwowanych w językach migowych można analizować jako swoiste przemieszczenia w ramach owego kontinuum. Co ciekawe, wydaje się, że zmiany te są wyraźnie jednokierunkowe — od ikoniczności do arbitralności. Zgodnie z taką interpretacją fakt, iż niektóre z gramatycznych kategorii istniejących w językach migowych (jak np. uzgodnienia) wykazują mniejszy stopień konwencjonalizacji niż odpowiadające im kategorie w językach fonicznych, jest prawdopodobnie rezultatem tego, że większość znanych nam języków migowych jest relatywnie młoda (por. podobne spostrzeżenia w Aronoff i in., 2005). Można zatem zakładać, że w wyniku dalszego rozwoju wiele aspektów struktury gramatycznej języków migowych ulegnie stopniowej konwencjonalizacji, w taki sam sposób, jak działa się to w historii języków fonicznych.

Bibliografia

- Aronoff, Mark, Irit Meir, Carol Padden, Wendy Sandler (2005). Morphological universals and the sign language type. W G. Booij, J. van Marle (red.), *Yearbook of morphology 2004*, ss. 19–39. Dordrecht: Springer.
- Bellugi, Ursula, Edward S. Klima, Patricia Siple (1975). Remembering in signs. *Cognition* 3(2), ss. 93–125.
- Capirci, Olga, Iverson, Jana M., Pizzuto, Elena, Volterra, Virginia (1996). Gestures and words during the transition to two-word speech. *Journal of Child Language* 23(3), ss. 645–673.
- Cormier, Kearsy (2007). Do all pronouns point? Indexicality of first person plural pronouns in BSL and ASL. W P. Perniss, R. Pfau, M. Steinbach (red.), *Visible variation: Comparative studies on sign language structure*, ss. 63–101. Berlin, Nowy Jork: Mouton de Gruyter.
- Diessel, Holger (2005). Competing motivations for the ordering of main and adverbial clauses. *Linguistics* 43(3), ss. 449–470.
- Eco, Umberto (1976). *A theory of semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Emmorey, Karen, Grabowski, Thomas, McCullough, Stephen, Damasio, Hanna, Ponto, Laurie, Hichwa, Richard, Bellugi, Ursula (2004). Motor-iconicity of sign language does not alter the neural systems underlying tool and action naming. *Brain and Language* 89, ss. 27–37.
- Fabisiak, Sylwia (2010a). Imitacyjność w polskim języku migowym. *Poradnik Językowy*, z. 6, ss. 62–79.
- Fabisiak, Sylwia (2010b). Przejawy imitacyjności w systemie gramatycznym Polskiego Języka Migowego. *LingVaria* 1(9), ss. 182–192.
- Fabisiak, Sylwia, Rutkowski, Paweł (2011). Iconicity in Polish Sign Language. W T. Dobrzyńska, R. Kuncheva (red.), *Vision and cognition: literary, linguistic and cultural aspects*. Взгляд

- и познание: литературные, лингвистические и культурологические аспекты, ss. 237–257. Sofia: Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Институт за литература, Българска академия на науките.
- Frishberg, Nancy (1975). Arbitrariness and iconicity: Historical change in American Sign Language. *Language* 51(3), ss. 696–719.
- Givón, Talmy (1989). *Mind, code and context: Essays in pragmatics*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grice, Paul H. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Haiman, John, red. (1985). *Iconicity in syntax: Proceedings of a symposium on iconicity in syntax, Stanford, June 24–26, 1983*. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins.
- Hohenberger, Annette (2007). The possible range of variation between sign languages: Universal Grammar, modality, and typological aspects. W P. Perniss, R. Pfau, M. Steinbach (red.), *Visible variation: Comparative studies on sign language structure*, ss. 341–383. Berlin, Nowy Jork: Mouton de Gruyter.
- Jakobson, Roman (1965). Quest for the essence of language. *Diogenes* 13(51), ss. 21–37.
- Kegl, Judy (1994). The Nicaraguan Sign Language project: An overview. *Signpost* 7(1), ss. 24–31.
- Klima, Edward S., Bellugi, Ursula (1979). *The signs of language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kortmann, Bernd (1991). *Free adjuncts and absolutes in English: Problems of control and interpretation*. Londyn: Routledge.
- Kyle, Jim G., Woll, Bencie (1985). *Sign language: The study of deaf people and their language*. Cambridge, Nowy Jork: Cambridge University Press.
- Liddell, Scott K. (2003). *Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language*. Cambridge, Nowy Jork: Cambridge University Press.
- Macdonald, Ross R. (1976). *Indonesian reference grammar*. Waszyngton: Georgetown University Press.
- Moravcsik, Edith A. (1978). Reduplicative constructions. W J. Greenberg, Ch. Ferguson, E. Moravcsik (red.), *Universals of human language, vol. 3: Word structure*, ss. 297–334. Stanford, Kalifornia: Stanford University Press.
- Moulton, Janice, George M. Robinson (1981). *The organization of language*. Cambridge, Nowy Jork: Cambridge University Press.
- Mrozik, Maciej (2006). Seeing the heart of language. *Academia: The magazine of the Polish Academy of Sciences* 2(10), ss. 33–35.
- Murane, Elizabeth (1974). *Daga grammar: From morpheme to discourse*. Norman: Summer Institute of Linguistics of the University of Oklahoma.
- Peirce, Charles Sanders (1932). *Collected papers of Charles Sanders Peirce, vol. 2: Elements of logic*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rée, Jonathan (1999). *I see a voice: Language, deafness and the senses — A philosophical history*. Londyn: Harper Collins.
- Saussure, Ferdinand de (1916). *Cours de linguistique générale*. Lozanna-Paryż: Payot.
- Sebeok, Ann (1979). *The sign and its masters*. Texas: The University of Texas Press.
- Senghas, Ann (1994). Nicaragua's lessons for language acquisition. *Signpost* 7(1), ss. 32–39.
- Szczepankowski, Bogdan (1999). *Niestyszący — głusi — głuchoniemi: Wyrównywanie szans*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Taub, Sarah F. (2001). *Language from the body: Iconicity and metaphor in American Sign Language*. Cambridge, Nowy Jork: Cambridge University Press.

- Thoutenhoofd, Ernst Daniël (2000). Philosophy's real-world consequences for deaf people: Thoughts on iconicity, sign language and being deaf. *Human Studies* 23(3), ss. 261–279.
- Tomaszewski, Piotr (2006). From iconicity to arbitrariness: How do gestures become signs in peer-group pidgin. *Psychology of Language and Communication* 10(2), ss. 27–59.
- Wescott, Roger W. (1971). Linguistic iconism. *Language* 47(2), ss. 416–428.
- Zipf, George Kingsley (1935). *The psycho-biology of language: An introduction to dynamic philology*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Marek Świdziński, Paweł Rutkowski

Ikoniczność nieleksykalna: reprezentacja referencjalna jako składnik tekstu w językach wizualno-przestrzennych*

Języki wizualno-przestrzenne w ciągu ostatniego półwiecza, począwszy od pionierskiej pracy Williama Stokoe'ego o amerykańskim języku migowym (Stokoe, 1960), wkroczyły do lingwistyki współczesnej jako nowy problem. Choć prawdziwa lingwistyka migowa wyrosła na tym gruncie znacznie później, jest dziś absolutnie bezdyskusyjnie, że narzędzia porozumiewania się Głuchych spełniają strukturalną definicję języka naturalnego. Są to wyrafinowane systemy dwuklasowe znaków konwencjonalnych, ze słownikiem i gramatyką, wykorzystywane do komunikacji uniwersalnej, a więc — języki naturalne równoważne językom fonicznym. Od tych drugich różni je wyłącznie modalność — wizualno-przestrzenna, nie wokalnie-audytywna, jak w językach brzmiących.

Wizualność przekazu migowego zaowocowała nieszczęśliwie stereotypem pantomimiczności (niejęzykowości) komunikacji Głuchych. Stereotyp ten położył się cieniem na historii Świata Ciszy. Arystoteles w IV stuleciu przed naszą erą odmówił Głuchym człowieczeństwa, jako nie mającym języka, niezdolnym do komunikacji. Dziś wiemy, że to krzywdząca nieprawda. Miganie to przecież posługiwanie się znakami: rozumienie wyrażenia i ich tworzenie.

Znak to, wedle semiotyków, taki element rzeczywistości, który ma dwie strony: kształt (formę) i sens (znaczenie) i który jest istotny nie ze względu na ów kształt, lecz z uwagi na fragment rzeczywistości, do którego się odnosi. Znaki wytwarzane są celowo i świadomie odbierane. Związek kształtu z sensem ma charakter konwencjonalny, trzeba się owych związków uczyć. Niesłuszne jest często spotykane przekonanie, że znaki wizualno-przestrzenne stanowiące leksykę języków migowych są naturalne, transparentne

* Rozdział ten czerpie m.in. z badań sfinansowanych ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach grantu *Składnia Polskiego Języka Migowego (PJM) w ujęciu typologicznym* (N N104 056838).

semantycznie jak objawy (czyli znaki przyporządkowane danemu obiektowi na zasadzie przyczynowej, np. kaszel jako objaw choroby).

Języki migowe cechuje struktura podobna do języków fonicznych. Mają słownik i gramatykę, w gramatyce zaś można wyróżnić dwa moduły — morfologię i składnię. Prekursorzy współczesnej lingwistyki migowej włożyli wiele trudu w ujawnianie podobieństwa języków migowych do fonicznych. Interesującym przykładem opisu sporządzonego w takiej intencji jest monografia Scotta Liddella o składni amerykańskiego języka migowego (Liddell, 1980). Na przestrzeni ostatnich 30 lat cele, które stawiają sobie językoznawcy badający komunikację wizualno-przestrzenną, znacznie się zmieniły. Przy dzisiejszym stanie wiedzy nie jest potrzebne udowadnianie, iż pod względem systemowym i funkcjonalnym języki migowe nie różnią się zasadniczo od fonicznych. O wiele ciekawsze i bardziej odkrywcze jest wskazywanie tych aspektów komunikacji migowej, które — mimo iż są niewątpliwie elementami komunikatu językowego — nie mają swoich prostych odpowiedników w językach fonicznych. Tę zmianę perspektywy badawczej dobrze ilustruje porównanie wspomnianej wyżej monografii Liddella z jego równie ważną książką z roku 2003 (Liddell, 2003). Ta ostatnia pokazuje m.in., jak istotną rolę w kodowaniu i dekodowaniu przekazów migowych odgrywa gestykulacja (czyli zjawisko niemieszczące się w systemie binarnych opozycji lingwistycznych). Nie ulega wątpliwości, że w badaniach nad komunikacją migową warto skoncentrować się na tym, co specyficzne dla modalności wizualno-przestrzennej. Narzędzia strukturalnej analizy tekstów fonicznych nie zawsze są odpowiednie do pracy z tekstem migowym.

Od czasów Ferdynanda de Saussure'a, czyli początku XX wieku, językoznawca rozróżnia starannie język (*langue*) i mówienie (*parole*) (por. Saussure, 1961). Język to maszyna do komunikacji, pewna szczególna umiejętność ludzka. Mówienie to rzeczywiste posługiwanie się tą maszyną. Strukturaliści budują model owej maszyny, a więc kompetencji językowej użytkownika — abstrakcyjny system językowy. Źródłem danych do zbudowania modelu są teksty, to znaczy konkretne, rzeczywiste, istniejące fizycznie wyrażenia.

Zaproponowano wiele różnych modeli teoretycznych języka i komunikacji językowej. Zwykle rozróżnia się w nich, za Charlesem Morrisem (1971), trzy zasadnicze poziomy opisu języka: składnię (gramatykę), czyli definicję kształtów wyrażań, semantykę, czyli opis sensów (warunków prawdziwości), i pragmatykę, czyli opis warunków użycia wyrażań (to ostatnie nie jest tu istotne). Niech za przykład takich teorii posłuży model „sens \leftrightarrow tekst” Igora Mielczuka (Mel'čuk, 1974).

Językoznawca analizujący dane wyrażenie przyporządkowuje mu pewną strukturę gramatyczną i pewną interpretację semantyczną. Przyroda nie zna żadnych struktur i żadnych interpretacji: i jedne, i drugie są tworam

lingwisty. W wielopoziomowym modelu Mielczuka każdy poziom operuje reprezentacjami. Składnia według Mielczuka ma reprezentacje w postaci drzew zależności, znanych nam z grubsza z polskiej tradycji szkolnej, struktura semantyczna natomiast reprezentowana jest przez sieć.

Reprezentacja nie należy do tekstu. To językoznawca przyporządkowuje ją analizowanemu tekstowi. Rozważmy takie wypowiedzenie polskie:

Chłopcy każą matce tu przyjść.

Opisując je, lingwista zrobi to, być może, tak:

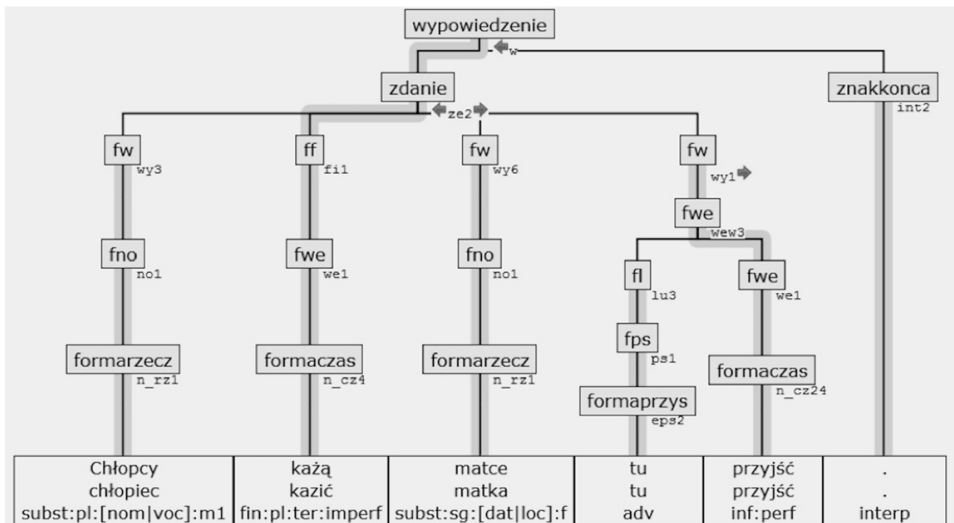
- Reprezentacja morfologiczna:

Chłopcy rzeczownik [CHŁOPIEC, męskoosobowy], mianownik, mnoga
każą czasownik [KAZAĆ, dokonany], oznajmujący, przyszły, trzecia, mnoga
matce rzeczownik [MATKA, żeński], celownik, pojedyncza
tu partykuło-przysłówek [TU]
przyjść czasownik [PRZYJŚĆ, dokonany], bezokolicznik

Opis ten to przyporządkowanie słowom odpowiedniego leksemu oraz wartości odpowiednich parametrów fleksyjnych (por. Saloni, Świdziński, 2011). Kody interpretacji morfologicznej nie należą do tekstu polskiego.

- Reprezentacja składniowa:

Może ona mieć postać drzewa składników bezpośrednich z opisem wierzchołków:



Rys. 1. Drzewo składników bezpośrednich

○ Reprezentacja semantyczna:

CHŁOPIEC: «młody mężczyzna; młodzieniec»

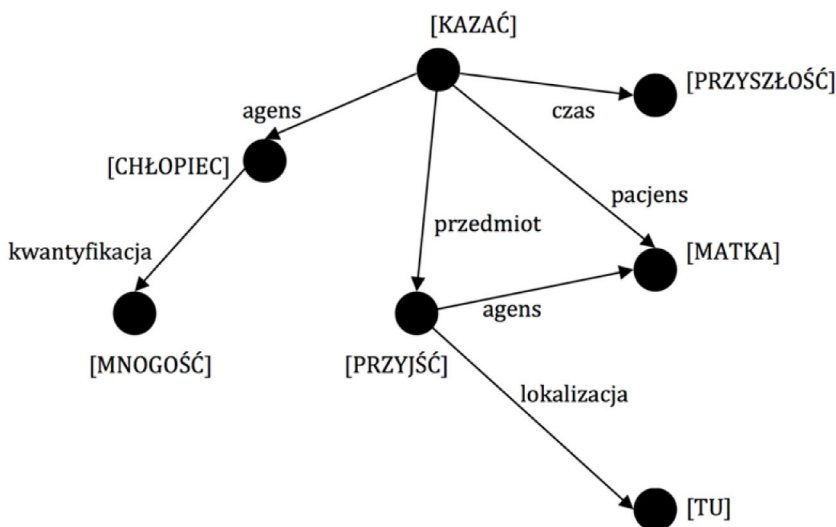
KAZAĆ: «wydawać rozkaz, polecenie; żądać, polecać, nakazać»

MATKA: «kobieta mająca własne dziecko (dzieci) w stosunku do tego dziecka (lub ze względu na nie)»

TU: «zaimek wskazujący miejsce, gdzie się coś lub ktoś znajduje, gdzie się coś dzieje, odbywa lub ma odbyć»

PRZYJŚĆ: «o ludziach i zwierzętach: idąc przybyć dokądś, do kogoś»

Powyżej podano definicje z *Komputerowego słownika języka polskiego* (Linde-Usiekniewicz, 1998), a graf zaprezentowany na rys. 2 jest siecią reprezentacji powierzchniowo-semantycznej w rozumieniu Igora Mielczuka (Mel'čuk, 1974).



Rys. 2. Reprezentacja semantyczna

Wszystkie te reprezentacje są nałożone na tekst, zupełnie tak, jak glosy w zeszyte z lektoratu języka obcego. Grafu struktury semantycznej w tekście nie ma. Nie są to w żadnym wypadku składniki tekstu.

Dla współczesnego językoznawcy jest rzeczą oczywistą, że tekst i jego referent — pewien wycinek rzeczywistości — to obiekty różne: obydwa są bytami, ale dokładnie rozłącznymi. Kształt znaku i kształt owego wycinka świata nie mają ze sobą nic wspólnego. W wypadku jednak języków wizualno-przestrzennych ta oczywistość nie działa. Komunikacja migowa to praca w przestrzeni, praca przestrzenią i praca nad przestrzenią. Komunikat wizualno-przestrzenny na temat dowolnego fragmentu świata zbudowany

jest z kawałków tego świata. Mówiąc, a więc migając o przestrzeni, migający wykorzystuje tę przestrzeń jako *signifiant* – budulec tekstu. Innymi słowy, rozróżnienie kształtu i sensu to zadanie nietrywialne.

Z pewnością rzetelna analiza lingwistyczna tekstu migowego nie może sprowadzać się do przypisania sensów wyodrębnionym wcześniej jednostkom tekstowym za pomocą wyrażen innego języka. Gdyby spróbować „głosować” tekst w polskim języku migowym (PJM) przy użyciu polskich słów, okazałoby się to trudne, a czasem wręcz niemożliwe. Bywa tak, że nie istnieje polski odpowiednik słownikowy danej jednostki tekstowej PJM; bywa tak, że ów odpowiednik jest wyrażeniem; bywa wreszcie i tak, że pełny, jednoznaczny komunikat języka wizualno-przestrzennego nie zawiera żadnego znaku leksykalnego – żadnego wystąpienia leksemu ze słownika PJM. Bardzo często o interpretacji komunikatu stanowią bowiem nie tyle same znaki, ile relacje przestrzenne.

W literaturze przedmiotu mówi się o dwóch typach czy funkcjach przestrzeni (Poizner i in., 1987). Jest mianowicie, po pierwsze, przestrzeń topograficzna, a więc model świata, o którym mówimy, a właściwie odzwierciedlenie relacji przestrzennych zachodzących między obiektami tegoż świata. Jest, po drugie, przestrzeń składniowa; mówiąc intuicyjnie, trójwymiarowa kartka papieru, na której sytuujemy w odpowiednim porządku jednostki tekstowe języka migowego. Poszczególne punkty przestrzeni składniowej nazywane są „niedeskryptywnymi”, ponieważ może być im przypisana dowolna interpretacja referencjalna — niezależna od usytuowania obiektu w rzeczywistości pozajęzykowej (por. Barberà, 2012).

W komunikacji wizualno-przestrzennej dany akt mowy — wypowiedź pewnego nadawcy skierowana do określonego, obecnego fizycznie odbiorcy — rozpoczyna się zwykle od zbudowania modelu przestrzeni. *Native signer* projektuje jakby scenę teatru kukiełkowego, na której ma się dzieć jakaś akcja. Rzecz jasna, nie każdy akt mowy ma ów komponent „teatralny”. Jeśli jednak owa prezentacja modelu przestrzeni ma w danym akcie mowy miejsce, to komponent ten jest jednostką tekstową — i gramatyka języka wizualno-przestrzennego, rozumiana jako definicja zbioru poprawnych wyrażen PJM, musi zdawać sprawę z tego osobliwego zjawiska. Reprezentacja semantyczna (referencjalna) tekstu migowego, abstrakcyjna wszak na zdrowy rozum, jest w istocie składnikiem fizycznym tekstu. Jest ona imitacją wycinka rzeczywistości. W tym właśnie zjawisku, nie w imitacyjności jednostek słownika, tkwi istota ikoniczności przekazu migowego — cechy odróżniającej go zasadniczo od tekstu fonicznego (por. Fabisiak, 2010).

Za daleki analog ze świata dźwięków uznać by można tradycyjne zapisy tekstów dramatycznych — teatralnych albo filmowych (scenopisy). Występują w nich pewne dane pozajęzykowe: nazwy segmentów (typu akt,

odsłona, scena), nazwy postaci, didaskalia itp. Analog to jednak niewłaściwy, bo te „składniki tekstu dramatycznego” (w sensie literackim) nie są przecież składnikami tekstu w sensie lingwistycznym, nawet jako elementy obce — wszak aktor nie czyta na scenie didaskaliów. W tekstach języków fonicznych nie występuje jawny obraz świata jako składnik kształtu.





Jak zagospodarowuje przestrzeń rodzimy użytkownik języka wizualno-przestrzennego? Przede wszystkim wyznacza parametry przestrzenne projektowanego komunikatu. Ustala pewne punkty w przestrzeni topograficznej, w których sytuowane będą argumenty i do których będzie się odnosił; ustawia perspektywę agensa lub pacjensa, także — nadawców komunikatów cytowanych; wprowadza lokacje czasowe — punkty lub przebiegi na osi czasu bezwzględnego; wskazuje referenta klasyfikatora.

Klasyfikatory to elementy komunikatu migowego, na które warto w tym kontekście zwrócić szczególną uwagę. Są to, według trafnego sformułowania Sylwii Łozińskiej (2014), „anaforyczne quasi-znaki”, nie mające znaczenia (jak zaimki), ale odwołujące się do klasy obiektów (mające jakąś atrybucję) oraz niesamodzielne (jak afiksy). Wśród nich wyróżnia się m.in. klasyfikatory obiektowe. Klasyfikatory takie funkcjonują w językach wizualno-przestrzennych jak zaimek anaforyczny. Są, składniowo rzecz biorąc, zwykłą frazą nominalną. Ale w ramach danego aktu mowy klasyfikator może nie mieć koreferenta w postaci jednostki tekstowej, czysto składniowej, czyli innej frazy. Koreferent klasyfikatora tkwi w reprezentacji referencjalnej. Zapewne są i inne składniki tej reprezentacji. Do tego wszystkiego odwołuje się *native signer* w swoim właściwym komunikacie, którego komponenty składniowe powiązane są z elementami przestrzeni.

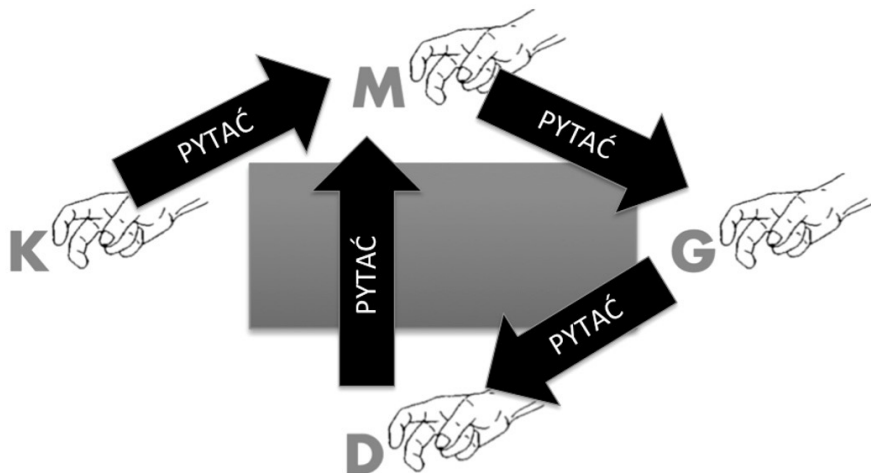
Koronnym argumentem przemawiającym za koniecznością interpretowania reprezentacji referencjalnej jako elementu tekstu są uzgodnienia w tekście migowym. Uzgodnienie to, w szerokim sensie, oddziaływanie jednej jednostki składniowej na inną wewnątrz pewnej konstrukcji (zgoda lub rząd); w węższym — identyczność wartości pewnej cechy składniowej (zgoda). Uzgodnienia zachodzą na jednym poziomie (gramatycznym), nie między poziomami. Aby zatem opisać uzgodnienia, należy reprezentację referencjalną włączyć do składni.

Słownik języków wizualno-przestrzennych zawiera między innymi klasę tzw. czasowników uzgodnieniowych (*agreement verbs*), nazywanych też w polskiej lingwistyce migowej — chyba trafniej — czasownikami kierunkowymi (por. Grzesiak, Chrzanowska, 2007, Rutkowski, Łozińska, 2011, a także rozdział *Czasownik i przestrzeń* autorstwa Joanny Filipczak w niniejszym tomie). Uważane są one często za mające fleksję: dany leksem jest odmienny, stanowi zbiór różnych form wyrazowych, a formy te różnią się dystrybucją. Wyznaczywszy w przestrzeni migania punkty o interpretacji referencjalnej

(odpowiadające poszczególnym argumentom predykatu), osoba migająca dopasowuje do nich artykulację przestrzenną czasownika uzgadniającego (np. PYTAĆ w PJM). Wyobraźmy sobie następującą wypowiedź migową:

(1) STÓŁ KOBIETA  MĘŻCZYŻNA  DZIECKO 
GOŚĆ  PYTAĆ PYTAĆ PYTAĆ PYTAĆ

Jej powyższa nieprzestrzenna prezentacja oddaje co prawda linearny porządek artykulacji znaków, nie pozwala jednak przypisać całej wypowiedzi sensownej interpretacji. Dopiero w składni trójwymiarowej nabiera ona znaczenia: osoba migająca wyznacza najpierw punkt odniesienia (tło), czyli stół, następnie przyporządkowuje poszczególnym argumentom predykcji odpowiednie znaki leksykalne (KOBIETA, MĘŻCZYŻNA, DZIECKO, GOŚĆ), wyznaczając dla każdego z nich za pomocą klasyfikatora osoby siedzącej (układ dłoni z palcami imitującymi zgięte w kolanach nogi) lokalację w przestrzeni migania. Artykulacja każdego z wystąpień czasownika kierunkowego PYTAĆ wskazuje następnie, których argumentów dotyczy dany predykat. Poniższy schemat ilustruje zatem wypowiedź o następującej treści: ‘Przy stole siedzieli kobieta, mężczyzna, dziecko i gość. Kobieta zadała pytanie mężczyźnie, ten zadał pytanie gościowi, gość zadał pytanie dziecku, a dziecko zadało pytanie mężczyźnie’.



Rys. 3. Przestrzenna ilustracja przykładu (1)

Można zatem powiedzieć, że czasowniki takie jak PYTAĆ odmieniają się przez osobę ze względu na subiekt i obiekt. Cztery formy czasownika zilustrowane powyżej (a jest ich potencjalnie o wiele więcej — tak jak punktów

w przestrzeni migania, którym można nadać interpretację referencjalną) są rządzone, a komponent rządzący to cały kompleks: <konfiguracja punktów lokacji, gałąź łącząca (kierunek ruchu), zwrot ruchu>. Kompleks ten to składnik reprezentacji referencjalnej.

Istnieje wreszcie klasa predykatów przestrzennych, które wyrażają relacje między obiektami (usytuowanie obiektu lub wzajemne usytuowanie), ruch albo przemieszczanie. Lokacje tutaj nie są, jak w wypadku czasowników kierunkowych, punktami odpowiadającymi argumentom, lecz punktami granicznymi ruchu. Jednak i te punkty są komponentami reprezentacji referencjalnej.

Native signer wyznacza w projektowanej przestrzeni jeszcze inne punkty. Wyznacza on perspektywę uczestników, sytuując odpowiednio punkt wyjścia i punkt końcowy akcji, punkt widzenia, pozycję nadawcy itp. Zmiana agensa — niekoniecznie w ramach jednego aktu mowy, w szczególności — zmiana nadawcy w wypowiedzeniu relacjonującym czyjąś wypowiedź, jest odwołaniem się do punktów, które należą do reprezentacji referencjalnej.

W końcu lokalizacja czasowa bezwzględna, która bywa realizowana składniowo poprzez osobne frazy typu JUTRO, W CZORAJ, TYDZIEŃ TEMU, może być odwołaniem do punktów lub przedziałów na osi czasu deiktycznego (por. rozdział *Przestrzeń a czas: linia czasowa w komunikacji migowej* autorstwa Sylwii Łozińskiej i Pawła Rutkowskiego w niniejszym tomie). Są one składnikami reprezentacji referencjalnej.

Nie wszystko, co imitacyjne w przekazie wizualno-przestrzennym, do reprezentacji referencjalnej należy. Wymieńmy dwa takie zjawiska: pantomimę i neologizmy okazjonalne.

Cechą bardzo charakterystyczną tekstu migowego jest obecność w nim elementów obcych, pozasłownikowych lub pozajęzykowych. Zjawisko to znamy z języków fonicznych (por. Saloni, 1973). Składnikami tekstu polskiego bywają na przykład jednostki nie poświadczone przez słownik, jak obce nazwy własne (pozasłownikowe), albo niejęzykowe, jak symbole, ikony czy obrazki. Język przy tym potrafi takich elementów obcych używać; w polszczyźnie element obcy, interpretowany rzeczownikowo, ma wartość trzecią osoby, nijaką rodzaju i pojedynczą liczby (przypadek nie jest ustalony).

O ile w tekście fonicznym elementy obce są marginalne, o tyle tekst wizualno-przestrzenny wręcz roi się od takich elementów. *Native signer* tworzy doraźnie nowe znaki: neologizmy — albo derywowane przezeń od znanych mu jednostek słownikowych, albo imitacyjne. Neologizm to potencjalna jednostka słownikowa, a więc element językowy. Wydaje się oczywiste, że wprowadzenie nowego znaku, czyli awaryjne rozszerzenie słownika, nie musi, a nawet wręcz nie może być przez nadawcę zaprojektowane na etapie budowania modelu przestrzeni. Opisanie wyrażen z neologizmami

okazjonalnymi nie wymaga zatem ingerencji lingwisty w reprezentację referencjalną.

Tekst migowy zawiera często składniki pantomimiczne, a więc niejęzykowe. Ich kształtem i dystrybucją nie rządzą żadne reguły gramatyczne. Pantomima jest czystą imitacją świata, jej wprowadzenie do tekstu migowego nie zakłada wstępnego zaprojektowania przestrzeni przez nadawcę. Komponent pantomimiczny to, wbrew pozorom, zwykła jednostka składniowa — fraza lub zdanie.

Językoznawca, rozpoczynając analizę wyrażenia, sporządza najpierw zapis linearny, który sprowadza się do zwykłej segmentacji. Następuje potem strukturyzacja: przypisanie wyrażeniu budowy hierarchicznej — jest to reprezentacja składniowa. W końcu na te wyniki nakładana jest jakaś interpretacja semantyczna.

Lingwista migowy boryka się z kłopotami technicznymi już na etapie segmentacji. Tekst wizualno-przestrzenny, choć linearny, jest trójwymiarowy, dynamiczny, wieloartykulatorowy, z bogactwem parametrów i potencjalną symultanicznością. Przeprowadzenie granicy między jednostkami tekstowymi bywa niewykonalne. Jak pokazały analizy przeprowadzone w tym artykule, również granica między kształtem a sensem jest nieostra.

Rzeczą bardzo ważną jest wypracowanie mechanizmów budowy reprezentacji składniowej tekstu migowego rozszerzonej o komponent semantycz-noreferencjalny. Pewien fragment semantyki języka wizualno-przestrzennego należy do składni i jako taki musi być do reprezentacji składniowej wprowadzony.

Bibliografia

- Barberà Altimira, Gemma (2012). *The meaning of space in Catalan Sign Language (LSC). Reference, specificity and structure in signed discourse*. Rozprawa doktorska. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Fabisiak, Sylwia (2008). Ikoniczność znaku w Polskim Języku Migowym – wstęp do badań. W E. Twardowska (red.), *Stan badań nad Polskim Językiem Migowym*, ss. 103–110. Łódź: Polski Związek Głuchych.
- Fabisiak, Sylwia (2010). Przejawy imitacyjności w systemie gramatycznym Polskiego Języka Migowego. *LingVaria* 1(9), ss. 182–192.
- Grzesiak, Iwona, Chrzanowska, Milena (2007). O znakach kierunkowych w Polskim Języku Migowym. W I. Grzesiak (red.), *Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce. Materiały z sympozjum naukowego w Malborku w dn. 31.03.2007*, ss. 46–50. Malbork: Fundacja na Rzecz Osób Głuchych i Języka Migowego w Olsztynie.
- Liddell, Scott K. (1980). *American Sign Language syntax*. Haga, Paryż, Nowy Jork: Mouton.

- Liddell, Scott K. (2003). *Grammar, gesture and meaning in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linde-Usiekiewicz, Jadwiga, red. (1998). *Komputerowy słownik języka polskiego. Edycja 1998*. Warszawa: PWN.
- Łozińska, Sylwia (2014). *Czasownik w polskim języku migowym. Studium semantycznogramatyczne*. Rozprawa doktorska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Melčuk, Igor A. (1974). *Опыт теории лингвистических моделей «Смысл ⇔ Текст»*. Moskwa: Nauka.
- Morris, Charles (1971). *Writings on the general theory of signs*. Haga: Walter de Gruyter.
- Poizner, Howard, Klima, Edward, Bellugi, Ursula (1987). *What the hands reveal about the brain*. Cambridge, Mass.: MIT Press – Bradford Books.
- Rutkowski, Paweł, Łozińska, Sylwia (2011). O niedookreśloności semantycznej migowych predykatów klasyfikatorowych. W M. Bańko, D. Kopcińska (red.), *Różne formy, różne treści. Tom ofiarowany Profesorowi Markowi Świdzińskiemu*, ss. 211–224. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Saloni, Zygmunt (1973). Alien elements in texts of a natural language. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, t. XXXI, ss. 141–152.
- Saloni, Zygmunt, Świdziński, Marek (2011), *Składnia współczesnego języka polskiego. Wyd. V*. Warszawa: PWN.
- Saussure, Ferdinand de (1961). *Kurs językoznawstwa ogólnego*. Tłum. K. Kasprzyk. Warszawa: PWN.
- Stokoe, William C. (1960). Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. *Studies in linguistics: Occasional papers* 8. Buffalo, Nowy Jork: University of Buffalo.
- Taub, Sarah (2001). *Language from the body. iconicity and metaphor in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Czasownik i przestrzeń

1. Wstęp

Badacze poszukujący uniwersaliów językowych zakładają, że w każdym języku naturalnym powinny pojawić się przynajmniej cztery części mowy: rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i przysłówki. Burzliwie komentowaną pracą był jednak w ostatnim czasie artykuł Evansa i Levinsona *The myth of linguistics universals* (2009), w którym autorzy podważają zasadność postulowania uniwersalności którejkolwiek z części mowy. Argumentują oni, że istnieją języki naturalne, które funkcjonują bez przysłówków czy przymiotników, a są też takie języki, w których konkretnych klas wyrazów nie da się wyodrębnić z systemu leksykalnego (nawet jeśli ograniczymy zestaw opozycji tylko do pary rzeczownik — czasownik*).

We współczesnej lingwistyce teoretycznej przyjmuje się często za podstawowy ten podział na części mowy, który jest powszechny w gramatykach języków indoeuropejskich. W wypadku wielu języków naturalnych jego wykorzystanie wydaje się jednak niemożliwe lub niewskazane. Dotyczy to chociażby języków polisyntetycznych, w których „klasyczny” podział na części mowy nie odpowiada strukturze morfologicznej języka. Dostosowywanie kategorii znanych z językoznawstwa fonicznego sprawia problemy także w badaniach nad komunikacją migową. Badacze zastanawiają się, jakie części mowy występują w językach wizualno-przestrzennych (por. np. Schwager, Zeshan, 2008) i na jakiej podstawie należy je wyodrębnić: składniowej, semantycznej czy morfologicznej. Wydaje się więc, że zasadne jest pytanie: czy w polskim języku migowym istnieje klasa leksemów, które można uznać za czasowniki?

* Podziału takiego prawdopodobnie nie uwzględnia m.in. grupa języków salisz, którymi posługują się Indianie na obszarach północno-zachodniej Kanady (por. Evans, Levinson, 2009, s. 13).

W niniejszym rozdziale przyjęta została funkcjonalna definicja części mowy, a wyodrębnienie jednostki języka (systemu) opiera się na postrzeganiu jej jako struktury trójpoziomowej. Rozumiana jest ona jako zespół nierozzerwalnie ze sobą związanych elementów: kompleksu znaczeniowego (denotacji), funkcji syntaktycznych oraz ciągu elementów płaszczyzny wyrażania (będącego formalną reprezentacją jednostki) (Grzegorzczkowska i in., 1984, s. 15). Dodatkowo, przyjmuje się definicję predykatywów jako funkcjonalnej klasy leksemów o prymarnej funkcji członu głównego wyrażenia zdaniowego (Grzegorzczkowska i in., 1984). Klasa predykatywów PJM będzie charakteryzowana jako złożona z takich wyrażen znakowych, które pełnią funkcję członu głównego w zdaniu i którym można przypisać kategorie werbalne (np. czasu, osoby, aspektu, por. Supalla, Newport, 1978).

Analiza danych korpusowych rodzi wątpliwości co do możliwości jednoznacznego rozróżnienia części mowy w polskim języku migowym. Wydaje się jednak uzasadnione, by podjąć taką próbę. Proponowana tu analiza jest pewnym uogólnieniem, uproszczeniem faktycznego stanu rzeczy, stanowiąc też formalną, systemową propozycję opisu systemu czasowników w PJM.

W PJM kategoria czasu nie jest morfologicznie zaznaczana w żadnym z typów czasowników (brak wykładników sufiksalnych lub niemanualnych), chociaż informację temporalną można wyrazić leksykalnie za pomocą struktury analitycznej (CZASOWNIK + BĘDZIE/BYŁO) lub przysłówkiem (m.in. WCZORAJ, JUTRO)*.

Konteksty użycia znaków, które mogłyby pełnić funkcję predykatywną, nie są jednorodne. Przykłady (1-3) pokazują, jak trudno określić funkcję danego migu, biorąc pod uwagę kontekst wypowiedzi. Interpretacja „rzeczownikowa” czy „czasownikowa” nie jest w tych przypadkach oczywista. O pełnionej funkcji nie świadczą również właściwości ruchu, który przy artykulacji może zostać spowolniony lub wydłużony (odróżnia to PJM od np. brytyjskiego języka migowego, w którym rzeczownikowe i czasownikowe użycia znaku identyfikowane są na podstawie modyfikacji ruchu, por. Sutton-Spence, Woll, 2008).

- (1) IX1 OPRÓCZ PRACOWAĆ/PRACA & IX1 LUBIĆ PODRÓŻ/
 PODRÓŻOWAĆ MARZYĆ GDZIE IŚĆ PIĄTEK SOBOTA
 NIEDZIELA WYJECHAĆ_[redupl]
 ‘Oprócz pracy lubię podróżować, marzę, by gdzieś wyjeżdżać co weekend.’

* Wykładnikiem temporalności w języku migowym jest także tzw. linia czasowa (patrz rozdział *Przestrzeń a czas: linia czasowa w komunikacji migowej* autorstwa Sylwii Łozińskiej i Pawła Rutkowskiego w tym tomie).

- (2) KOT, KOT KL:ŁAPKI MYŚLEĆ Q:TZN/SKRÓT WYGRAĆ/
ZWYCIĘSTWO
'Kot już szykował się i był przekonany, że wygrał.'
- (3) WCZORAJ ZMĘCZYĆ/ZMĘCZENIE IMPREZA
'Wczoraj zmęczyłam się, bo była impreza.'

W zdaniach (1–3) interpretacja któregokolwiek ze znaków jako predykatu nie jest oczywista. Z drugiej strony inne przykłady zdań z korpusu wskazują, że możliwe jest wskazanie znaków o funkcji jednoznacznie predykatywnej. Występują one najczęściej w określonych kontekstach: poprzedzone są grupą nominalną lub zaimkiem/indekssem (IX), a ich artykulacji towarzyszy często modyfikacja kierunku ruchu — por. przykłady (4–7):

- (4) SPOKÓJ, POMAGAĆ BABCIA_a IX_b^C_a POMAGAĆ_b BĘDZIE*
'Spokojnie, babcia będzie im pomagać.'
- (5) IX1 MIGAĆ TELEWIZOR/TELEWIZJA, IX2 MIGAĆ PILOT
'Ja zamigałem (znak) TELEWIZOR, a on zamigał (znak) PILOT.'
- (6) MÓJ TATA TEŻ MIGAĆ MAMA PODOBNY
'Mój tata też miga [w starym stylu], podobnie jak mama.'
- (7) TYLKO_a MÓWIC_b RANO OKNO KL:OTWORZYĆ_OKNO| TYLKO
IX_a_a MÓWIC_b RANO IX_b KL:OTWORZYĆ_OKNO|_a MÓWIC_b
'Już powiedziałam ci, że rano otworzyłam okno. Ja już powiedziałam ci, że rano otworzyłam okno. Powiedziałam ci.'

Wydaje się więc, że cechą morfo-syntaktyczną pozwalającą wyodrębnić znaki o charakterze czasownikowym jest przede wszystkim potencjał uzgodnieniowy (wykorzystujący gramatyczną funkcję przestrzeni oraz związane z nią morfologiczne użycie ruchu).

2. Ruch

Wyartykułowanie znaku migowego bez jakiegokolwiek ruchu wydaje się niemożliwe, tak jak nie można wyartykułować słowa fonicznego bez dźwięku. Warto podkreślić, że ruch w języku migowym nie jest kategorią

* W znakach występujących w funkcji czasowników kierunkowych kierunek ruchu zaznacza się poprzez zapisanie w indeksie dolnym symboli, które odnoszą się do dwóch różnych punktów przestrzeni. Symbol *a* odpowiada za punkt tożsamy z migającym (lub, w zależności od kontekstu, znajdujący się bliżej niego), symbol *b* — za punkt tożsamy z obiektem lub innym elementem referencyjnie niezwiązanym z migającym.

jednorodną*. Weźmy pod uwagę np. dwa znaki PJM: KWIAT oraz $\text{}^a\text{PYTAC}^b$. KWIAT jest znakiem o charakterze ikonicznym — migający wykonuje gest naśladujący otwieranie się pąku kwiatu podczas kwitnięcia: skierowaną ku górze dłoń o układzie E (złączone opuszki wszystkich palców) otwieramy szeroko, rozsuwając palce i jednocześnie wykonujemy ruch całą ręką w kierunku twarzy/nosa (ruch ma imitować czynność wążania kwiatów bądź zwracać uwagę na zapach jako element kategoryzujący dany obiekt). Znak PYTAC oparty jest z kolei na układzie dłoni O (złączony kciuk i palec wskazujący), a wewnątrz dłoni skierowane jest w lewo (w wypadku osób praworęcznych). W zdaniach takich jak (8) znak ten wykonuje się, zaczynając od siebie (*a*) w kierunku, w którym znajduje się odbiorca (*b*), natomiast w zdaniach takich jak (9) dzieje się na odwrót.

(8) $\text{}^a\text{PYTAC}^b$
'Pytam ciebie.'

(9) $\text{}^b\text{PYTAC}^a$
'Ty pytasz mnie.'

Przy analizie znaku KWIAT możemy stwierdzić, że ruch jest elementem samego znaku i występuje jako część jego struktury artykulacyjnej (nieznaczącej). W wypadku migu PYTAC ruch pełni funkcję gramatyczną, ponieważ kierunek ruchu od subiekta do obiektu wyznacza strukturę predykatowo-argumentową znaku. Innymi słowy: w pierwszym znaku ruch jest jedną z cech fonologicznych, w drugim – pełni funkcję znaczącą (morfemu).

Takie kierunkowe wykorzystanie ruchu jest właściwe dla znaków o charakterze czasownikowym, a w szczególności dla pewnego podtypu znaków czasownikowych. Pozostałym znakom, których nie można zmodyfikować pod względem kierunku, system pozwala na wyrażenie odpowiedniej relacji syntaktycznej za pomocą tzw. indeksowania (wskazywania). Dodatkowo ruch, który zazwyczaj pełni funkcję fonologiczną, również może podlegać przekształceniom. Ten typ modyfikacji może polegać np. na intensyfikacji, wydłużeniu, spowolnieniu, skróceniu czy powtórzeniu ruchu. Ruch w znaku MIGAC w zdaniu (10) będzie postrzegany jako element struktury fonologicznej znaku, nieniosący żadnej dodatkowej treści.

(10) IX1 MIGAC PJM
'Migam w PJM.'

* Rodzajem ruchu, którego nie bierze się tu pod uwagę, są tzw. transjenty, ruchy przejściowe, wynikające z fizjologicznych aspektów migania w przestrzeni, która wymaga ruchów niezna-
czących występujących pomiędzy poszczególnymi znakami.

Jednak w przykładach (11–13) ruch przy wykonywaniu znaku w poszczególnych zdaniach musi zostać odpowiednio zmodyfikowany: spowolniony bądź przyspieszony.

- (11) IX1 MIGAĊ_[intens]
‘Wolno migam.’
- (12) IX1 MIGAĊ_[intens1]
‘Szybko migam.’
- (13) IX1 MIGAĊ_[intens2]
‘Bardzo szybko migam.’

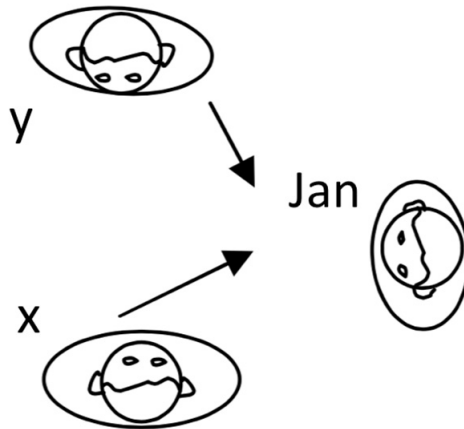
Na płaszczyźnie morfologicznej oba elementy — morfem leksykalny oraz gramatyczny — są wykonywane jednocześnie. Artykulacjom (11–13) mogą również towarzyszyć dodatkowe wykładniki niemanualne.

3. Gramatyczne wykorzystanie przestrzeni

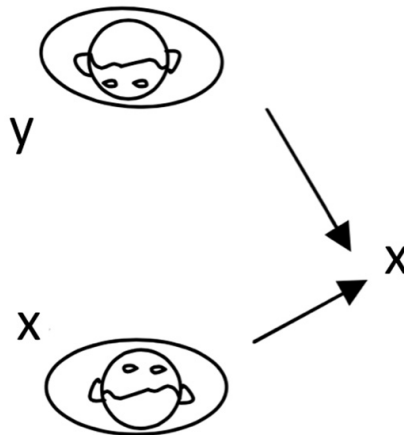
Znaki migowe artykułowane są w tzw. przestrzeni migania. Funkcjonuje ona jako element systemu językowego: pełni funkcję topograficzną, gramatyczną czy referencjalną. Funkcja topograficzna przestrzeni jest rozumiana jako swoiste odwzorowanie językowe otaczającego nas świata (przypominające mapę). Odgrywa ona rolę ramy, która pozwala na przenoszenie relacji przestrzennych do tekstu języka migowego. Języki migowe używają zatem przestrzeni do mówienia o przestrzeni: ilustrują w niej rzeczywistą lokalizację obiektów, relacje zachodzące między nimi oraz ruchy, jakie wykonują.

Języki migowe wykorzystują lokalizowanie w przestrzeni migowej jako wykładnik referencjalności (por. rozdział *Ikoniczność nieleksykalna: reprezentacja referencjalna jako składnik tekstu w językach wizualno-przestrzennych* w tym tomie). Przestrzeń służy w tym wypadku do reprezentowania elementów poprzez jednoznaczne ich wskazanie. Migający przypisuje referentom określone punkty w przestrzeni, a związek ten jest konsekwentnie stosowany w tekście (choć jest jedynie kontekstowy i w każdej chwili może ulec zmianie). Rozmówcy odnoszą się do tych samych punktów w przestrzeni, kiedy odwołują się do tych samych referentów. Jeśli referent jest obecny fizycznie, to do tego celu będzie użyta jego rzeczywista lokalizacja; jeśli jest nieobecny, jego pozycja zostanie arbitralnie ustalona w przestrzeni. Ilustracją tej sytuacji może być rozmowa, w której migający X opowiada migającemu Y o Janie, fizycznie obecnym podczas rozmowy: zarówno X, jak i Y wskazują w kierunku Jana palcem (rys. 1). Jeśli jednak Jan nie jest

obecny, X wskazuje np. po swojej prawej stronie punkt w przestrzeni, który będzie referencjalnie związany z Janem (rys. 2). Rozmówca Y jest również zobowiązany do wskazywania na ten sam punkt przestrzeni, kiedy chce powiedzieć coś o Janie — będzie to punkt po jego lewej stronie, a nie prawej.



Rys. 1. Przestrzenne odniesienie do osoby obecnej



Rys. 2. Przestrzenne odniesienie do osoby nieobecnej

Kiedy osoba migająca wskazuje palcem siebie, inną osobę bądź jakikolwiek obiekt znajdujący się w przestrzeni wokół niej, znak ten pełni podwójną funkcję: wskazania obiektu, do którego się odnosi (w przestrzeni geometrycznej), oraz wyznaczenia punktu przestrzeni abstrakcyjnej — gramatycznej (będącej wykładnikiem relacji syntaktycznych między elementami zdania). Ta ostatnia składa się ze zgramatykalizowanych punktów,

w odniesieniu do których w literaturze przedmiotu używany jest zazwyczaj angielski termin *locus* (por. Lillo-Martin, Sandler, 2006, ss. 24–25). Każdy taki punkt może być powiązany z osobnym referentem, a ustalanie relacji referencjalnej jest arbitralne i daje, co do zasady, możliwość ustanowienia nieskończonej liczby punktów-referentów w przestrzeni migania. Oznacza to, że w sytuacji, którą ilustruje rys. 1, osoba X nie wskazuje Jana, lecz punkt w przestrzeni gramatycznej, który związany jest referencjalnie z Janem (podobnie jak w sytuacji pokazanej na rys. 2).

Znaki użyte czasownikowo można odróżnić od innych znaków właśnie ze względu na sposób gramatycznego zagospodarowania przestrzeni. Bardzo często towarzyszy im indeksowanie, czyli wskazanie punktu o interpretacji referencjalnej (jak w zdaniu (14)), bądź wyrażenie uzgodnienia na poziomie morfologicznym poprzez wbudowanie w artykulację znaku (kierunek ruchu) informacji o jego argumentach (jak w zdaniu (15) dla znaku OPOWIADAĆ):

(14) IX₁ SZUKAĆ INNY TERMIN/DATA SZUKAĆ

‘Szukam innego terminu [spotkania].’

(15) Q:WU IX_b BOMBA/WYBUCH | TURCJA IX₁ KOLEGA MIEĆ
OPOWIADAĆ_a

‘Tak, tam wybuchła bomba. Mam kolegę Turka, który mi [to] opowiedział.’

W konstrukcjach takich jak w przykładzie (15) artykulacja przestrzenna czasownika uzgadniającego się z podmiotem i dopełnieniem przebiega od punktu powiązanego referencjalnie z argumentem zewnętrznym (b) do punktu powiązanego z argumentem wewnętrznym (a).

4. Podział czasowników według C. Padden

Pod koniec lat osiemdziesiątych Carol Padden zaproponowała podział znaków o charakterze czasownikowym na kilka typów: czasowniki proste, kierunkowe, przestrzenne, seryjne oraz tzw. *sandwich verbs* (Padden, 1983). Klasyfikację taką przywołują także Sandler i Lillo-Martin (2006, ss. 29–30), które, referując wyniki badań dotyczących wielu języków wizualno-przestrzennych, stwierdzają, że typologia ta jest prawdopodobnie uniwersalna dla komunikacji migowej.

Jeśli przyjąć model Padden (1983), należy założyć, że w PJM znaki czasownikowe dzielą się na co najmniej dwie klasy, tzw. prostą i złożoną (zawierającą znaki kierunkowe i przestrzenne). Pierwsza klasa obejmuje

czasowniki nieprzyjmujące w swojej strukturze morfologicznej wykładników uzgodnienia dla liczby i osoby (ze względu na brak kierunkowości rozumianej jako element morfologiczny znaku), w drugiej natomiast znajdują się czasowniki, które morfologicznie dopuszczają tego typu uzgodnienie (liczby, osoby lub lokalizacji).

4.1. Czasowniki proste

Ten typ czasowników nie podlega modyfikacjom morfologicznym sygnalizującym uzgodnienia gramatyczne, a zatem nie można za pomocą zmiany kierunku ruchu określić wykonawcy czy obiektu czynności. Przy wykonywaniu znaku nie zmienia się jego lokalizacja w przestrzeni. Aby określić wykonawcę lub obiekt czynności, należy posłużyć się indeksem (IX), wskazując odpowiednie miejsce w przestrzeni migania — por. przykłady (16-17).

(16) IX_b KOCHAĆ IX_b IX_a, TATA MAMA KOCHAĆ_[intens]
 ‘Oni się kochają, tata z mamą bardzo się kochają.’

(17) IX_a KOT WOLNO/SPOKOJNIE_a KL:ZBLIŻYĆ SIĘ GŁOWAMI_b|
 IX_b IX_a CHCIEĆ JEŚĆ/JEDZENIE SMACZNY,
 ‘Kot powoli zbliża się do akwarium. Chce zjeść smaczną (rybę).’

Indeks może być umiejscowiony w dowolnym punkcie, zauważa się jednak ogólną tendencję do preferowania niektórych pozycji, np. częstszego indeksowania trzeciej osoby liczby pojedynczej po stronie prawej migającego niż po stronie lewej (dla osób z dominującą prawą ręką).

Czasowniki proste są zazwyczaj artykułowane blisko ciała, czyli „zakotwiczone w ciele” (ang. *body-anchored*, por. Sutton-Spence, Woll, 2008), co w oczywisty sposób utrudnia ich modyfikację kierunkową. Przykłady czasowników prostych w PJM to znaki MYŚLEĆ, KOCHAĆ, PIĆ, JEŚĆ, TŁUMACZYĆ, ŚPIEWAĆ, CHCIEĆ.

Jak zauważa Meir (2002), analiza zaproponowana przez Padden (1983) oznacza, że języki migowe różnią się w dość istotny sposób od języków fonicznych, o ile chodzi o kryteria wyodrębnienia kategorii czasownika. W badaniach nad językami fonicznymi przyjmuje się zazwyczaj, że jeśli reguła morfosyntaktyczna (np. dotycząca uzgodnień) występuje w systemie, powinna być stosowana obligatoryjnie dla wszystkich leksemów, które należą do danej kategorii. Analiza materiału z korpusu PJM pokazuje tymczasem, że poszczególne wystąpienia czasowników prostych nie zawsze realizują zilustrowany przykładem (16) schemat indeksowania. W przykładzie (18) został on np. zastąpiony wykładnikiem niemanualnym.

wz/pyt*

- (18) S-J-M S-J-M DLACZEGO LUBIĆ SYSTEM LUBIĆ
‘Dlaczego lubisz S-J-M?’

Wyznacznikiem struktury argumentowo-predykatowej może być również szyk: znak wykonywany przed czasownikiem pełni często w PJM funkcję podmiotu, a znak wykonywany po nim — dopełnienia, tak jak w zdaniach (19–21). W zdaniu (21) zamiast znaku rzeczownikowego użyty został ponadto znak klasyfikatorowy, oznaczony w transkrypcji jako ciąg \$:KL:grupa, odnoszący się do zbioru ludzi lub grupy.

- (19) BABCIA ALBO WYCHOWAWCA LUBIĆ UWIELBIAĆ MÓWIC_b
WARTO IMPLANT
‘Babcie albo wychowawcy lubią namawiać [rodziców], że warto implantować [dzieci].’
- (20) IX₁ SPOTKAĆ GŁUCHY SPOTKAĆ_a SPOTKAĆ_b SPOTKAĆ_c |
MIŁY GŁUCHY, MIEJSCE INNY, ŻYCIE GŁUCHY IX_a IX_b INNY
‘Spotkałam różnych Głuchych, bardzo miłych, z różnych środowisk. Życie Głuchych tam, a tu jest zupełnie inne.’
- (21) GŁUCHY KL:grupa_a; SŁYSZĄCY \$:KL:grupa_b_a KOCHAC[DUAL]_b
‘Głusi i słyszący [powinni] kochać się nawzajem.’

W zdaniach (20) oraz (21) obserwujemy modyfikację znaków, które według klasyfikacji Padden (1983) nie powinny być uzgadniane przestrzennie. W zdaniu (20) migający odnosi się do ‘spotkania osób z różnych miejsc/środowisk’ poprzez zmianę lokalizacji jednej z rąk w znaku SPOTKAĆ (nieznaczące przesunięcie w bok). W zdaniu (21) osoba migająca artykułuje najpierw prawą ręką znak GŁUCHY, a następnie za pomocą klasyfikatora umiejscawia znak denotujący grupę Głuchych po swojej prawej stronie i bez zatrzymania wykonuje ruch w kierunku ciała, dotykając miejsca poniżej lewego barku, symultanicznie przechodząc z układu dłoni 5 (wyciągnięte palce) do układu dłoni A (zaciśnięta pięść). Ręka prawa zostaje przy klatce piersiowej, dotykając ciała, podczas gdy ręką lewą osoba migająca wykonuje znak SŁYSZĄCY i lokalizuje klasyfikator grupy po swojej lewej stronie, kopiując następnie opisane powyżej czynności prawej ręki. W rezultacie ręce migającego krzyżują się na piersiach, a układ ten to końcowa lokacja w strukturze znaku KOCHAC. Powstaje więc wątpliwość, czy tego typu niestandardowe struktury morfosyntaktyczne to innowacje

* Linia pozioma wyznacza tu zasięg wykładnika niemanualnego. Skrót „wz/pyt” sygnalizować ma ukierunkowanie wzroku na odbiorcę (przy jednoczesnej mimice pytajnej).

migających tworzone *ad hoc*, czy raczej przejawy dopuszczanego przez system gramatyczny PJM mechanizmu uzgodnień przestrzennych w zakresie czasowników prostych. Za tym drugim rozwiązaniem przemawia fakt, iż podobną tendencję wykazują również inne znaki dwuręczne symetryczne, np. ROZMAWIAĆ, DYSKUTOWAĆ, ROBIĆ.

Zarysowany powyżej problem łączy się ściśle z kwestią uzgodnienia niemanualnego, które stosowane bywa do każdego typu znaków o charakterze predykatywnym. Wykładnikami takiego uzgodnienia mogą być przesunięcie ciała, kierunek wzroku lub ruch głową. Na podstawie zebranych dotychczas danych językowych można postawić hipotezę, że uzgodnienie niemanualne dopuszczalne jest w kontekście każdego znaku czasownikowego PJM — niezależnie od jego struktury morfologicznej.

Dążąc do pewnej idealizacji formalnego podziału na typy znaków czasownikowych, można sformułować następujące wyznaczniki klasy czasowników prostych:

- z zasady nie dopuszczają one modyfikacji charakterze kierunkowym;
- pozwalają na syntaktyczne uzgodnienia z subjektem i obiektem, które mogą zostać wyrażone indeksowaniem, szykiem lub wykorzystaniem warstwy niemanualnej (ale nie kierunkowo);
- wymagają indeksowania w funkcji referencjalnej, jeśli subiekt i obiekt są fizycznie obecni w przestrzeni migania.

4.2. Czasowniki uzgodnieniowe

Czasowniki uzgodnieniowe dopuszczają modyfikacje artykulacji, które interpretowane są zazwyczaj jako wykładniki uzgodnienia w zakresie kategorii osoby i liczby. Punkt, z którego wyprowadzamy ruch, wyznacza podmiot, a punkt zatrzymania — dopełnienie (por. np. Sandler, Lillo-Martin, 2006). Kierunkowość sygnalizuje zatem uzgodnienia z argumentami predykatu. O uzgodnieniu jako ważnym aspekcie gramatyki wizualno-przestrzennej piszą np. Valli i Lucas (2000. ss. 203–204):

(...) one morpheme consists of a kind of frame and has the basic meaning of the verb, and another morphemes consists of the location and/or orientation of the sign and indicates the subject and object of the verb. In this way we can say that location and orientation are morphemic.

W PJM do znaków, które podlegają modyfikacji ze względu na kierunek ruchu, zalicza się m.in. POWIEDZIEĆ, PYTAĆ, TŁUMACZYĆ, MIGAĆ, DAĆ. Definicja czasowników kierunkowych zaproponowana przez Padden

(1983) zarysowuje jedynie ogólne cechy tych znaków. Nie tłumaczy ona jednak wszystkich aspektów mechanizmu uzgodnienia przestrzennego. Dane z korpusu PJM pokazują, że znaki, których charakterystyka morfologiczna wydaje się wymagać uzgodnienia kierunkowego, mogą być w strukturze zdania stosowane w połączeniu z indeksowaniem (czyli zabiegiem typowym dla konstrukcji zbudowanych wokół czasowników prostych) — por. przykłady (23-24), w których wystąpienia znaku PYTAĆ poprzedzone są wskazaniem w przestrzeni migania punktów odpowiadających argumentom tego czasownika:

- (23) IX_b PYTAĆ_a JEDEN ANAFORA/TERMIN, IX_a UPRZEDZIĆ TERAZ TRZY_DNI
 ‘Pytałaś mnie o jeden konkretny dzień (wolny), ja uprzedzam już, że mam (zajęte) trzy dni.’
- (24) IX_a IX_b PYTAĆ_b
 ‘Pytam ciebie.’

Indeksowanie nie zastępuje jednak kierunkowości, a raczej jej towarzyszy. W zdaniu (25) znak MIGAC nie jest nakierowany na żaden z wyznaczonych za pomocą indeksów punktów przestrzeni, dlatego konstrukcja ta jest niegramatyczna. Akceptowalne (poświadczone empirycznie) sposoby zamigania zdań z leksemem MIGAC przedstawiają przykłady (26–30).

- (25) *IX₁ MIGAC IX₂ *
 ‘Ja migam do ciebie.’
- (26) _aMIGAC_b
- (27) IX₁ _aMIGAC_b IX₂
- (28) IX₁ IX₂ _aMIGAC_b
- (29) _aMIGAC_b IX_b
- (30) IX₁ _aMIGAC_b

Znaki, które Padden (1983) wyodrębniła ze względu na ich kierunkowość, występują, co dosyć zaskakujące, również w kontekstach, w których nie mogą przyjąć wykładnika kierunku (a mają interpretację czasownikową). Użycia takie przedstawiają zdania (31–32).

- (31) IX_b ULICA MARSZAŁKOWSKA1 MIGAC M.A.R.S.Z.A.Ł.-K.O.W.S.K.A., MARSZAŁKOWSKA2, NIE-WIEDZIEĆ MIGAC RÓŻNY_[redupl]
 ‘Na ulicy Marszałkowskiej [MARSZAŁKOWSKA1], tak migam M.A.R.S.Z.A.Ł.K.O.W.S.K.A. albo Marszałkowska [MARSZAŁKOWSKA2], różnie się miga.’

(32) IX1 MIGAĆ TELEWIZOR, IX2 MIGAĆ PILOT

‘Ja zamigałem (znak) TELEWIZOR, a on zamigał (znak) PILOT.’

W przykładzie (32) znak MIGAĆ zachowuje się jak czasownik prosty — nie wykazuje morfologicznego uzgodnienia z subjektem. Nadawca, używając tego znaku, nie ma na celu wyrażania relacji między podmiotem a dopełnieniem, tak jak w zdaniach (26–30). Aby uzgodnić czasownik z dopełnieniem bliższym, w zdaniach (31–32) zablokowana zostaje możliwość ukierunkowania znaku. Dzieje się tak z dwóch powodów. Po pierwsze, nie wyznaczono w poprzedzającym dyskursie żadnego punktu w przestrzeni, na który można by nakierować znak. Po drugie, gdyby nawet migający podjął próbę umiejscowienia znaku TELEWIZOR w jakimś punkcie przestrzeni i skierował ruch w tę stronę, zdanie nie niosłoby zamierzonego przez nadawcę znaczenia ‘zamigać (znak) TELEWIZOR’, ale np. ‘migac do telewizora’, co byłoby nieakceptowalne na płaszczyźnie semantycznej — nie można migac do przedmiotów nieożywionych*. Zdania (31–32) są ciekawe także ze względu na to, że uzgodnienie z kategorią liczby i osoby subiekta jest w nich wyrażone przez indeksowanie, czyli w taki sam sposób jak w czasownikach prostych. Znak MIGAĆ wykonuje się w przykładach (32) przed sobą na wysokości klatki piersiowej, co w typowej strukturze predykatowo-argumentowej byłoby tożsame z pierwszoosobową interpretacją subiekta. Mimo to zastosowany został również — z pozoru zbędny — indeks.

Zastanawiać może, co sprawia, że omwiana tu grupa znaków może być używana zarówno kierunkowo, jak i niekierunkowo. Czy użycia te należy traktować jako osobne jednostki, np. MIGAĆ[kierunkowy] oraz MIGAĆ[prosty]? Meir (2002) argumentuje, że mechanizm uzgodnienia w czasownikach kierunkowych nie jest w zasadzie właściwością gramatyczną samych leksemów werbalnych, lecz dołączonych do nich dodatkowych elementów (morfemów) związanych z kontekstem semantycznym (por. też Aronoff i in., 2005). Elementami tymi są kierunek oraz orientacja dłoni (ang. *facing*). Ich niekonkatenacyjne włączenie do struktury morfologicznej znaku czasownikowego (a zatem zmodyfikowanie jego formy wyjściowej) wynika z wymagań struktury predykatowo-argumentowej. Meir (2002) analizuje zatem znaki kierunkowe jako struktury morfologicznie złożone, ale w inny sposób niż w opisie Padden (1983):

Agreement verbs consist of three components: the verb root, denoting an event of transfer; a directional morpheme, indicating the direction of motion of the

* O ile nie są to np. narzędzia pośredniczące w komunikacji, jak np. kamery, telefony z kamerą wideo.

theme argument; and a verbal affix assigning dative case. The two latter components are realized phonologically by the direction of the path movement and the facing of the hands, respectively. The verb root is phonologically manifested by the handshape, location, and manner of movement specifications of the verb. (Meir, 2002, s. 431)

Przyjmując tę hipotezę, można tłumaczyć zjawisko utraty kierunkowości analizowanych znaków jako mechanizm realizowany w strukturze semantycznej czasownika: morfem kierunkowy jest swoistym wykładnikiem relacji „transferu” między podmiotem i dopełnieniem dalszym, czyli przekazywania czegoś dosłownie (DAĆ) lub w sensie abstrakcyjnym (POWIEDZIEĆ MIGAC). Można powiedzieć, że kierunkowość dodana do znaku przedstawia tę zależność ikonicznie. Jeśli natomiast czasownik nie wyraża tej relacji, morfem kierunkowości nie jest realizowany. W tym sensie czasowniki proste i kierunkowe różnią się nie możliwością uzgodnienia z subjektem czy obiektem, ale możliwością dołączenia do swojej struktury morfemu kierunku (oznaczanego skrótem DIR): „it is not the verb *per se* that is marked for agreement in sign languages, but rather the DIR and case-assigning morphemes” (Meir, 2002, s. 323). Jeśli DIR to element wskazujący na transfer, to musi być on aktualizowany w kontekstach semantycznych, które tego wymagają (przekazywanie czegoś komuś). Nawet jeśli towarzyszy temu indeksowanie, DIR nie może być przez nie zastępowany. Jeśli natomiast nacisk położony jest na przedmiot/narzędzie czynności (czyli dopełnienie bliższe) bądź na sposób wykonania czynności, to kierunkowość zostaje zneutralizowana, a relacje między argumentami wyrażone są przez składnię pozycyjną lub wskazane za pomocą indeksowania.

Na koniec można zaproponować, tak jak przy czasownikach prostych, następującą ogólną charakterystykę podklasy czasowników kierunkowych:

- ich właściwości morfosyntaktyczne pozwalają na przyłączenie wszystkich typów wykładników uzgodnienia z podmiotem i dopełnieniem: morfemu kierunkowości, indeksowania, wykładników niemanualnych (kierunek wzroku, ruchy głową),
- znaki te obligatoryjnie przyjmują morfem kierunkowości (DIR) lub zmianę orientacji dłoni, jeśli relacja semantyczna zachodząca między podmiotem i dopełnieniem to pewnego rodzaju transfer,
- jeśli relacja między podmiotem i dopełnieniem nie ma związku z transferem (przekazywaniem czegoś komuś), to uzgodnienie wyraża się za pomocą indeksowania lub szyku.

5. Podsumowanie

Wydaje się, że dane językowe zaczerpnięte z korpusu PJM potwierdzają istnienie funkcjonalnej klasy znaków o charakterze czasownikowym. Zasadność wyodrębnienia takiej kategorii została w niniejszym rozdziale omówiona przede wszystkim w odniesieniu do zjawiska modyfikacji ruchu (kierunkowości) oraz funkcji gramatycznej, jaką pełni przestrzeń w językach migowych (referencja, indeksowanie). Podział czasowników zaproponowany przez Padden (1983) może mieć zastosowanie w badaniach nad leksemami werbalnymi PJM, chociaż dane korpusowe pokazują, jak daleko autentyczna komunikacja językowa i kreatywność użytkowników mogą odbiegać od modelu teoretycznego. Niezaprzeczalnie klasyfikacja Padden (1983) jest dobrym narzędziem przy typologicznym, strukturalnym opisie języków migowych. Zaproponowana tu analiza, choć oczywiście niewystarczająca, stanowić ma punkt wyjścia do kolejnych badań nad strukturą gramatyczno-leksykalną czasowników polskiego języka migowego.

Bibliografia

- Aronoff, Mark, Meir, Irit, Sandler, Wendy (2005). The paradox of sign language morphology. *Language* 81, ss. 301–344.
- Evans, Nicholas, Levinson, Stephen (2009). The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences* 32 (5), ss. 429–448.
- Grzegorzyczkowa, Renata, Laskowski, Roman, Wróbel, Henryk (red.), (1984). *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*. Warszawa: PWN.
- Meir, Irit (2002). A cross-modality perspective on verb agreement. *Natural Language and Linguistic Theory* 20(2), ss. 413–450.
- Padden, Carol (1983). *Interaction of morphology and syntax in American Sign Language*. Rozprawa doktorska. San Diego: University of California.
- Sandler, Wendy, Lillo-Martin, Diane (2006). *Sign language and linguistic universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwager, Waldemar, Zeshan, Ulrike (2008). World classes in sign languages. Criteria and classifications. *Studies in Language* 32(3), ss. 509–545.
- Supalla, Ted, Newport, Elissa (1978). How many seats in a chair? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language. W P. Siple (red.), *Understanding language through sign language research*, ss. 91–132, Nowy Jork: Academic Press.
- Sutton-Spence, Rachel, Woll, Bencie (2008). *The linguistics of British Sign Language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valli, Clayton, Lucas, Ceil (2000). *Linguistics of American Sign Language: An introduction*. Washington: Gallaudet University Press.

Przeźren a czas: linia czasowa w komunikacji migowej*

Tematem niniejszego rozdziału jest szczególny przypadek wykorzystania przestrzeni migania jako nośnika treści w komunikacji Głuchych: tzw. linia czasowa, czyli trójwymiarowa reprezentacja informacji temporalnej. Zjawisko to zostało zaobserwowane w bardzo wielu językach migowych świata. Problemem, nad którym chcemy się zastanowić poniżej, jest status gramatyczny omawianych struktur przestrzennych.

Jak zauważa m.in. Emmorey (2002, s. 107), mimo iż czas ma charakter abstrakcyjny, do przekazywania informacji na jego temat wykorzystywane są bardzo często wizualizacje przestrzenne (np. wykresy, diagramy, linearyzacje kalendarzowe). Kognitywną podstawą tego zjawiska jest metaforyczne pojmowanie czasu jako substancji fizycznej (funkcjonującej w przestrzeni i w taki sposób dostępnej zmysłowo człowiekowi), a zatem przeniesienie relacji temporalnych z domeny abstrakcyjnej do konkretnej (por. np. Lakoff, Johnson, 1980, Evans, 2013).

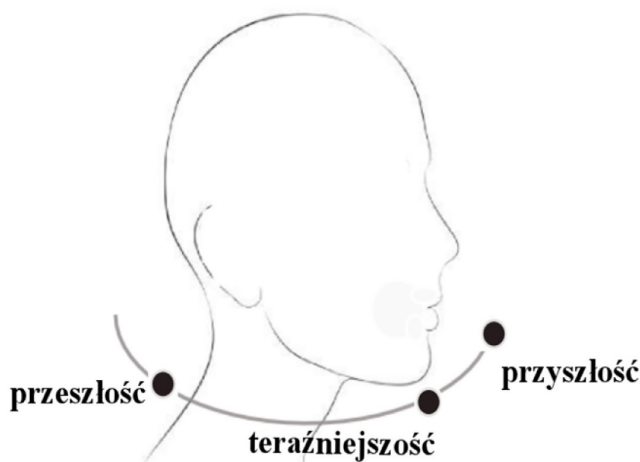
Języki Głuchych dostarczają wielu wyrazistych przykładów wykorzystania powyższego mechanizmu poznawczego: w trójwymiarowym komunikacie migowym następstwo czasowe oddawane jest zazwyczaj właśnie jako relacja przestrzenna. Dotyczy to w szczególności strategii budowania dyskursu, nazywanej w literaturze przedmiotu linią czasową (por. m.in. Klima, Bellugi, 1979, Wilbur, 1987, Boyes Braem, 1990). Opiera się ona na możliwości deiktycznego odniesienia się osoby migającej do punktów na wyobrażonej osi czasu. Poszczególne punkty takiej osi pozostają we wzajemnych relacjach, a więc stają się częściami swoistego systemu. Oś, o której mowa, realizowana jest w komunikacie wizualnym jako linia reprezentująca upływ czasu; ciało osoby migającej staje się dla niej punktem odniesienia.

* Część badań prowadzących do opracowania tego artykułu została sfinansowana ze środków Narodowego Centrum Nauki (grant *Właściwości gramatyczne i semantyczne czasowników polskiego języka migowego* o numerze N N104 379740). Autorzy pragną podziękować Joannie Łachecie za pomoc w przygotowaniu ilustracji wykorzystanych w tym rozdziale.

W większości zbadanych pod tym względem języków migowych świata (w tym w polskim języku migowym, PJM) linia ta przebiega prostopadle w stosunku do klatki piersiowej osoby migającej, a poszczególnym jej odcinkom przypisane są następujące interpretacje czasowe:

- znaki artykułowane w pozycji neutralnej (bezpośrednio przed klatką piersiową migającego) odnoszą się do terażniejszości (lub nie mają interpretacji czasowej);
- znaki skierowane w stronę barków lub za plecy migającego wyrażają przeszłość;
- znaki artykułowane przed ciałem migającego (w pewnym oddaleniu od klatki piersiowej) odnoszą się do przyszłości.

W schematyczny sposób ilustruje to rys. 1.



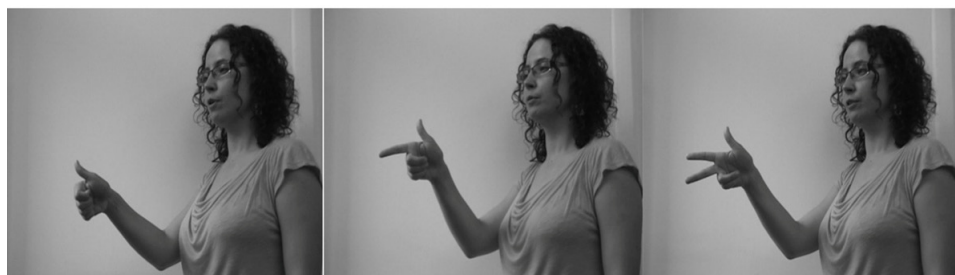
Rys. 1. Deiktyczna linia czasowa w PJM

Uzupełnieniem i swoistym wzmocnieniem deiktycznych rozróżnień temporalnych bywają odpowiednie sygnały niemanualne, a w szczególności wychylenie ciała osoby migającej do przodu lub tyłu (czy też analogiczne wychylenie samej głowy) oraz odpowiednie skierowanie wzroku (patrzenie przed siebie sugeruje odniesienie do przyszłości, podczas gdy oglądanie się za siebie może wskazywać, iż dana wypowiedź dotyczy przeszłości).

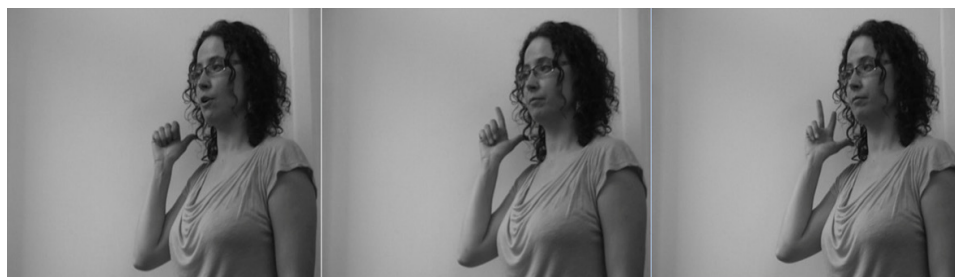
Metafory, na których oparty jest powyższy model (TERAZ = TU, TRWANIE = DŁUGOŚĆ), uznawane są przez wielu badaczy za uniwersalne, czyli wpisane w podstawowe mechanizmy kognitywne i doświadczenie

fenomenologiczne człowieka (por. np. Evans, 2013, s. 245). Jak podkreśla Evans (2013), mimo że zarówno czas, jak i przestrzeń mają charakter fundamentalny dla ludzkiej percepcji rzeczywistości, zachodzi między nimi relacja asymetryczna, jako że konceptualizacja czasu wymaga reprezentacji mentalnej odwołującej się do kategorii przestrzennych (czas jest automatycznie aktywowany przez przestrzeń, ale nie odwrotnie).

Pokazany na rys. 1 schemat linii czasowej przekłada się w PJM zarówno na mechanizmy konstruowania dyskursu (topografię swoistej mapy mentalnej, która stanowi podstawę całej wypowiedzi), jak i na właściwości artykulacyjne poszczególnych znaków. Artykulacja znaków JUTRO, ZA_TYDZIEŃ*, ZA_DWA_MIESIĄCE, ZA_ROK skierowana jest zatem ku przodowi (względem ciała osoby migającej), artykulacja zaś znaków WCZORAJ, ROK_TEMU, DAWNO_TEMU — ku tyłowi (por. rys. 2 i rys. 3).



Rys. 2. Znaki JUTRO, ZA_DWA_DNI, ZA_TRZY_DNI z PJM



Rys. 3. Znaki WCZORAJ, DWA_DNI_TEMU, TRZY_DNI_TEMU z PJM

Powyższe przykłady pokazują, że znaki PJM odnoszące się do relacji temporalnych nie mają zazwyczaj charakteru prymarnych jednostek leksykalnych, lecz są swego rodzaju konstrukcjami (a przynajmniej elementami złożonymi pod względem morfologicznym). Składają się one z następujących komponentów:

* Zapis w postaci glosy polskiej z łącznikiem dolnym oznacza, że danemu znakowi migowemu odpowiada w polszczyźnie konstrukcja złożona z więcej niż jednego słowa.

- ruchu w przód lub w tył wskazującego na odniesienie do przyszłości lub przeszłości,
- arbitralnego elementu leksykalnego specyfikującego odcinek czasu (w powyższych przykładach wyprostowanemu palcowi dłoni ulokowanej prostopadle względem ciała w płaszczyźnie wertykalnej przypisane jest znaczenie ‘dzień’),
- inkorporowanego liczebnika (oddanego powyżej liczbą wyprostowanych palców).

Rys. 2 i rys. 3 różnią się od rys. 4 i rys. 5 tylko jednym parametrem: na tych ostatnich dłoń osoby migającej ulokowana jest w płaszczyźnie horyzontalnej. Modyfikacja ta skutkuje zmianą znaczenia.



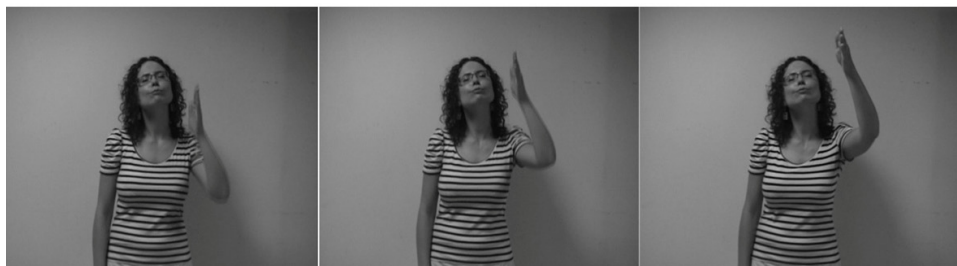
Rys. 4. Znaki ZA_TYDZIEŃ, ZA_DWA_TYGODNIE, ZA_TRZY_TYGODNIE z PJM



Rys. 5. Znaki TYDZIEŃ_TEMU, DWA_TYGODNIE_TEMU, TRZY_TYGODNIE_TEMU z PJM

Opisany powyżej system odniesień nie składa się z bezwzględnych punktów, lecz ma charakter relatywny (‘przyszłość’ jest dalej od ciała osoby migającej niż ‘teraźniejszość’, ale nie sposób wyliczyć w centymetrach przestrzeni migania, gdzie kończy się jeden obszar mentalny, a zaczyna drugi). Co więcej, mamy tu do czynienia z kategoriami dosyć elastycznymi. Rozróżnienie przyszłości i przeszłości może podlegać swoistej intensyfikacji, tzn. przeszłość/przyszłość nieodległa bywa odróżniona od odległej. Niuanseowanie to oddawane jest przez modyfikację artykulacji znaku: im bardziej jest ona

odsunięta od ciała (a także wzmocniona dynamiką ruchów rąk, zmarszczeniem brwi, napięciem warg, wciągnięciem policzków lub innym niemanualnym wykładnikiem intensywności), tym odleglejszej przeszłości lub przyszłości dotyczy – por. rys. 6.

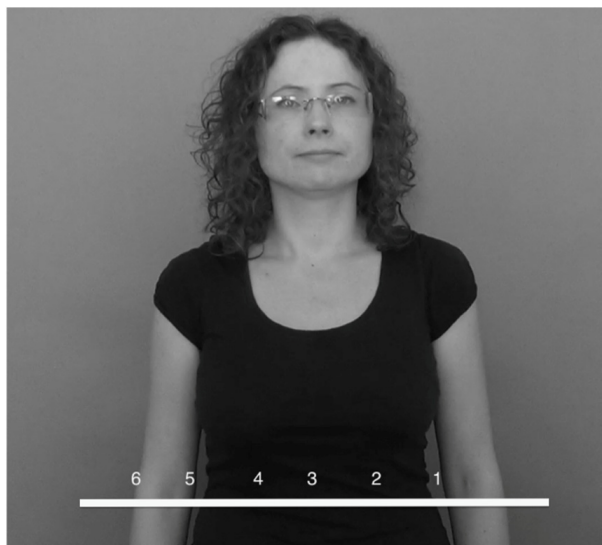


Rys. 6. Znaki W_PRZYSZŁOŚCI, W_DALSZEJ_PRZYSZŁOŚCI, W_ODLEGŁEJ_PRZYSZŁOŚCI z PJM

Z badań prowadzonych w ostatnich dekadach wynika, że większość języków migowych świata konstruuje linię czasową w sposób opisany powyżej, tzn. na zasadzie opozycji przód (przyszłość) — tył (przeszłość). Metaforyczna interpretacja tak ukształtowanej linii czasowej każe traktować przeszłość jako to, co za nami (to, co minęło), przyszłość zaś jako to, co przed nami (zgodnie ze schematem ŻYCIE = PODRÓŻ). Orientacja odwrotna spotykana jest niezwykle rzadko. Występuje m.in. w języku migowym urubu-ka'apor, używanym w niewielkiej wiosce indiańskiej w stanie Maranhão w północno-wschodniej Brazylii. Fakt, iż w tym języku znaki odnoszące się do przyszłości migane są z tyłu ciała, a odnoszące się do przeszłości — z przodu, tłumaczony bywa konceptualizacją przyszłości jako tego, czego jeszcze nie znamy (nie widzimy), a przeszłości jako rzeczywistości już poznanej (widzianej) (por. Kyle, Woll, 1985, s. 144).

Poza deiktyczną linię czasową badacze opisywanej tu problematyki (por. m.in. Brennan 1983, Sutton-Spence, Woll, 1999) dostrzegają w komunikacji migowej inne konstrukcje temporalne o charakterze linearnym. Zazwyczaj analizowane są one jednak jako wtórne względem podstawowego schematu zilustrowanego za pomocą rys. 1. Wymienić tu warto w szczególności tzw. sekwencyjną linię czasową — równoległą do ciała osoby migającej i przebiegającą (najczęściej) od strony lewej do prawej. Linie tego typu służą do opisu wydarzeń bezpośrednio niezwiązanych z czasem wypowiedzi, przede wszystkim wydarzeń sekwencyjnych, które w tym schemacie mogą być prezentowane w układzie chronologicznym — od najwcześniejszych (lewa strona linii) do najpóźniejszych (prawa strona linii). Jeśli przedmiotem narracji osoby migającej byłaby np. historia jej życia od lat 70. do 90., to

wypowiedź mogłaby rozpocząć się od lewej strony, gdzie wyartykułowano by znaki leksykalne odnoszące się do lat 70. (URODZIĆ_SIE, PRZEDSZKOLE itp.), następnie w środkowej strefie przestrzeni migania wyartykułowane zostałyby znaki dotyczące lat 80. (SZKOŁA, UCZYĆ_SIE itp.), a opowieść zakończyłaby się po prawej stronie osoby migającej (STUDIA, PRACOWAĆ itp.). Analogicznie wyglądałaby chociażby instrukcja przyrządzania mizerii (po lewej: ‘najpierw umyj i obierz ogórki’, po środku: ‘następnie pokrój je w plasterki’, po prawej: ‘na koniec wrzuc je do miski i wymieszaj ze śmietaną’). Mechanizm ten ilustruje rys. 7 (liczby określają kolejność prezentowania zdarzeń na linii odpowiadającej ich rzeczywistej chronologii).



Rys. 7. Sekwencyjna linia czasowa w PJM

Niektórzy badacze przypuszczają, że orientacja linii od lewej do prawej strony jest uwarunkowana kulturowo przez systemy pisma (Tversky i in., 1991), co potwierdzać może fakt, iż np. w jordańskim języku migowym linia ta jest zorientowana od strony prawej do lewej.

Na wzmiankę zasługuje tu jeszcze tzw. linia wzrostu obrazująca czas z punktu widzenia jednostki (rozwój osoby, orientacja dół-góra, por. np. Cabeza, Fernández, 2004). Linia ta kreślona jest najczęściej od poziomu pasa do poziomu głowy osoby migającej, po stronie jej dominującej ręki — prawej w wypadku osób praworęcznych, a lewej – w wypadku osób leworęcznych. Rys. 8 pokazuje sekwencję znaków, która mogłaby stanowić ramę czasową dla następującej opowieści: „kiedy byłam małym dzieckiem, chodziłam do przedszkola; kiedy podrosłam, poszłam do szkoły; jako osoba dorosła zaczęłam pracować”.



Rys. 8. Linia czasowa wzrostu w PJM

Analogiczny schemat realizowałaby np. opowieść o budowaniu domu: „najpierw wylewamy fundamenty; następnie stawiamy ściany; w końcu zadaszamy budynek”.

W językach migowych doszukać się można co najmniej kilku innych schematów narracyjnych opartych na liniach czasowych, chociażby linii kalendarzowej mającej postać rysowanej w przestrzeni migania siatki, której poszczególne pola odpowiadają kolejnym dniom tygodnia. Co ciekawe, wszystkie wymienione powyżej wizualno-przestrzenne konstrukcje czasowe o charakterze linearnym odpowiadają trzem typom ram odniesienia, które — na podstawie danych z języków fonicznych — wylicza Evans (2013). W klasyfikacji tej wyróżnione zostały:

- deiktyczne ramy odniesienia („egocentryczne”, tzn. charakteryzujące się odniesieniem do przeszłości i przyszłości z perspektywy osoby mówiącej, manifestującym się np. w zwrotach takich jak *zbliża się Boże Narodzenie*);
- sekwencyjne ramy odniesienia („allocentryczne”, tzn. niezależne od perspektywy osoby mówiącej, a zatem pozbawione stałego punktu odniesienia, bazujące na relacji następstwa i względnej kolejności poszczególnych zdarzeń — np. *sylwester jest po Bożym Narodzeniu*);
- zewnętrzne ramy odniesienia (także „allocentryczne”, ale oparte na matrycy, czyli bezwzględnym systemie odniesienia takim jak kalendarz — np. *sylwester jest 31 grudnia*).

Skoro schematy linearne wykorzystywane jako nośniki informacji temporalnej w przekazie wizualno-przestrzennym można uznać za odpowiedniki struktur mentalnych występujących także w komunikacji fonicznej, należy zadać pytanie o status linii czasowych w gramatykach języków migowych. Mimo iż kuszącą interpretacją lingwistyczną mechanizmu linii czasowych jest niewątpliwie uznanie go za analog znaną z wielu języków fonicznych

morfosyntaktycznej kategorii czasu, analiza taka byłaby raczej nadmiernym uproszczeniem. Należy zauważyć, że w językach takich jak PJM zdania (czasowniki) są zazwyczaj nienacechowane pod względem czasu. Po ustaleniu pewnej ramy czasowej utrzymywana jest ona domyślnie do momentu eksplicytniej zmiany w tym zakresie. Jako język niefleksyjny PJM nie wymaga umieszczenia w zdaniu zawierającym okoliczniki czasu w postaci znaków typu WCZORAJ, DZIŚ, JUTRO dodatkowych elementów gramatycznych przesądających o interpretacji temporalnej wypowiedzi. Co prawda pojawiają się niekiedy w zdaniach PJM znaki BYŁO lub BĘDZIE, które można uznać za swego rodzaju czasowniki posiłkowe towarzyszące czasownikowi głównemu, jednak mają one charakter całkowicie opcjonalny. Zdanie o treści ‘wczoraj oglądałem telewizję, a dziś będę czytać książkę’ może zatem zostać zrealizowane w PJM na dwa sposoby:

- (1) (JA) WCZORAJ TELEWIZJA OGLĄDAĆ | JUTRO KSIĄŻKA CZYTAĆ
- (2) (JA) WCZORAJ BYŁO TELEWIZJA OGLĄDAĆ | JUTRO BĘDZIE KSIĄŻKA CZYTAĆ

Evans (2013) wpisuje swą analizę mechanizmów przestrzennej konceptualizacji czasu w tzw. Teorię Konceptów Leksykalnych i Modeli Kognitywnych (ang. *Theory of Lexical Concepts and Cognitive Models, LCCM*), w której struktura semantyczna właściwa dla danego języka naturalnego odróżniana jest wyraźnie od struktury konceptualnej — powiązanej z reprezentacją niejęzykową, wynikającą z doświadczenia sensoryczno-motorycznego człowieka. Wydaje się że różnorakie linie czasowe spotykane w językach migowych należy uznać za zakorzenione właśnie w niejęzykowej strukturze konceptualnej, a tym samym wykraczające poza zakres gramatyki. Są to swoiste konstrukty mentalne pozwalające na zachowanie spójności dyskursu. Ikoniczny układ temporalny wypowiedzi (odzwierciedlanie rzeczywistej organizacji czasowej zdarzeń, o których mowa) jest w językach naturalnych zjawiskiem powszechnym (por. rozdział *Ikoniczność w polskim języku migowym* autorstwa Sylwii Łozińskiej i Pawła Rutkowskiego w niniejszym tomie), co żadną miarą nie oznacza, iż powinien być uznany za schemat zgramatyzalizowany. Linia czasowa to wynikająca z podstawowych mechanizmów postrzegania świata strategia tworzenia dyskursu, nie zaś część gramatyki wizualno-przestrzennej. O interpretacji temporalnej tekstów migowych wnioskuje się na podstawie kontekstu — czas nie jest w nich osobną kategorią morfoskładniową.

Bibliografia

- Boyes Braem, Penny (1990). Acquisition of the handshake in American Sign Language: A preliminary analysis. W: V. Volterra i C. Erting (red.), *From gesture to language in hearing and deaf children*, ss. 107-127. Heidelberg: Springer Verlag.
- Brennan, Mary (1983). Marking time in British Sign Language. W: J. Kyle i B. Woll (red.), *Language in sign: An international perspective on sign language*, ss. 10-31. Londyn: Croom Helm.
- Cabeza Pereiro, Carmen, Fernández Soneira, Ana (2004). The expression of time in Spanish Sign Language (LSE). *Sign Language & Linguistics* 7(1), ss. 63-82.
- Emmorey, Karen (2002). *Language, cognition, and the brain: Insights from sign language research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Evans, Vyvyan (2013). *Language and time: A cognitive linguistics approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klima, Edward, Bellugi, Ursula (1979). *The signs of language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kyle, Jim G., Woll, Bencie (1985). *Sign language: The study of deaf people and their language*. Cambridge, Nowy Jork: Cambridge University Press.
- Lakoff, George, Johnson, Mark (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sutton-Spence, Rachel, Woll, Bencie (1999). *The linguistics of British Sign Language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tversky, Barbara, Kugelmass, Sol, Winter, Atalia (1991). Cross-cultural and developmental trends in graphic productions. *Cognitive Psychology* 23 (4), ss. 515-557.
- Wilbur, Ronnie B. (1987). *American Sign Language: Linguistic and applied dimensions*. Boston: College Hill Press.

Małgorzata Czajkowska-Kisil, Anna Kuder,
Jadwiga Linde-Usiekniewicz

Przestrzeń i ruch jako elementy strategii narracyjnych w opowiadaniu historyjek obrazkowych w polskim języku migowym (PJM)*

1. Wprowadzenie

Jak powszechnie wiadomo, w językach migowych przestrzeń otaczająca nadawcę jest wykorzystywana jako element znaczący wypowiedzi (Sacks 2011, ss. 136–137). Znaki odnoszące się do pewnych referentów są wykonywane w odpowiednim miejscu obserwowalnej przez odbiorcę przestrzeni otaczającej nadawcę i wykorzystywane do tworzenia konstrukcji anaforycznych i innego typu odniesień o charakterze deiktycznym lub referencyjnym. W pracach poświęconych językom migowym wymienia się następujące środki językowe pozwalające na wprowadzenie do wypowiedzi lub ponowne przywołanie referenta (Morgan, 2005, s. 318):

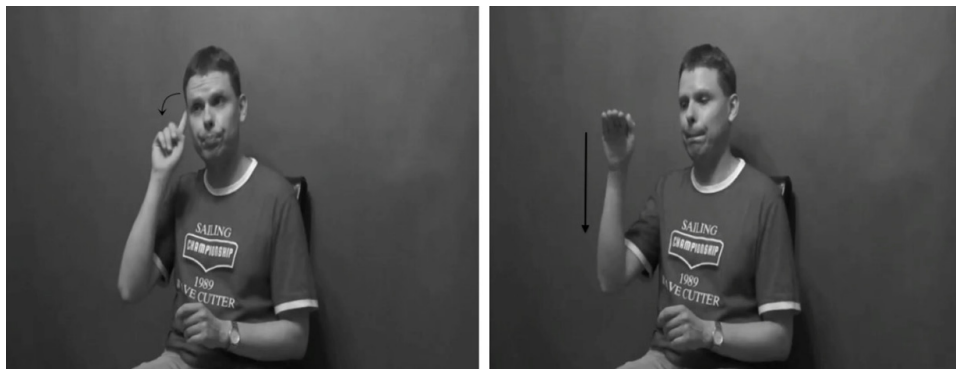
- grupy nominalne, czyli normalne znaki rzeczownikowe (pełnoznaczne),
- znaki klasyfikatorowe,
- zmiana roli**.

Zasadnicza różnica między znakami leksykalnymi i klasyfikatorowymi z jednej strony, a zmianą roli z drugiej, polega na tym, że znaki leksykalne o charakterze nominalnym oraz indeksowe znaki klasyfikatorowe są

* Część prac badawczych, których podsumowaniem jest ten rozdział, została sfinansowana ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji numer DEC-2011/01/M/HS2/03661 (prowadzone są w ramach projektu *Ikoniczność w gramatyce i leksyce polskiego języka migowego (PJM)*).

** Odpowiedni angielski termin *role shift, role shifting* został przetłumaczony przez Czajkowską-Kisil (2012, s. 179) jako 'zmiana ról'; bardziej adekwatna jednak wydaje się forma 'zmiana roli' i taką wersją terminu będziemy się posługiwać w niniejszym tekście. Inne określenia stosowane w literaturze przedmiotu to m. in. *construed action* (Metzger, 1995 za: Quer, 2005).

umieszczane w przestrzeni w stosunku do ciała nadawcy: odpowiedni znak jest wykonywany w odpowiednim miejscu (Rys.1.). Natomiast w wypadku zmiany roli znak wykonywany jest tak, jakby dana czynność dotyczyła nadawcy (Rys. 2.).



Rys. 1. Znaki nominalne: Myszka Miki + mały



Rys. 2. Mała myszka Miki strzela.

Do tej kwestii wrócimy w punkcie 4.3.

Powszechnie też wiadomo, że w językach migowych dla szeroko rozumianych czasowników ruchu (czyli w zasadzie czasowników odnoszących się do czynności, których istotnym składnikiem jest ruch lub przemieszczenie) odpowiedni znak jest często intuicyjnie podobny do faktycznie wykonywanego ruchu. Tak na przykład w polskim języku migowym (PJM) znak, któremu w polszczyźnie fonicznej odpowiada czasownik „myć” (w znaczeniu ‘usuwać brud z jakiejś powierzchni’), jest wykonywany dłonią o kształcie A przypominającym dłoń trzymającą gąbkę lub szczotkę i wykonującą ruch okrężny, tak jak przy myciu (Czajkowska-Kisil, 2012, s. 130). Podobnie znaki

odpowiadające polskiemu czasownikowi „płynąć”^{*} wykonuje się, imitując obiema rękami odpowiednio ruch wody (RZEKA PŁYNIE), ruch statku po powierzchni wody (STATEK PŁYNIE). W obu wypadkach jest to ruch posuwisty. Inaczej jest natomiast, gdy mowa jest o płynięciu wplaw. Odpowiedni ruch dłoni przypomina ruchy osoby płynącej „żabką” (ibidem).



Rys. 3. Znaki PJM odpowiadające polskiemu leksemowi płynąć (za: Czajkowska-Kisil, 2012, s. 130)

Przeźren i ruch są zatem w językach migowych elementami gramatyki języka (zarówno morfologii, jak i składni). Wizualno-przeźrenny i kinetyczny charakter języków migowych we wczesnych badaniach nad ich strukturą był nadmiernie absolutyzowany (Sacks, 2011). Początkowo zwracano uwagę przede wszystkim na różnice między językami migowymi a fonicznymi (Stokoe, 1979, za: Sacks, 2011, s. 138):

Mowa ma tylko jeden wymiar — rozciągłość w czasie; pismo jest dwuwymiarowe, podczas gdy modele są trójwymiarowe. Jednak tylko w przypadku języka migowego można mówić o czterech wymiarach — trzy wymiary w przeźreni oraz wymiar w czasie. Język migowy w pełni wykorzystuje możliwości, które stwarza mu fakt funkcjonowania w czterech wymiarach.

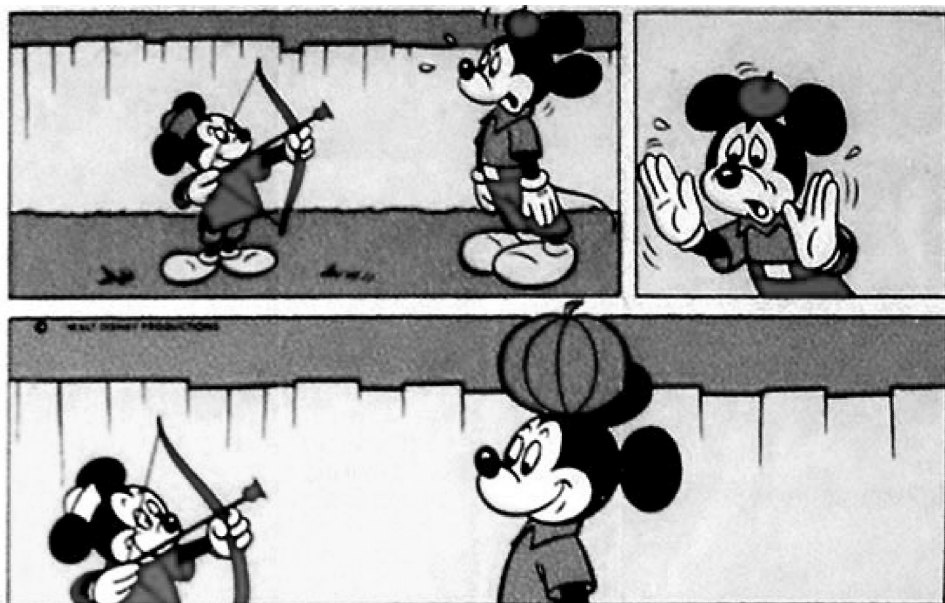
Co więcej, w opinii Stokoe’ego (za: Sacks 2011, ss. 138–139):

W języku migowym [...] narracja nie jest już liniowa i prozaiczna. Zamiast tego otrzymujemy zbliżenie w stosunku do widoku normalnego, aby następnie przejść do bardziej odległej perspektywy, po czym znowu do zbliżenia i tak dalej, włączając w to nawet retrospekcje oraz projekcje w przyszłość, podobnie jak dzieje się to w filmie [...]. Nie tylko język migowy podobny jest w istocie swej narracji do filmu bardziej niż do typowej narracji, z którą możemy się zetknąć w przypadku prozy, ale sama osoba posługująca się tym językiem

^{*} Czajkowska-Kisil (2012, s. 130) omyłkowo podaje dla tego znaku głosę polską „pływać”.

zajmuje w pewnym sensie pozycję zbliżoną do pozycji kamery: pole widzenia i kąt widzenia są wprawdzie kierowane, ale ulec mogą zmianie.

Należałoby zatem spodziewać się, że tworzone w PJM opowiadania będą wyraźnie różnić się od opowiadań tworzonych w polszczyźnie fonicznej. Byłoby to zgodne z obserwacjami Slobina (1996, 2000, 2003) na temat tego, że własności gramatyczne języka, w jakim powstaje opowiadanie, wpływają na sposób opowiadania. Wzorując się na pierwszej pracy Slobina (1996), postanowiliśmy przeanalizować opowiadania tworzone przez informatorów nagrywanych w ramach prac nad korpusem polskiego języka migowego na podstawie historyjek obrazkowych. Inaczej niż w badaniach Slobina, gdzie badano dzieci słyszące posługujące się różnymi językami fonicznymi, wykorzystaliśmy dorosłych informatorów (tylko tacy uczestniczyli w pozyskiwaniu materiału do korpusu, zob. rozdział *Korpus polskiego języka migowego* autorstwa Piotra Mostowskiego w niniejszym tomie). Ponieważ nasze badanie nie miało na celu weryfikacji tez Slobina, analizie poddałyśmy materiał dotyczący innego opowiadania, znacznie prostszego niż opowieść o żabie. Podstawą opowiadania była historyjka pochodząca z paczki gumy do żucia:



Rys. 4. Opowiadana historyjka

Nasze badanie nie jest oczywiście pierwszą analizą narracji wykorzystującą historyjki obrazkowe, nie jest też pierwszym badaniem dotyczącym opowiadania w języku migowym. Metodę taką stosuje się w psycholingwi-

stycznych badaniach nad nabywaniem sprawności komunikacyjnej i narracyjnej u dzieci słyszających — na polskim gruncie warto tu odnotować badania Bokus (1997, 2004) — oraz w badaniach dotyczących nabywania lub nauki drugiego języka, głównie fonicznego, wreszcie w badaniach nad nabywaniem kompetencji narracyjnej w językach migowych (Morgan, 2005). Metodę tę wykorzystuje się powszechnie w badaniach nad językiem migowym (Kimmelman, 2012).

2. Paradoks oralności narracji w języku migowym

Przeciwstawienie oralności i piśmienności, zwłaszcza w badaniach o nachyleniu kulturowym, wiąże się zwykle z pracą Onga (1992)*. Autor ten zwraca przede wszystkim uwagę na to, że nowoczesne społeczeństwa są zasadniczo piśmienne, a przez to tworzone przez członków tych społeczności wypowiedzi, także spontaniczne wypowiedzi ustne, pozostają pod wpływem wzorców kultury piśmiennej (Ong, 1992, s. 113):

Bez pisma umysł piśmienny nie funkcjonowałby tak, jak to czyni; i to nie tylko w trakcie czynności pisania, lecz nawet wówczas, gdy oddaje się myślom w postaci oralnej. [...] Pismo stworzyło to, co nazwano „językiem-uwolnionym-od-kontekstu” [...] lub dyskursem „autonomicznym” (czyli niedotyczącym sytuacji, w której odbywa się komunikacja).

Jak słusznie zauważa Morgan (2005), umiejętność opowiadania nabywana przez dzieci słyszące związana jest z piśmiennością: poprzez piśmienność nabywają świadomości, że język może być uwolniony od kontekstu; co więcej, szkolne ćwiczenia w zakresie wypowiedzi ustnych przygotowują do tworzenia tekstów wzorowanych na tekstach pisanych. Jednocześnie, co istotne, u dzieci słyszających doskonalenie sprawności językowej i dochodzenie do piśmienności odbywa się zwykle w tym samym języku naturalnym. Inaczej jest w wypadku języków migowych (Morgan mówi o angielskim i BSL [*British Sign Language* — brytyjski język migowy], ale sytuacja polskiego i PJM i jest identyczna: nie istnieją teksty pisane ani w brytyjskim języku migowym, ani w PJM, które mogłyby służyć jako wzorzec).

Morgan stawia tezę, że narracje w językach migowych są znacznie bardziej podobne do narracji tworzonych w językach o rozbudowanej tradycji

* Godlewski (2008, s. 155) uznaje książkę Onga za najważniejszą, choć nie najwcześniejszą pozycję teorii piśmienności. Komentuje też inne, wcześniejsze i późniejsze teksty oraz krytykę teorii piśmienności przeprowadzoną na gruncie antropologii kulturowej.

ustnej. Nawet jeżeli tak jest, trudno sądzić, że w PJM istnieje kanon opowiadań przekazywanych z pokolenia na pokolenie, tak jak to się dzieje w kulturach „oralnych” (zob. krytykę antropologiczną teorii piśmienności w: Godlewski, 2008, s. 159). Tym samym z powodów socjolingwistycznych zasadne wydaje się przyjęcie innego stanowiska: należy oczekiwać, że narracje w językach migowych będą pod pewnymi względami zbliżone do opowiadań osób mających ograniczony kontakt z piśmiennością w swoim języku ojczystym, a jednocześnie wychowywanych poza rozbudowaną tradycją skonwencjonalizowanego opowiadania ustnego. Klasycznego opisu odmiany takiego języka — tzw. *Black English Vernacular*, czyli języka Afroamerykanów ze skupisk miejskich — oraz analizy opowiadań tworzonych przez użytkowników tego języka dostarcza praca Labova (1972)*.

Pracę Labova przywołujemy tu z jeszcze jednego powodu. Otóż Ong (1992, s. 78), powołując się na pracę Łurii (Luria, 1976), twierdzi, że charakterystyczna dla badanych przez tego ostatniego niepiśmiennych mieszkańców Uzbekistanu i Kirgizji była między innymi niechęć do posługiwania się sylogizmami. Na pytanie: „Na Dalekiej Północy, gdzie zawsze jest śnieg, wszystkie niedźwiedzie są białe. Nowa Ziemia jest na Dalekiej Północy i tam zawsze jest śnieg. Jaki kolor mają tam niedźwiedzie?” (Luria, 1976, ss. 108–109, cyt. za: Ong, 1992, s. 81) rozmówcy odmawiali odpowiedzi, tłumacząc, że nigdy tam nie byli. Niemniej jeden z respondentów odpowiedział: „Zgodnie z twoimi słowami one wszystkie mają być białe” (Luria, 1976, s. 114, cyt. za: Ong, 1992, s. 81). Ong wiąże tę odpowiedź z faktem, iż respondent był częściowo piśmienny. Wierzbička (2006, s. 243), komentując ten sam fragment pracy Łurii, zwraca uwagę na fakt, iż jego rozmówcy jednak potrafili wyciągnąć odpowiednie wnioski. Tymczasem Labov (1972, s. 217) pokazuje, że osoby badane przez niego (*użytkownicy Black English Vernacular*, raczej niepiśmienni) dysponują rozbudowaną kompetencją językową i intelektualną, by odpowiedzieć na analogiczne pytanie:

JL: ... but, just say that there is a God, what color is he? White or black?
 Larry: Well, if it is a God... I wouldn' know what color, I couldn' say, — couldn' nobody say what color he is or really would be.
 JL: But now, jus' suppose there was a God—
 Larry: Unless'n they say...
 JL: No, I was jus' sayin' jus' suppose there is a God, would he be white or black?
 Larry:... He'd be white, man.
 JL: Why?

* Badania Labova dotyczą okresu sprzed pojawienia się hip-hopu, czyli ustnej poezji śpiewanej. Ponadto trudno uznać, że poezja hiphopowa, silnie zrytmizowana, może stanowić wzorzec dla spontanicznej narracji (por. Ong, 1992, s. 61).

Larry: Why? I'll tell you why, 'Cause the average whitey out here got everything, you dig? And the nigger ain't got shit, y'know? Y'unnerstan'? So—um—for—in order for that to happen, you know it ain't no black God that's doing that bullshit.

Przy czym nie jest naszym zamiarem doszukiwać się daleko idących paralelizmów między sytuacją młodych Afroamerykanów ze środowiska (pochodzących z środowisk marginalizowanych), opisanych przez Labova a sytuacją dzieci głuchych. Labov bowiem przekonująco wykazał fałszywość tezy o deprywacji językowej jako przyczynie niepowodzeń szkolnych. Przyczynę owych niepowodzeń upatruje on w tym, iż system szkolny nie uwzględnia faktu, że z punktu widzenia tej młodzieży edukacja szkolna jest prowadzona w języku obcym, ale jednak fonicznym (por. Wierzbicka, Wierzbicki, 1968, s. 9 w odniesieniu do nauczania dzieci posługujących się w środowisku rodzinnym gwarami polskimi). Natomiast w odniesieniu do głuchych ryzyko faktycznej deprywacji językowej jest znacznie większe.

Nie sposób jednak pominąć faktu, że między użytkownikami *Black English Vernacular* a użytkownikami PJM zachodzi pewne podobieństwo polegające na tym, że ani jedni, ani drudzy nie mają w zasadzie kontaktu z odmianą pisaną własnego języka. Dlatego też właściwe wydaje nam się wykorzystanie do naszych analiz narracji schematu opowiadania ustnego opracowanego przez Labova i Waletzky'ego (1967), wykorzystywanego zresztą także w pracach dotyczących analiz ustnych opowiadań, m.in. dzieci (Bokus, 1997, 2004, Kowal, 1999) i dorosłych (np. Soroko, 2010).

3. Opis badania

3.1. Materiał i sposób jego pozyskania

Analizowany materiał stanowiły nagrania 19 wersji opowiadania historyjki przedstawionej na rys. 4. Opowiadanie to stanowiło jedno z zadań przy pozyskiwaniu danych do korpusu. Polegało ono na tym, że uczestnik nagrania oglądał historyjkę, a następnie opowiadał jej treść partnerowi. Tym samym nie były to opowieści o wydarzeniach z własnego życia (takie, jak analizuje Labov). Adresatem opowiadania była druga osoba uczestnicząca w badaniu, a nie prowadzący badanie (inaczej niż w badaniach nad opowiadaniem przez dzieci, takimi jak w cytowanych już pracach Bokus). Nie kontrolowano stopnia komunikacyjnej kompetencji opowiadającego (czyli właściwego zrozumienia przez osobę słuchającą). Niemniej zarejestrowano

dwa przypadki, kiedy słuchający przerywał opowieść, domagał się wyjaśnień, a opowiadający podejmował swoją opowieść ponownie, z uzupełnieniami.

Ponieważ materiał nie był pozyskiwany z myślą o badaniu narracji jako takiej, polecenie mogło być interpretowane jako dotyczące nie opowiadania historyjki, lecz opowiadania (opisu) obrazka.

Po otwarciu na ekranie zobaczysz komiks. Obejrzyj go i proszę dokładnie wszystko opowiedz (zamigaj) ładnie. Co robią postacie? Co jest na obrazku? Jak się przemieszczają? Opowiedz to swojemu partnerowi. Potem on zrobi to samo, a ty będziesz słuchał.

3.2. Metoda analizy

Do nagranych opowiadań zastosowano wyłącznie analizę jakościową. Nagranie obserwowano w zwolnionym tempie, w systemie iLex pozwalającym jednocześnie obserwować wypowiedź i jej anotację. Teksty były anotowane wyłącznie pod względem wystąpienia w nich znaków leksykalnych i klasyfikatorowych. Zmianę roli rozpoznawano na podstawie samego nagrania.

Interpretatorami nagrań dla celów badania były osoby CODA (ang. *Child of Deaf Adults* — dziecko głuchych rodziców): współautorka badania, Małgorzata Czajkowska-Kisil, i Bernard Kinow. Osoby te znały wcześniej opisywany obrazek, tak że ich interpretacje nie mogły wskazywać na niedostatki komunikacyjne i narracyjne. Przyjęto założenie, że opowiadanie jest pragmatycznie i komunikacyjnie poprawne i skupiono się na rozpoznawaniu konkretnych środków językowych. Metoda ta jest odpowiednikiem stosowanej w literaturoznawstwie metody interpretacji semantycznej dzieła literackiego (ang. *close reading*) (Markiewicz, 1984, s. 168).

3.3. Obserwowane parametry

W badaniu skupiono się na trzech zasadniczych cechach badanych narracji. Pierwsza dotyczyła samej struktury opowiadania. Jako wzorzec struktury opowiadania przyjęto schemat opowiadania o przeżyciach, stworzony przez Labova i Waletzky'ego (1967). Charakterystykę tego schematu, w odniesieniu do autonarracji, przytaczamy za Soroko (2010):

- Wstęp (streszczenie, abstrakt): Zapowiada, że narrator ma do opowiedzenia historię i domaga się prawa do opowiadania przez sugerowanie, że warto usłyszeć tę „dobrą” historię; np. „opowiem wam coś zaskakującego”.

- Rozpoznanie (orientacja): Wprowadzenie bohaterów, otoczenia fizycznego i czasu akcji, czyli podanie ogólnych ram zdarzenia.
- Komplikacja akcji: Sekwencja zdarzeń, które prowadzą do punktu kulminacyjnego oraz maksymalnej niepewności, utrzymując uwagę odbiorców.
- Ewaluacja: Elementy opowiadania, które sugerują, co jest szczególnie interesującego w historii, dalej służąc podtrzymaniu uwagi odbiorców („i to było właśnie najmniej spodziewane”).
- Wynik lub rozwiązanie: Uwalnia napięcie i mówi, co wydarzyło się i jaka jest tego ostateczna interpretacja.
- Koda (zakończenie): Człony zdania mówiące, że opowieść się kończy, czasem krótko podsumowując opowieść; np. „czy coś podobnego ci się przytrafiło?” lub „to wszystko na ten temat”.

Jak łatwo zauważyć, schemat ten nie odpowiada układowi wydarzeń przedstawionemu na obrazkach będących podstawą opowiadania. Wyróżnić w nim bowiem można jedynie obrazki odpowiadające orientacji (pierwszy), komplikacji (drugi) i wynikowi (trzeci). Taka trójdzielna struktura jest charakterystyczna dla opowieści rysunkowej (Cohn i in., 2012, ss. 6–7), według których sekwencje historyjek obrazkowych składają się z elementów: inicjalnego (*Initial*), kulminacyjnego (*Peak*) i rozwiązania (*Release*), przy czym element inicjalny może być poprzedzony elementem wprowadzającym (*Establisher*).

Drugi obserwowany przez nas parametr dotyczył stopnia rozbudowania poszczególnych elementów schematu, w tym przypisywania bohaterom pewnych działań i stanów psychicznych. Jak pisze Bokus (1997, ss. 54–55), w każdej sytuacji wyróżnić można zachowanie bohatera, dostępne obserwacji, i/lub wewnętrzny stan bohatera, niedostępny obserwacji, o którym to stanie narrator jedynie wnioskuje. Trzeci parametr, nie w pełni niezależny od poprzedniego, odnosił się do wspomnianych już we wprowadzeniu sposobów rozróżniania bohaterów historyjki.

Czwarty obserwowany przez nas parametr to sposób prowadzenia narracji. W szczególności interesowało nas, czy zmiana roli może być interpretowana jako odpowiednik narracji pierwszoosobowej w językach fonicznych lub zmiany fokalizacji, jak to sugerują liczne prace na temat tej formy (zob. np. Liddell, 2003 i inne prace cytowane np. przez Morgana, 2004). Sprawdzaliśmy również, czy narrację przerywają partie dialogowe, jak to się często dzieje w narracjach w językach fonicznych, zarówno u dorosłych opowiadających swoje przeżycia, co można łatwo zaobserwować w tekstach analizowanych przez Labova (1972, 2004, 2006), jak i w opowiadaniach dzieci (Bokus 1997, 2004) czy w jakimkolwiek korpusie tekstów mówionych.

Ostatnim uwzględnianym w badaniu parametrem było występowanie w wypowiedziach elementów o charakterze metatekstowym i elementów nienależących do PJM.

4. Wyniki

4.1. Struktura opowiadania

We wszystkich narracjach pojawiły się elementy wyodrębnione na obrazku, czyli wprowadzenie, komplikacja i rozwiązanie. Wstęp występował rzadko i odnosił się do tego, że przedmiotem wypowiedzi jest historyjka obrazkowa, komiks. Podobnie rzadko pojawiła się rozbudowana koda, przy czym nawiązywała do rozbudowanego wprowadzenia. W żadnej opowieści nie wystąpił element ewaluacyjny.

4.2. Rozbudowanie wypowiedzi

Pod tym względem opowiadania były najbardziej zróżnicowane, przy czym najbardziej rozbudowane były zwykle wprowadzenie i rozwiązanie.

4.2.1. Elementy rozbudowujące wstęp

Jak już wspomniano, wstęp, jeżeli się pojawiał, informował, że chodzi o historyjkę obrazkową. Jedna osoba rozpoznała, że jest to obrazek pochodzący z gumy do żucia i uwzględniła to we wstępie. Jedna też skojarzyła bohaterów historyjki z innymi bohaterami Disneyowskimi, przywołując Kaczora Donalda oraz jego bratanków.



Rys. 5. Znaki KOMIKS, GUMA DO ŻUCIA i KACZOR, które pojawiły się we wstępie

4.2.2. Elementy rozbudowujące wprowadzenie

W tej części narracji zaobserwowano największe zróżnicowanie. Najprostszy wstępn ograniczał się do prezentacji bohaterów: małej myszy strzelającej z łuku i dużej myszy z jabłkiem na głowie. U niektórych badanych pojawił się opis sceny: żółty płot, trawa, czasami interpretowana jako ogród. Znaki te nie były wykorzystywane jako elementy przestrzeni topograficznej (zob. dalej, 4.3). Dwie osoby uznały, że chodzi o zabawę. Jedna osoba uznała, że bohaterami historyjki są ojciec (duża mysz) i mały. Tylko jedna osoba „ożywiła” opowieść takimi elementami jak propozycja zabawy ze strony małej myszy i zgoda myszy dużej.

4.2.3. Elementy rozbudowujące komplikację

Wszyscy badani opowiedzieli (na podstawie drugiego obrazka), że duża mysz nie chce uczestniczyć w zabawie. Niektórzy, ale nie wszyscy, przypisywali jej lęk. Inni ograniczali się do pantomimicznego „odegrania” lęku (ułożenie ciała jak na obrazku) i powtórzenia ruchu „nie”.



Rys. 6. Elementy pantomimiczne

Najczęstszym sposobem rozbudowania komplikacji był opis tego, co grozi dużej myszy. Miał on postać wyjaśnienia, że duża mysz boi się, iż mała może w nią trafić. Najbogatsza wersja miała postać „trafi albo nie trafi, trafi w głowę lub w serce”. Inny wariant zakładał, że niebezpieczeństwo wynika

z tego, iż jabłko jest małe. W obrębie komplikacji najczęściej pojawiały się rozbudowane interpretacje stanów mentalnych bohatera.

4.2.4. Elementy rozbudowujące rozwiązanie

We wszystkich opowiadaniach pojawiła się informacja, że duża mysz zamieniła jabłko na arbuza lub duży owoc. Często pojawiała się wersja bardziej dynamiczna, w której opowiadano, że duża mysz poszła po arbuza (na obrazku wprowadzającym arbuza nie było). Oddawano też stan psychiczny dużej myszy: jej zadowolenie (mimiką) lub przyzwolenie na strzelanie („teraz można strzelać”).

4.2.5. Koda

Jedna z dwóch opowiadających, która we wprowadzeniu określiła fabułę opowiadania jako odnoszącą się do zabawy, skomentowała w kodzie, że teraz zabawa jest bezpieczna. Inne postacie kody obejmowały informację, że nie wiadomo, czy strzelająca myszka trafi, czy nie, oraz że to wszystko jedno. Tylko jedna osoba zauważyła, że cały problem trafienia w bohatera zamiast w owoc na jego głowie jest pozorny, gdyż strzała ma gumową końcówkę.

4.3. Odróżnianie bohaterów

Jak już wspomniano, w językach migowych istnieją co najmniej trzy typy wyrażen o charakterze referencjalnym: grupy nominalne, klasyfikatory i zmiana roli (por. Morgan, 2005, s. 318 dla brytyjskiego języka migowego; Lillo-Martin, 1995, 2012 i Liddell, 2003 dla amerykańskiego języka migowego; Quer, 2005, 2011 dla katalońskiego języka migowego; Czajkowska-Kisil, 2012 dla PJM). Te trzy typy wyrażen mają odrębną gramatykę, którą tu skrótowo omówimy. Dla wyjaśnienia zasadniczych i istotnych dla naszych rozważań różnic w obrębie pojęcia przestrzeni znaczącej (Czajkowska-Kisil, 2012, s. 172) i przestrzeni topograficznej (ss. 174–175) wyodrębnić musimy za Morganem (2005, s. 330) przestrzeń topograficzną stałą (ang. *fixed referential space*) i przestrzeń topograficzną zmienioną (ang. *shifted referential space**). Stała przestrzeń topograficzna jest w narracji wyjściowa i tożsama z przestrzenią znaczącą narratora-nadawcy (McCleary, Viotti, 2009). Postaci występujące w opowiadaniu są wprowadzane zwykle w formie znaków nominalnych (Morgan, 2005, s. 324). W naszym materiale

* Termin *referential space*, którym posługuje się Morgan, odpowiada pojęciu przestrzeni topograficznej u Czajkowskiej-Kisil.

niezależnie od tego, czy bohaterowie byli wprowadzani jednocześnie w formie „dwie myszki: mała i duża”, czy kolejno: „myszka mała..., myszka duża...”, pierwszemu wprowadzeniu i charakterystyce dyferencyjnej „mała : duża” towarzyszyło ulokowanie obu bohaterów w przestrzeni stałej:



Rys. 7. Wprowadzenie postaci i ich ulokowanie w przestrzeni topograficznej

Większość badanych ograniczała się przy wprowadzaniu postaci do przedstawionego wyżej rozróżniania MAŁA : DUŻA. Tylko dwie osoby (te same, które we wprowadzeniu uznały, że historyjka dotyczy zabawy), przedstawiły dużą mysz jako ojca. Nawet i one opisywały jednak małą mysz właśnie jako małą, a nie jako dziecko lub syna.

W analizowanym przez nas materiale stosunkowo rzadko występowało odróżnianie myszek za pomocą klasyfikatorów. Jedyne jednostki, które można uznać za klasyfikatory, to wskazanie wzrostu niepoprzedzone znakiem MYSZ. Tak występujące klasyfikatory produkowano z wykorzystaniem stałej przestrzeni topograficznej: lokalizowano je w tym samym miejscu przestrzeni znaczącej, w którym pojawiły się przy pierwszym wprowadzeniu postaci. Innym sposobem identyfikowania postaci było wskazanie miejsca przypisanego tej postaci w przestrzeni topograficznej we wprowadzeniu:



Rys. 8. Lokalizowanie bohatera przez wskazanie

Odnotować należy, że zarówno znaki leksykalne, jak i znaki klasyfikatorowe, wykorzystywane do identyfikacji postaci, czyli klasyfikatory obiektów (w przeciwieństwie do klasyfikatorów występujących w tzw. predykcji klasyfikatorowej, zob. Czajkowska-Kisil, 2012, ss. 153–154) są znakami segmentalnymi, możliwymi do wyodrębnienia z sekwencji znaków. Inaczej jest w wypadku zmiany roli. Zmiana roli polega na tym, że, mówiąc opisowo, nadawca „zachowuje się” tak, jakby to on był wykonawcą czynności, o której mówi. Zmiana roli jest w językach migowych sygnalizowana na kilka sposobów, czasami występujących łącznie (Quer, 2005, ss. 153–154, 2011, ss. 277–278, Czajkowska-Kisil, 2012, ss. 179–180). Są to:

- Zmiana ułożenia ciała nadawcy w kierunku miejsca, w którym wcześniej była ulokowana osoba, która daną czynność wykonuje. Może to mieć charakter lekkiego odchylenia lub obrotu.
- Zmiana ułożenia ciała i głowy tak, by przypominało ułożenie bohatera działającego w stosunku do innych postaci, wcześniej wskazywanych.
- Zmiana kierunku wzroku, w taki sposób, że nadawca patrzy w tę stronę, w którą patrzyłby bohater wykonujący daną czynność — tym samym nadawca zrywa kontakt wzrokowy ze swoim odbiorcą.
- Mimika odpowiadająca stanom psychicznym bohatera.

W pracach poświęconych zmianie roli w językach migowych zwraca się uwagę na bardzo szczególną własność tej techniki: otóż zmianie roli towarzyszy również zmiana sposobu wykorzystania przestrzeni znaczącej — staje się ona przestrzenią topograficzną zmienioną, a odniesieniem dla niej jest osoba wskazana przez zmianę roli (Quer, 2005, 2011). W niektórych badaniach (Liddell, Metzger 1998 za: Lillo-Martin, 2012, s. 372) zwraca się uwagę na to, iż między tymi dwiema przestrzeniami, tzn. „przeźrenią narratora” i „przeźrenią świata przedstawianego” (odpowiednio „prawdziwą przestrzenią i „przeźrenią Garfielda” w cytowanej pracy) dochodzi do amalgamacji analogicznej do amalgamacji pojęciowej w teorii Turnera i Fauconniera (1996)*. W naszym materiale zaobserwować można zarówno wykorzystanie wyłącznie przestrzeni topograficznej zmienionej, polegające na tym, że ułożenie ciała narratora nie nawiązuje do wcześniejszej lokalizacji (znak strzelania produkowany jest z podniesieniem głowy do góry, ale w kierunku odbiorcy), jak i wykorzystanie amalgamacji obu przestrzeni (znak strzelania produkowany jest przy jednoczesnym odwróceniu się w kierunku, gdzie wcześniej ulokowano dużą mysz i w kierunku do góry).



Rys. 9. Znak STRZELAC w przestrzeni topograficznej zmienionej i przestrzeni zamalgamowanej

Opowiadana historyjka była zbyt prosta i zawierała zbyt mało bohaterów, by można było stwierdzić, czy i w jakim stopniu zmienia się sposób lokalizacji pozostałych obiektów w przestrzeni, a zwłaszcza czy dochodzi

* Na tę pracę powołuje się Lillo-Martin.

do zmian referencji elementów indeksowych w zależności od zmiany roli (Quer, 2005).

Zaobserwowałyśmy natomiast inną regularność: otóż w opowiadaniach, w których nadawcy posługiwali się leksemami pełnoznacznymi dla różnicowania postaci, sekwencje znaków dotyczące działania każdego bohatera były krótkie: opowiadający na zmianę przedstawiali, co robi lub czuje duża i mała mysz. Z kolei zmianie roli towarzyszyły odpowiednio dłuższe i jednorodne sekwencje dotyczące działania bohatera, którego rolę przyjmował nadawca. Jest to zgodne z obserwacjami Morgana, który twierdzi, że znaki leksykalne i klasyfikatorowe związane są ze zmianą odniesienia do bohatera, natomiast zmiana roli związana jest z utrzymaniem tego samego odniesienia dla dłuższych sekwencji. Twierdzi też, że konsekwentne wykorzystanie zmiany roli dla sekwencji dotyczącej tej samej postaci, a znaków leksykalnych i klasyfikatorowych dla zmian charakterystyczne jest dla bardziej kompetentnych narratorów (w jego badaniu osób dorosłych i starszych dzieci). Natomiast w naszym badaniu identyfikacja postaci przez zmianę roli występowała głównie w opowiadaniach mało rozbudowanych, a identyfikacja segmentalna właśnie w narracjach rozbudowanych. O ile współwystępowanie z jednej strony zmiany roli jako techniki wskazania bohatera i dłuższych sekwencji poświęconych temu bohaterowi, z drugiej zaś segmentalnej techniki wskazania bohatera i ciągłej zmiany bohatera, o którym się opowiada, wydaje się funkcjonalnie i pragmatycznie uzasadnione, o tyle trudno powiedzieć, od czego zależy wybór sposobu opowiadania. Interesujące jest zwłaszcza współwystępowanie technik podobnych do pojawiających się w językach fonicznych, a zwłaszcza w polskim, gdzie segmentalny, anaforyczny zaimek podmiotowy sygnalizuje brak koreferencji w stosunku do bezpośrednio poprzedzającego potencjalnego antecedensa, natomiast jego elipsa właśnie koreferencję z bezpośrednio poprzedzającym potencjalnym antecedensem (Linde-Usiekiewicz, 2011). Być może wybory te związane są ze stopniem znajomości polszczyzny fonicznej, być może zaś z ogólną kompetencją narracyjną i zamiłowaniem do opowiadania. Inne możliwe wyjaśnienie polegałoby na tym, że określenia opisowe charakterystyczne są dla osób posługujących się tzw. kodem rozbudowanym, natomiast tendencja do zmiany roli (niezależnie od tego, czy komunikacyjnie skuteczna, czy nie) — dla kodu ograniczonego (Bernstein, 1971 — praca znana z licznych omówień w polskiej literaturze socjolingwistycznej i pedagogicznej).

4.4. Sposób prowadzenia narracji

Wbrew temu, czego można by oczekiwać na podstawie opisów dotyczących wykorzystania przestrzeni i ruchu do referencji, a zwłaszcza do możliwości wprowadzenia punktu widzenia bohatera przez zmianę roli (Lillo-Martin, 1995, 2012, Liddell, 2003, Quer 2005, 2011, Earis, Cormier, 2012), interpretujące opowieści osoby CODA uznały, że we wszystkich opowieściach mamy do czynienia z narracją trzecioosobową. Tylko u jednego badanego wystąpiła próba opowiadania w pierwszej osobie. Odbiorca (partner) nie zrozumiał, zareagował, i opowiadający kontynuował opowieść w trzeciej osobie.

Ze względu na budowę morfologiczną (sposób artykulacji) znaków wykorzystanych w opowiadaniach (STRZELAĆ, TRAFIĆ, JABŁKO_NA_GŁOWIE, BAĆ SIĘ) wykonywanych standardowo w odniesieniu do własnego ciała, bez możliwości modyfikacji, interpretacja ich wykonania jako zmiany fokalizacji wydawała nam się zbyt daleko idącą. Nie ma powodów, by interpretować postać sekwencji o znaczeniu JABŁKO NA GŁOWIE, POŁOŻYĆ ARBUZ NA GŁOWIE, gdzie wykorzystywana jest głowa mówiącego, jako przypadek zmiany roli i zmiany fokalizacji. Podobnie jest w odniesieniu do sekwencji o znaczeniu TRAFIĆ W GŁOWĘ/BRZUCH. Własne ciało migającego jest wykorzystywane nie tylko do celów referencji, ale i do celów odpowiadających w opisach semantycznych wyrażeniom niereferencjalnym i deskrypcjom nieokreślonym. Tak na przykład znak pozwalający opisać specjalizację lekarza jako laryngologa (wskazanie gardła nadawcy) nie będzie przecież interpretowany jako oznaczający LEKARZA-OD-GARDŁA NADAWCY, podobnie znak przypominający krojenie, oznaczający specjalizację lekarza jako chirurga, nie będzie interpretowany jako oznaczający, że to nadawca jest chirurgiem itd.*

Uznałyśmy, że zmiany ułożenia ciała sygnalizujące, o którą z myszy chodzi, pełnią funkcję referencjalną, a nie są sygnałami zmiany punktu widzenia. Inaczej niż w badaniach Quera (2005, 2011) dotyczących mowy zależnej, jak już wspomniano, w analizowanych opowiadaniach nie wystąpiły sygnały koreferencji, np. w postaci klasyfikatorów osobowych, nie można było zatem ocenić, czy formalnym sygnałom zmiany roli towarzyszy modyfikacja przestrzeni narracyjnej (Morgan, 2005, s. 330).

Zaobserwowałyśmy natomiast dwie inne właściwości dyskursu, które można by uznać za odpowiedniki fokalizacji w narracji w językach fonicznych. Pierwsza z nich polegała na wyborze miejsca, w którym sytuowani są bohaterowie w stałej przestrzeni narracyjnej: otóż większość badanych,

* Przykłady pochodzą z lekcji PJM, gdzie Jadwiga Linde-Usiekiewicz uczyła się rozmowy o pracy swojej i członków rodziny.

wprowadzając dużą mysz, sytuowała ją po swojej lewej stronie, a małą po prawej. W odniesieniu do ustawienia postaci na obrazku, tak jak był widziany, odpowiadało to sytuacji, w której narrator stałby nie naprzeciwko bohaterów, a między nimi. Nie wydaje się nam, żeby fakt ten można było interpretować jako zjawisko analogiczne do intradiegetycznej konstrukcji narratora. Sądzymy raczej, że pozwala to opowiadającemu zorientować stałą przestrzeń narracyjną w stosunku do własnego ciała. Druga obserwacja dotyczyła tego, że większość opowiadających kształtowała opowiadanie tak, że głównym protagonistą była duża mysz. Być może wynika to z tego, że to jej stanu mentalnego dotyczy komplikacja i to jego działanie doprowadza do rozwiązania, a być może było konsekwencją opisaną wyżej tendencji do stosowania zmiany roli jako sposobu identyfikacji bohaterów i wynikającego z niej sposobu budowania sekwencji wydarzeń.

Ostatnią istotną kwestią dotyczącą sposobu prowadzenia narracji jest zagadnienie ewentualnego wprowadzania wypowiedzi bohaterów, czy to w formie odpowiadającej mowie zależnej, czy to w formie przytoczenia. Quer (2011) zwraca uwagę na to, że w analizowanych przez niego językach migowych przytaczanie cudzej wypowiedzi, czy to w formie odpowiadającej mowie zależnej, czy niezależnej, odbywa się z wykorzystaniem zmiany roli i z opcjonalnym wykorzystaniem znaków leksykalnych o znaczeniu MÓWIĆ lub podobnym. Niemniej praca jego głównie dotyczy sposobów odróżniania mowy zależnej od mowy niezależnej. Najważniejsze jego obserwacje i ustalenia dotyczą tego, że jedynie mowa niezależna może poprzedzać predykat o znaczeniu MÓWIĆ, podobnie jak to się zresztą dzieje w językach fonicznych (Linde-Usiekniewicz, 2012, ss. 197–200). Zauważa też, że oba typy przytoczeń mogą pojawiać się bez predykatu wprowadzającego. W wypadku przytoczenia następującego po predykanie wprowadzającym lub bez takiego predykatu odróżnienie przytoczenia o charakterze mowy niezależnej od przytoczenia odpowiadającego mowie zależnej opiera się na interpretacji indeksów osobowych i przestrzennych. Innymi słowy, w wypadku mowy niezależnej wszystkie elementy deiktyczne muszą być zgodne z przestrzenią topograficzną autora komunikatu, natomiast w wypadku mowy zależnej mogą odnosić się do przestrzeni topograficznej narratora. W przypisie zwraca uwagę na to, że dokładnie te same zmiany odniesienia elementów deiktycznych, jakie zaobserwowano dla przytoczenia niebędącego cytatem w językach migowych, obserwuje się dla narracji o wydarzeniach wykorzystującej zmianę roli (*construed action*). W konsekwencji, przy sytuacjach odnoszących się do stanów psychicznych bohaterów odróżnienie sytuacji, w której narrator mówiłby na przykład, że ktoś się boi lub że czegoś nie chce (takie znaki wystąpiły w analizowanych przez nas opowiadaniach) od sytuacji, w której narrator mówiłby, że ktoś mówi, że się boi, może być

niemożliwe. Tak właśnie było w analizowanym przez nas materiale. Tylko w jednym przypadku pojawił się predykat MÓWI, który pozwolił zinterpretować następującą sekwencję znaków jako przytoczenie. We wszystkich pozostałych wypadkach osoby interpretujące dane twierdziły, że mamy do czynienia z narracją, a nie z przytoczeniem.

4.5. Elementy metatekstowe i pozamigowe

W obserwowanych przez nas narracjach elementy metatekstowe występowały niezwykle rzadko. Raz pojawiła się reakcja na sygnał interlokutora/adresata, że nie rozumie, o czym mówi nadawca. Jedynym wyjątkiem było eksplicytne zamiganie NAZWAC OJCIEC. Jeden z opowiadających zdał sobie sprawę, że nie zapamiętał historyjki i prosił moderatora o ponowne pokazanie obrazka. Raz zainterweniował moderator: przerwał opowiadanie i ponownie pokazał obrazek. Narracja została wtedy przerwana, osoba nagrywana zwróciła się do moderatora (zmiana ułożenia ciała i miganie nie w stronę słuchacza).

Warto zwrócić uwagę, że inaczej niż to się dzieje w opowieściach fonicznych, badani, nawet dzieci (Kowal, 1999), bardzo rzadko przerywali opowieść, by się poprawić lub coś zmienić. Jedyny taki przypadek dotyczył leksyki: nieznamomości znaku o znaczeniu MYSZKA MIKI. Różnica w częstości występowania autopoprawek i zmian między opowiadaniem fonicznym a migowym może wynikać z faktu, że odnotowane przez Kowal poprawki i zmiany dotyczyły takich elementów gramatycznych języka polskiego, które nie mają w zasadzie odpowiedników w języku migowym: form fleksyjnych i segmentalnych wykładników zespolenia, np. spójników współrzędnych i podrzędnych.

Elementy, które można uznać za nienależące do polskiego języka migowego, to literowanie nazwy myszki (M.I.K.I, M.I.C.K.E.Y) jako alternatywa dla ikonycznego znaku odpowiadającego kształtowi uszu oraz wykorzystanie komunikacji dwumodalnej: artykulacja odpowiednich leksemów języka polskiego. Przy czym taka ko-artykulacja dotyczyła nie wszystkich znaków: np. rzeczownikowego znaku klasyfikatorowego DUŻY OKRĄGŁY, któremu towarzyszyła artykulacja wyrazu [melon]. Tylko jedna osoba artykułowała polskie spójniki i wykładniki nawiązania ([bo], [że], [potem], [aby]), przy czym pojawiały się one pomiędzy sekwencjami znaków PJM, tak jak to się dzieje przy sekwencyjnym przełączaniu kodów w językach fonicznych.

5. Wnioski

Nasze badania, choć pozbawione jakiegokolwiek perspektywy ilościowej, pozwalają stwierdzić, że użytkownicy języka migowego, tak jak użytkownicy języków fonicznych, w różnym stopniu lubią opowiadać. Niektórym wyraźnie sprawia to przyjemność i na podstawie krótkiej historyjki obrazkowej tworzą rozbudowaną i skomplikowaną opowieść, inni zaś ograniczają się jedynie do prostej sekwencji epizodów. Zaskakujące, w świetle zbliżonych badań cytowanych w niniejszej pracy, było to, że osoby preferujące zmianę roli jako sposób identyfikacji bohatera, czyli opowiadające tak, jak to robili dorośli w badaniu Morgana, jednocześnie opowiadały w sposób maksymalnie skrótowy, nierozbudowany. Natomiast osoby tworzące opowieści rozbudowane posługiwały się technikami według Morgana właśnie charakterystycznymi dla dzieci. Zanim na podstawie tych obserwacji będzie można wysunąć jakieś hipotezy, należy sprawdzić, czy istnieje jakakolwiek korelacja między sposobem opowiadania a wiekiem, w jakim osoby badane nabyły lub nauczyły się PJM, ich wykształceniem i sytuacją rodzinną, w tym okolicznościami, w jakich posługują się PJM. W badaniu Morgana bowiem wszyscy badani dorośli byli kompetentnymi użytkownikami BSL, a dzieci miały stały kontakt z migającymi dorosłymi (rodzicami, opiekunami). Ważne też mogą okazać się różnice w zakresie znajomości polszczyzny fonicznej. Inną możliwą hipotezą jest, że osoby tworzące rozbudowane opowiadania mają większe doświadczenie w tzw. mowie do dzieci.

Ponieważ w naszym badaniu wykorzystywałyśmy opowiadania nagrywane na potrzeby stworzenia korpusu PJM, nie sprawdzano, czy opowiadanie było zrozumiałe dla interlokutora i czy faktycznie zostało zrozumiane.

Wybrana przez nas jako materiał do badań historyjka była zbyt prosta, by na jej podstawie oceniać jakiegokolwiek inne własności narracji, takie jak budowanie sekwencji wydarzeń, opowiadanie o wydarzeniach dziejących się jednocześnie w różnych miejscach itd. (Morgan, 1995).

Interesujące też byłoby zbadać, czy wybór sposobu identyfikowania bohaterów ma związek z ich ewentualną osobowością (Myszkę Miki uznajemy tu za bohatera osobowego). Nie można wykluczyć, że rozkład wystąpienia identyfikacji opisowej i klasyfikacyjnej wobec zmiany ról będzie inny, gdy postaciom wspomnianym przysługiwać będą różne klasyfikatory.

W analizie struktury opowiadania przyjęto, że podział na wprowadzenie, komplikację i rozwiązanie jest narzucony przez obrazek i/lub wynika z treści samej historyjki. Nie sprawdzano, czy w samym sposobie opowiadania pojawiają się sygnały pozwalające wyodrębnić wewnętrzne podziały opowiadania. Zauważyć należy, że wszystkie zaobserwowane przez nas

zjawiska, takie jak brak wprowadzenia, brak kody, różnice w stopniu rozbudowania opowiadania, przypisywanie postaciom stanów mentalnych i/lub wypowiedzi albo przeciwnie, ograniczanie się do mówienia o zachowaniach, występują także w narracjach tworzonych przez rodzimych użytkowników języków fonicznych*.

Bibliografia

- Bernstein, Basil (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. Londyn: Routledge & Kegan Paul.
- Bokus, Barbara (1997). Referential space in story-telling: Findings on children's narrative discourse. *Psychology of Language and Communication* 1(1), ss. 53–64.
- Bokus, Barbara (2004). Inter-mind phenomena in child narrative discourse. *Pragmatics* 14(4), ss. 391–408.
- Cohn, Neil, Paczyński, Martin, Jackendoff, Ray, Holcomb, Phillip J., Kuperberg Gina R. (2012). (Pea)nuts and bolts of visual narrative: Structure and meaning in sequential image comprehension. *Cognitive Psychology* 65, ss. 1–38.
- Czajkowska-Kisil, Małgorzata (2012). *Opis gramatyczny Polskiego Języka Migowego*. Rozprawa doktorska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Earis, Helen, Cormier, Kearsy (2013). Point of view in British Sign Language and spoken English narrative discourse: the example of 'The Tortoise and the Hare'. *Language and Cognition* 5(4), ss. 313–343.
- Fauconnier, Gilles, Turner Mark (1996). Blending as a central process of grammar. W A. Goldberg (red.), *Conceptual structure and discourse*, ss. 113–129. Stanford: CSLI Publications.
- Godlewski, Grzegorz (2008). *Słowo — pismo — sztuka słowa. Perspektywy antropologiczne*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Kimmelman, Vadim (2012). Word order in Russian Sign Language: An extended report. *Linguistics in Amsterdam* 5, ss. 1–56.
- Kowal, Iwona (1999). What do false starts and self-repairs tell us about narrative structure. *Psychology of Language and Communication* 3(1), ss. 75–82.
- Labov, William (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular*. Pensylwania: University of Pennsylvania Press.
- Labov, William (2004). Ordinary events. W C. Fought (red.), *Sociolinguistic variation: Critical reflections*, ss. 31–43. Oxford: Oxford University Press.
- Labov, William (2006). Narrative preconstruction. *Narrative Inquiry* 16, ss. 37–45.
- Labov, William, Waletzky, Joshua (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. W J. Helm (red.), *Essays on the verbal and visual arts*, ss. 12–44. Seattle: University of Washington Press.

* Jako przykład mogą tu służyć nagrania zebrane przez Martę Jaroszewską wśród rodzimych użytkowników języka hiszpańskiego. Opowiedane na podstawie obrazków historyjki miały służyć jako porównanie dla nagrywanych na podstawie tych samych historyjek opowiadań Polaków uczących się języka hiszpańskiego.

- Liddell, Scott K. (2003). *Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liddell, Scott K., Metzger, Melanie (1998). Gesture in sign language discourse. *Journal of Pragmatics* 30, ss. 657–697.
- Lillo-Martin, Diane (1995). The point of view predicate in American Sign Language. W K. Emmorey, J. S. Reilly (red.), *Language, gesture & space*, ss. 155–170. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lillo-Martin, Diane (2012). Utterance report and constructed action. W R. Pfau, M. Steinbach, B. Woll (red.), *Sign language: An international handbook*, ss. 365–387. Berlin, Amsterdam: Walter de Gruyter.
- Linde-Usiekiewicz, Jadwiga (2011). „Ośle zdania” i struktura tematyczno-rematyczna. W M. Bańko, D. Kopcińska (red.), *Różne formy, różne treści. Tom ofiarowany Profesorowi Markowi Świdzińskiemu*, ss. 127–137. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Linde-Usiekiewicz, Jadwiga (2012). *From conflict through compromise to collaboration: Semantics syntax and information structure in natural languages*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Luria, Aleksandr R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Markiewicz, Henryk (1984). *Wymiary dzieła literackiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- McCleary, Leland Emerson, Viotti, Evani (2009). *The embodiment of intersubjectivity. Otherness and absence in signed language narratives*. São Paulo: University of São Paulo.
- Metzger, Melanie (1995). Constructed dialogue and constructed action in American Sign Language. W C. Lucas (red.), *Sociolinguistics in deaf communities*, ss. 255–271. Waszyngton: Gallaudet University Press.
- Morgan, Gary (2005). The development of narrative in British Sign Language. W B. Schick, M. Marschark, P. Spencer (red.), *Advances in Sign Language development in deaf children*, ss. 314–343. Oxford: Oxford University Press.
- Ong, Walter J. (1992). *Oralność i piśmiennosc. Słowo poddane technologii*. Tłum. J. Japola. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Quer, Joseph (2005). Context shift and indexical variables in Sign Languages. W E. Georgala, J. Howell (red.), *Proceedings from semantics and linguistic theory 15*, ss. 152–168. Ithaca, Nowy Jork: CLC Publications.
- Quer, Josep (2011). Reporting and quoting in signed discourse. W E. Brendel, J. Meibauer, M. Steinbach, *Understanding quotation*, ss. 277–302. Berlin, Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Sacks, Oliver (2011). *Zobaczyć głos. Podróż do świata ciszy*. Tłum. A. Małaczyński. Poznań: Zysk i S-ka.
- Slobin, Dan I. (1996). From “thought and language” to “thinking for speaking”. W J. J. Gumperz, S. C. Levinson (red.), *Rethinking linguistic relativity*, ss. 70–96. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, Dan. I. (2000). Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism. W S. Niemeier, R. Dirven (red.), *Evidence for linguistic relativity*, ss. 107–138. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins.
- Slobin, Dan. I. (2003). Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity. W D. Gentner, S. Goldin-Meadow (red.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, ss. 157–192. Cambridge, Mass.: MIT Press.

-
- Soroko, Emilia (2010). *Wywoływanie autonarracji w badaniach psychologicznych. Ocena (auto) narracyjności wypowiedzi*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Stokoe, William (1979). *Syntactic dimensionality: Language in four dimensions*. Referat wygłoszony w New York Academy of Sciences w listopadzie 1979 roku (za: Sacks, 2011).
- Wierzbicka, Anna (2006). *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wierzbicka, Anna, Wierzbicki, Piotr (1968). *Praktyczna stylistyka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Linearność i nielinearność w językach naturalnych*

1. Wstęp

Kontekstem naukowym dla opracowań dotyczących języków migowych niewątpliwie jest stan wiedzy dotyczący języków fonicznych. W efekcie w opracowaniach poświęconych językom migowym zaobserwować można dwie tendencje: podkreślania, a nawet absolutyzowania różnic między tymi dwoma rodzajami języków z jednej strony, z drugiej zaś wskazywania, że typowe dla języków migowych zjawiska gramatyczne mają swoje odpowiedniki w językach fonicznych. Pierwsza postawa dominowała w starszych lingwistycznych badaniach nad językami migowymi, w pionierskich pracach Stokoe'ego dotyczących amerykańskiego języka migowego (ang. *American Sign Language*, ASL) (zob. rozdział *Języki migowe jako przedmiot badań* autorstwa Sylwii Łozińskiej w niniejszym tomie). Przykładu takiego podejścia dostarcza między innymi odpowiednie hasło z anglojęzycznej Wikipedii (wersja z 8.05.2011):

Sign languages exploit the unique features of the visual medium (sight). Oral language is linear; only one sound can be made or received at a time. Sign language, on the other hand, is visual; hence a whole scene can be taken in at once. Information can be loaded into several channels and expressed simultaneously. As an illustration, in English one could utter the phrase, "I drove here". To add information about the drive, one would have to make a longer phrase or even add a second, such as, "I drove here along a winding road," or "I drove here. It was a nice drive." However, in American Sign Language, information about the shape of the road or the pleasing nature of the drive can be conveyed simultaneously with the verb 'drive' by inflecting the motion of the hand, or by

* Niniejszy rozdział referuje badanie sfinansowane ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji numer DEC-2011/01/M/HS2/03661 (prowadzone w ramach projektu *Ikoniczność w gramatyce i leksyce polskiego języka migowego [PJM]*).

taking advantage of non-manual signals such as body posture and facial expression, at the same time that the verb ‘drive’ is being signed. Therefore, whereas in English the phrase “I drove here and it was very pleasant” is longer than “I drove here,” in American Sign Language the two may be the same length.

Odnotować należy, że w aktualnej wersji hasła (wersja z 10.02.2013) dokonano daleko idącej zmiany stanowiska; zwraca się uwagę na podobieństwo między językami fonicznymi a migowymi i krytykuje tezę o ich diametralnej odmienności. Odpowiedni fragment hasła ma obecnie postać (podkreślenie — J.L.U.):

Sign languages exploit the unique features of the visual medium (sight), but may also exploit tactile features (tactile sign languages). Spoken language is by and large linear; only one sound can be made or received at a time. Sign language, on the other hand, is visual and, hence, can use simultaneous expression, although this is limited articulatorily and linguistically. Visual perception allows processing of simultaneous information.

One way in which many sign languages take advantage of the spatial nature of the language is through the use of classifiers. Classifiers allow a signer to spatially show a referent’s type, size, shape, movement, or extent.

The large focus on the possibility of simultaneity in sign languages in contrast to spoken languages is sometimes exaggerated, though. The use of two manual articulators is subject to motor constraints, resulting in a large extent of symmetry or signing with one articulator only.

Autorzy odpowiedniego hasła w polskiej wersji Wikipedii (data dostępu: 10.02.2013) zwracają z kolei uwagę na fakt, iż „strukturalnie (przynajmniej na najbardziej abstrakcyjnym poziomie) języki migowe nie różnią się zasadniczo od języków fonicznych”.

Przyczyn zmiany nastawienia można upatrywać w kilku zjawiskach. Przede wszystkim zmienił się domyślny wzorzec uprawiania językoznawstwa. W latach 60. i 70., kiedy to powstały pierwsze lingwistyczne prace na temat języków migowych, dominował, przynajmniej w Stanach Zjednoczonych, model językoznawstwa deskryptywnego, zgodnie z którym procedury opisu języka przewidywały, że pierwszym etapem jest segmentacja na poziomie fonetycznym i ustalenie inwentarza jednostek tego poziomu (Harris, 1961, s. 6). W naturalny sposób języki migowe nie poddają się takiej segmentacji, stąd przekonanie o ich inności w stosunku do języków fonicznych. Z kolei ostatnie dekady uprzedniego wieku to okres rozwoju gramatyki generatywnej w wersji, w której jednym z zadań jest poszukiwanie gramatyki uniwersalnej, wrodzonej (Mecner, 2005, s. 120) Przy takim założeniu języki migowe muszą, tak jak języki foniczne, być zbudowane dokładnie na tej samej gramatyce uniwersalnej, a właściwie składni uniwersalnej. Tym

samym znaki języków migowych powinny podlegać jednakowym regułom składniowym.

Nie oznacza to, że w pracach poświęconych językom migowym odchodzi się od zwracania uwagi na ich odmienność. Przegląd prac na ten temat sugeruje, że wyróżnić można dwa podejścia: jedno można określić jako teoretyczno-lingwistyczne, drugie jako psycholingwistyczno-pedagogiczne. W podejściu teoretyczno-lingwistycznym wydaje się dominować poszukiwanie w językach migowych tych samych własności, zwłaszcza składniowych, jakie przypisuje się językom fonicznym. Natomiast w podejściu psycholingwistyczno-pedagogicznym zwraca się uwagę na to, czym języki migowe różnią się od otaczającego języka fonicznego. Przykładem pierwszego podejścia może być praca Kremersa (2012), dotycząca zresztą zasadniczej dla naszych dalszych rozważań swoistej jednoczesności elementów składniowych, czy praca Quera (2011) na temat wprowadzania cudzych wypowiedzi w języku migowym. Przykładem podejścia drugiego może być praca Hoiting i Slobina (2003), dotycząca przyczyn niezrozumienia przez dzieci głuche komunikatów w holenderskim języku migowym (odpowiedniku polskiego systemu językowo-migowego, zob. rozdział *Głusi, ich język i kultura — zarys problematyki* autorstwa Małgorzaty Czajkowskiej-Kisil w niniejszym tomie).

W badaniach pierwszego typu zwraca się uwagę na to, że zjawiska obserwowane w języku migowym występują również w językach fonicznych (choć niekoniecznie w językach fonicznych otoczenia). Niemniej przekonanie o linearności języków fonicznych (w opozycji do domyślnej nielinearności języków migowych) jest dość powszechne. W niniejszym tekście zostanie pokazane, że twierdzenie takie jest zbyt radykalne*.

2. Czym jest, a czym nie jest linearność

Bardzo ważną kwestią dotyczącą ewentualnej linearności i nielinearności w językach naturalnych (fonicznych i migowych) jest dwojaki rozumienie samego terminu linearność, a właściwie używanie go w dwóch różnych znaczeniach, często bez świadomości, że są to znaczenia odrębne. W pierwszym, węższym znaczeniu linearność oznacza jednowymiarowość. W takim rozumieniu znajdujemy ten termin u de Saussure'a (2002, s. 93, rozstrzelenie

* Podobne tezy, choć uzasadniane częściowo innym materiałem i w innym aparacie teoretycznym, znaleźć można w cytowanej już pracy Kremersa (2012). Odnotować należy jednak, że niniejszy tekst jest rozszerzoną wersją referatu z maja 2011 (wygłoszonego na konferencji *Sign Linguistics in Poland* zorganizowanej przez Pracownię Lingwistyki Migowej UW), a zawarte w nim tezy sformułowane zostały niezależnie od cytowanej pracy.

oryginalne, podkreślenie — J.L.U): „Signifiant, z natury swej słuchowy, rozwija się wyłącznie w czasie i posiada cechy, które zapożyczają od czasu: a) przedstawi pewną rozciągłość i b) rozciągłość ta jest wymierna w jednym tylko kierunku: jest to linia.”

U tego samego autora znajdujemy jednak również użycie tego samego słowa bez wskazania, że linearność musi być rozumiana jako jednowymiarowość; co więcej, połączenia określone jako linearne sytuują się w przestrzeni:

Z jednej strony w każdej wypowiedzi wyrazy nawiązują ze sobą — na mocy swego następstwa — stosunki oparte na charakterze linearnym języka, który wyklucza możliwość wymówienia dwóch elementów równocześnie. [...] Elementy te szeregują się jeden za drugim w ciągu mówienia. Te kombinacje, dla których oparciem jest przestrzeń, możemy nazwać syntagmami. Syntagma składa się więc zawsze z dwóch lub więcej jednostek następujących po sobie (na przykład *re-lire, contre tous, la vie humaine; Dieu est bon, s'il fait beau temps, nous sortirons* itd. (de Saussure, 2002, ss. 147–148)

Czym innym zatem jest już u de Saussure’a linearność — jednowymiarowość samych signifiantów o charakterze fonicznym, a czym innym linearność znaków, czyli ich sekwencyjność. Czytamy bowiem w rozwinięciu tezy o linearnym charakterze signifiantów (de Saussure, 2002, s. 94, rozstrzeżenie oryginalne, podkreślenie — J.L.U), że jednowymiarowy charakter jest cechą wyłącznie signifiantów fonetycznych, a nie signifiantów wzrokowych — a signifiantów znaków języka migowego są właśnie takie:

Zasada ta jest oczywista, jak się jednak wydaje, nigdy nie starano się o jej sformułowanie, z pewnością dlatego, że wydawała się zbyt prosta, a przecież jest ona podstawowa, a jej następstwa sięgają bardzo daleko. [...] w przeciwieństwie do signifiantów wzrokowych (sygnałów morskich itd.), które mogą ukazywać połączenia równocześnie na różnych płaszczyznach, signifianty akustyczne mają do rozporządzenia wyłącznie linię czasu: składniki ich występują jeden po drugim, tworzą one ciąg. Cechę tę dostrzeżemy natychmiast, skoro tylko przedstawimy je pismem, zastępując kolejność w czasie linią przestrzenną znaków graficznych.

Natomiast linearność w odniesieniu do znaków nie oznacza ich jednowymiarowości, a jedynie występowanie po kolei. W podobny sposób „po kolei” występują znaki w przekazie migowym. Nie ulega wątpliwości, że znaki języków migowych są takimi samymi znakami bilateralnymi, w których związek między signifié a signifiant jest arbitralny*. Co więcej, wszelkie

* W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na ikoniczny charakter znaków języków migowych (por. rozdział *Ikoniczność w polskim języku migowym* autorstwa Sylwii Łozińskiej i Pawła

procedury wyodrębniania znaków stosowane do języków migowych respektują zasady metody delimitacji (de Saussure, 2002, s. 127). Jedyne, co być może różni znaki języków migowych od znaków języków fonicznych, to ich „wielkość”: signifié związane z danym signifiant może być bardziej złożone. Niemniej absurdalnie byłoby przyjąć, że tekstu migowego nie da się podzielić na występujące po sobie kolejno znaki. Dowodzą tego liczne opisy języków migowych używanych w różnych językach świata, a w szczególności stosowana w literaturze przedmiotu konwencja, pozwalająca oddać w piśmie sekwencje znaków migowych (za: Kremers, 2012, s. 981, z polskimi głosami w miejsce oryginalnych glos angielskich; przykład pochodzi z niemieckiego języka migowego):

- (1) twarz: z wysiłkiem
ręce: UCZEŃ JĘZYK-MIGOWY UCZYĆ-SIĘ
'Uczeń z trudnością uczy się języka migowego.'

Paradoksalnie powyższy przykład, mający ilustrować swoiście pojmowaną nielinearność języków migowych, czyli to, że znakowi manualnemu UCZYĆ SIĘ towarzyszy element mimiczny Z TRUDNOŚCIĄ, dostarcza argumentu za ich linearnością. Otóż niezależnie od tego, czy uznamy konfigurację o znaczeniu UCZYĆ SIĘ Z TRUDNOŚCIĄ za dwa elementy wykonywane jednocześnie, czy za jeden element złożony o artykulacji manualno-mimicznej, mimika ta nie towarzyszy dwóm pierwszym segmentom: znakowi manualnemu UCZEŃ i znakowi manualnemu JĘZYK MIGOWY.

3. Jednowymiarowość i sekwencyjność a poziom abstrakcji

W dalszych rozważaniach zajmiemy się nie tezą o linearności języków migowych, lecz argumentami za tym, że linearność rozumiana jako jednowymiarowość, a także linearność rozumiana jako sekwencyjność, choć faktycznie częste w językach migowych, są wynikiem poziomu abstrakcji, na jakim opisuje się język. Pokażemy mianowicie, że linearność języków fonicznych na poziomie fonologicznym zachodzi tylko przy założeniu, że jednostką opisu fonologicznego jest wyłącznie fonem, pojmowany jako niematerialny odpowiednik głoski; podobnie pokażemy, że linearność w składni zachodzi wyłącznie przy założeniu, iż jednostką składni jest wyraz pojmowany jako

Rutkowskiego w niniejszym tomie). Uważam jednak, że motywacja ikoniczna znaków, nawet czytelna, nie wyklucza ich arbitralnego charakteru.

wyraz tekstowy lub jako słowoforma (Laskowski, 1998, ss. 34–42), a w morfologii, przy bilateralnej definicji wyrazu, linearność jest konstruktem.

3.1 Linearność (jednowymiarowość) signifiant dźwiękowych

Cytowaną wyżej tezę o jednowymiarowości signifiant fonicznych de Saussure rozwija dalej. Pisze bowiem (2002, s. 94):

W niektórych przypadkach nie jest to [że signifiant akustyczne ma charakter liniowy] całkiem oczywiste. Jeżeli na przykład akcentuję sylabę, wydaje się, że gromadzę w jednym miejscu różne składniki znaczeniowe. Jest to tylko złudzenie: sylaba i jej akcent stanowią jeden akt fonacyjny: w obrębie tego aktu nie ma żadnej dwoistości, a tylko różnorodne opozycje w stosunku do tego, co znajduje się obok.

Teza ta jest jak najbardziej słuszna, jeżeliby uznać, że signifiant składają się z aktów fonacyjnych. Ale akty fonacji zaliczone są do *parole*, a nie do *langue* (de Saussure, 2002, s. 47). Do *langue* należą znaki łączące „nie rzecz i nazwę, ale pojęcie i obraz akustyczny” (de Saussure 2002, s. 90). Skoro miejsce akcentu może pełnić funkcję dystynktywną, a sylabę akcentowaną można odróżnić tylko przez kontrast z sąsiadującymi sylabami nieakcentowanymi, zaś „byt językowy istnieje tylko dzięki skojarzeniu signifiant i signifié” (de Saussure, 2002, s. 125, rozstrzelenie oryginalne), to nawet jeżeli „sylaba i akcent stanowią jeden akt fonacyjny”, to owe różnorodne opozycje mogą tworzyć co najmniej dwuwymiarową matrycę oponujących cech. Co więcej, w niektórych językach miejsce akcentu jest jedynym elementem dystynktywnym. Jest tak np. w języku hiszpańskim, gdzie istnieją nie tylko pary minimalne, ale i trójki minimalne o postaci:

- (2) *práctico* [ˈprajtiko]
‘praktyczny’
- (3) *practico* [prajˈtiko]
‘praktykuję’
- (4) *practicó* [prajtiˈko]
‘praktykował(a)’

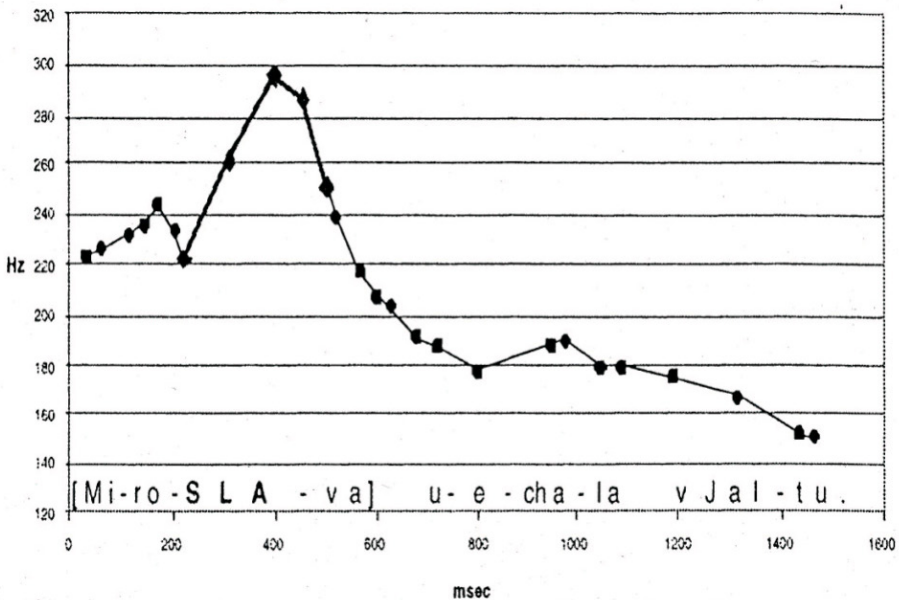
Wyrazy te tworzą zarazem inne pary minimalne, różniące się samogłoskami, np. *practicó* [prajtiˈke] dosł. ‘praktykowałem(-łam)’. Mamy zatem z jednej strony opozycję barwy, a z drugiej — opozycję miejsca akcentu, czyli opozycję w dwóch aspektach (wymiarach). Hiszpański jest tu o tyle ciekawy, że między samogłoskami w sylabach akcentowanych i nieakcen-

towanych nie zachodzą żadne różnice barwy (Schwegler, Kempff, Ameal-Guerra, 2009, s. 114).

Z podobną sytuacją mamy do czynienia w języku japońskim, gdzie ton pełni funkcję dystynktywną (Huszczka, Ikushima, Majewski, 2003, s. 68):

- (5) *hana ga* [haŋ naŋa]
'krawędź' (HLL)
- (6) *hana ga* [ha ɾnaŋ ŋa]
'kwiat' (LHL)
- (7) *hana ga* [ha ɾnaŋa]
'nos' (LHH)

Nawet w językach, w których wysokość lub miejsce akcentu wyrazowego, jakkolwiek realizowanego, nie pełni funkcji dystynktywnej, opis ciągu fonicznego uwzględnia nie tylko głoski lub sylaby, o których można twierdzić, że „mają do rozporządzenia wyłącznie linię czasu”. Opis elementów suprasegmentalnych, takich jak intonacja, nie może być przedstawiony jako jednowymiarowy, co wyraźnie pokazują schematy wykorzystywane w pracach na etapie opisu — zob. np. rys. 1.:



Rys. 1. Wysokość tonu dla zdania z intonacją wskazującą na inicjalny remat (Hartmann, 2007, s. 226)

Ponadto nie można przyjąć, że intonacja należy wyłącznie do sfery *parole*. Tak na przykład Ahern (2010, ss. 151–152, 160) słusznie zwraca uwagę na fakt, iż w języku hiszpańskim wyłącznie intonacja jest wykładnikiem pytania o rozstrzygnięcie: nie ma tam ani obowiązkowej inwersji, jak w angielskim czy francuskim, ani partykuły pytajnej typu polskiego „czy” (skądinąd nieobligatoryjnej).

Przytoczone wyżej argumenty dotyczyły poziomu suprasegmentalnego. Kolejnego argumentu przeciwko absolutyzacji jednowymiarowości fonicznych signifiant wynikającej z potraktowania fonemu jako idealizacji głoski, a więc pojedynczego aktu fonacji, dostarcza opis fonologiczny sytuujący się na przeciwległym krańcu spektrum, a mianowicie opis, który można by nazwać infrasegmentalnym. Otóż w koncepcji szkoły praskiej fonem nie jest niepodzielną jednostką, ale wiązką cech dystynktywnych: na opozycję między „jednostkami zdolnymi do selektywnej alternacji” (Jakobson, Halle, 1964, s. 35) mogą składać się wypadki „dwóch równoczesnych (*concurrent*) odróżnień minimalnych” (ibidem, s. 36, rozstrzelenie oryginalne). W rezultacie minimalną jednostką systemu fonologicznego staje się cecha dystynktywna, a akt fonacji jest realizacją zestawu jednocześnie występujących cech*.

3.2 Linearność (sekwencyjność) składni

Podobnie nie do utrzymania jest — przynajmniej w swojej zabsolutyzowanej wersji — teza o tym, że związki składniowe między wyrazami oparte są wyłącznie na następstwie wyrazów. Nawet w obrębie składni składników bezpośrednich, najbardziej „linearnej” koncepcji składni, w której przyjmuje się, iż szyk jest (wraz z cechami prozodycznymi) wykładnikiem relacji składniowych (Mel’čuk, 1988, ss. 4–5), po pierwsze istnieją tzw. składniki nieciągłe, np. w konstrukcjach stopnia najwyższego, typu „najlepszy koń w Polsce” // *el mejor caballo de España* (Linde-Usiekiewicz, 2010). Po drugie składnia składników bezpośrednich oparta jest nie na relacji między sąsiednimi wyrazami, lecz na relacji między ciągami wyrazów, co najlepiej oddaje klasyczny już przykład dwojakiej interpretacji składniowej angielskiego *old men and women* (Wells, 1979, s. 189)**:

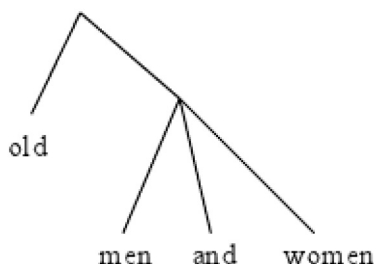
* W podobny zresztą sposób opisuje się obecnie znaki języka migowego (Hohenberger, 2008, s. 257).

** W cytowanym tu tekście fraza ta jest przełożona jako ‘starzy mężczyźni i kobiety’, co oddaje tylko jedną możliwą strukturę składniową angielskiego, a mianowicie (9) (Linde-Usiekiewicz, Rutkowski, 2007).

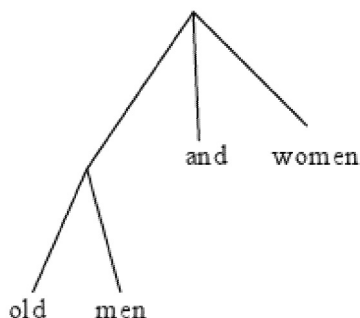
(8) [old] [men (and) women]

(9) [old men] (and) [women]

Te dwie różne struktury składniowe lepiej obrazują odpowiednie drzewa, przedstawione tu zgodnie z klasyczną wersją reprezentacji składniowej grupy współrzędnych (Wells, 1979, s. 199, Carston, Blackenmore, 2005, s. 354), przy czym kwestia statusu składniowego spójnika jest nieistotna dla samej dwuznaczności.



Rys. 2. Strukturalna reprezentacja frazy (8)



Rys. 3. Strukturalna reprezentacja frazy (9)

Podobne przykłady znaleźć można w języku rosyjskim, gdzie przymiotnik w liczbie pojedynczej może być przydawką nie tylko do rzeczownika pojawiającego się bezpośrednio po nim, ale i do konstrukcji współrzędnej (Mel'čuk, Pertsov, 1987, s. 73):

(10) *oborvannyj starik i rebënok*

dosł. 'obdarty staruszek i chłopiec'

(por. 'staruszek i chłopiec w łachmanach')

Przy czym odnotujemy, że w powierzchniowej składni zależnościowej w wersji Mel'čuka (1988, 2009), a także w cytowanej wyżej pracy Mel'čuka

i Pertsova problem dwuznaczności takich fraz rozwiązuje się nie poprzez przypisanie im różnych drzew zależności, lecz przez tzw. grupowanie, czyli opisywanie współrzędnych rzeczowników o wspólnym podrzędniku jako pewnego bloku. Odpowiednio dla znaczenia, w którym *oborvannyj* odnosi się tylko do *starik* reprezentacja ma postać:

$$(11) \textit{oborvannyj} \leftarrow \textit{starik} \rightarrow i \rightarrow \textit{rebënok}$$

Natomiast dla znaczenia, w którym odnosiłby się do *starik* i *rebënok* reprezentacja ma postać:

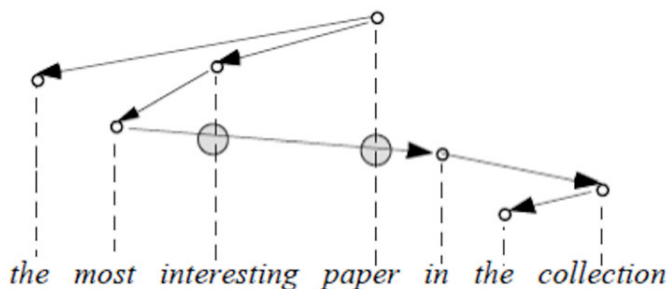
$$(12) \textit{oborvannyj} \leftarrow \overbrace{\textit{starik} \rightarrow i \rightarrow \textit{rebënok}}$$

(Możliwość przedstawienia analizowanej frazy w składni zależnościowej w postaci jednej linijki nie świadczy o linearności ani sekwencyjności dominującej w tym podejściu, co uwidaczniają zwroty strzałek odpowiadających zależnościom składniowym.)

Zauważmy, że nawet przy konstrukcjach jednoznacznych w składni składników bezpośrednich sekwencyjność jako wykładnik relacji składniowych dotyczy nie pojedynczych wyrazów, lecz składników reprezentowanych przez węzły: innymi słowy, relacja składnikowości, rozumianej tu jako składanie się na konstrukcję wyższego rzędu (*constituency*), zachodzi wyłącznie między abstrakcyjnie pojmowanymi „siostrami”. Co więcej, jeżeli składnia składników bezpośrednich jest hierarchiczna, a jest, to z definicji nie może mieć wyłącznie charakteru jednowymiarowego.

Tym samym składnia składników bezpośrednich albo jest linearna, albo dotyczy pojedynczych wyrazów.

Składnia składników bezpośrednich nie jest oczywiście jedynym modelem składniowym. W składni zależności i innych modelach odrzucających frazowość, np. *Word Grammar* Hudsona (1984) modeluje się związki między wyrazami, ale nie są one jednowymiarowe. Przeciwnie, składnia zależności operuje drzewami zależności o charakterze wielowymiarowym i, przynajmniej w niektórych wersjach, np. klasycznej wersji Tesnière’a (1959) i wersji Mel’čuka (1988), abstrahuje od porządku linearnego wyrazów. Z kolei w nowszych wersjach (np. Mel’čuk, 2009, s. 85) przywiązuje się większą wagę do porządku linearnego, ale za cenę dopuszczenia struktur nieprojekcyjnych, czyli takich, w których gałęzie drzewa zależności się przecinają (typowym przykładem są wspomniane wyżej konstrukcje stopnia najwyższego (Mel’čuk, 2009, s. 86):



Rys. 4. Strukturalna reprezentacja konstrukcji stopnia najwyższego

3.3. Linearność (sekwencyjność) morfologii

Na poziomie morfologii języków fonicznych postulowana sekwencyjność jest co najwyżej cechą statystyczną. Nie jest bowiem tak, że we wszystkich formacjach elementy interpretowane jako rdzeń lub postawa i elementy interpretowane jako afiksy występują w sekwencji z wyraźnymi granicami. W bardzo wielu językach świata zachodzi niedopasowanie między dwoma typami rozczłonkowania: na fonemy i na morfemy. Dobrze znane przykłady tego zjawiska można znaleźć w języku polskim, gdzie morfemy fuzyjne systemowo występują we fleksji, a pełna amalgamacja nie jest wcale czymś wyjątkowym. Ale również w językach uważanych za analityczne można znaleźć analogiczne przykłady.

W języku angielskim przykładów dostarczają tzw. czasowniki nieregularne. Przy czym skala nielinearności obejmuje z jednej strony doskonale znane formy supletywne, takie jak *go : went*, z drugiej zaś systemowo odmianę tzw. „czasowników mocnych”, czyli takich, w których wykładnikiem czasu przeszłego i wykładnikiem formy imiesłowowej jest zmiana barwy samogłoski rdzennej (*Ablaut*):

(13) *run — ran — run*

(14) *swim — swam — swum*

Istnieją języki, dla których taka postać fleksji jest czymś normalnym. Do arabskiego przykładu, zaczerpniętego z cytowanej już pracy Kremmerra, dorzucić można następującą garść form fleksyjnych i derywatów hebrajskich (Lea Sawicki, informacja ustna):

(15) rdzeń *g-m-r* ‘(s)kończyć’

- (15a) *gomer* — czas teraźniejszy, rodzaj męski, liczba pojedyncza*
- (15b) *gamar* — 3. os. lp. czasu przeszłego rodzaju męskiego, por. ‘skończył’
- (15c) *igmor* — 3. os. lp. czasu przyszłego rodzaju męskiego, por. ‘będzie kończył’
- (15d) *gamur* — imiesłów bierny o znaczeniu rezultatywnym, rodzaj męski, lp., por. ‘skończony’
- (15e) *gmar* — ‘koniec, zakończenie’
- (16) rdzeń *g-d-l* ‘rosnąć’
- (16a) *gadel* — czas teraźniejszy, rodzaj męski, liczba pojedyncza
- (16b) *gadal* — 3. os. lp. czasu przeszłego rodzaju męskiego, por. ‘róśł’
- (16c) *gdelim* — czas teraźniejszy, liczba mnoga, rodzaj męski, ‘(oni) rosną’
- (16d) *igdal* — 3 os. lp. czasu przyszłego rodzaju męskiego, por. ‘będzie rosnać’
- (16e) *gidel* — 3. os. lp. czasu przeszłego, forma kauzatywna, ‘wychodował’
- (16f) *gidlu* — 3. os. lm. czasu przeszłego, forma kauzatywna, ‘wychodowali’
- (16g) *gudal* — imiesłów bierny, progresywny, rodzaj męski, liczba pojedyncza, por. ‘wychowywany’
- (16h) *godel* — ‘wielkość, rozmiar’
- (16i) *gadol* — ‘duży, wielki’

Zauważmy, że wartości kategorii gramatycznych mają wykładniki w postaci miejsca wystąpienia i barwy samogłoski, odpowiednio:

- (17) *-o-e* — czas teraźniejszy, rodzaj męski, liczba pojedyncza
- (18) *-a-a* — 3. os. lp. czasu przeszłego rodzaju męskiego
- (19) *-i-o* — 3. os. lp. czasu przyszłego rodzaju męskiego
- (20) *-a-u* — imiesłów bierny o znaczeniu rezultatywnym, rodzaj męski, lp.

Kolejnym zjawiskiem nielinearnym w morfologii, przypominającym własności gramatyczne języków migowych, jest tzw. bezafiksalna derywacja transpozycyjna, np. angielskie przysłówki równokształtne z przymiotnikami, typu *high* ‘wysoki; wysoko’, *low* ‘niski; nisko’ itd.

* W hebrajskim czasie teraźniejszym nie ma końcówek osobowych, tak jak w rosyjskim czasie przeszłym.

4. Sekwencyjność: gramatyka i słownik

Przedstawione wyżej przykłady braku linearności w językach fonicznych dotyczyły głównie faktów fonologicznych i gramatycznych (morfologii i składni). Kolejnym typem niesekwencyjności, wiązanym z językami migowymi, jest semantyczna złożoność pojedynczych znaków, obserwowana przez pryzmat kontrastu między znakami leksykalnymi języków migowych a znakami języków fonicznych, oraz fakt, że sekwencjom znaków leksykalnych języków fonicznych w językach migowych często odpowiada pojedynczy znak (czasami o złożonej artykulacji).

Wspomniane tu różnice są tak naprawdę kwestią stopnia. Zjawiska regularne i częste w językach migowych, podawane jako przykłady ich odrębności od języków fonicznych, mają swoje odpowiedniki w językach fonicznych.

Tak na przykład występującym w językach migowych klasyfikatorom kształtu dość dobrze odpowiadają japońskie klasyfikatory, czy raczej kategoryzatory adnumeralne i enumeratory (Pietrow, 2012), wśród których znaleźć można jednostki znacznie bardziej „egzotyczne” niż w obrębie klasyfikatorów opisywanych w językach migowych.

Klasyfikatory ruchu (Czajkowska-Kisil, 2012, ss. 146, 153–154) mają swoje odpowiedniki, jeszcze bardziej szczegółowe i liczne, w języku atsugewi (Talmy, 1972, 1985, ss. 74–75). Co więcej, opisane przez Talmy’ego jednostki (prefiksy, sufiksy i rdzenie) zbliżają się do klasyfikatorów języków migowych pod jeszcze jednym względem: otóż znaczenie takiego morfemu zawierać może w sobie informację o kształcie przemieszczającego się obiektu i o drodze, po jakiej odbywa się ruch.

W literaturze przedmiotu można znaleźć dziesiątki przykładów na to, iż języki w bardzo różny sposób leksykalizują konfiguracje znaczeń. W klasycznej już pracy Levin (1993, ss. 267–268) znaleźć można następującą listę czasowników ruchu z wbudowaną nazwą urządzenia umożliwiającego przemieszczanie się i czasami domyślnym kierunkiem ruchu, jak w wypadku takich czasowników, jak *to parachute* ‘skoczyć/skakać ze spadochronem’, *to rocket* ‘transportować rakieta’, *to bobslsed* ‘zjeżdżać na bobsleju’. Wszystkie te czasowniki są zarazem przykładem transpozycyjnej derywacji paradygmatycznej (zob. wyżej). Zestaw tych czasowników z polskimi glosami (dla istotnych dla naszych rozważań znaczeń*) podano poniżej:

* Nie zawsze są to podstawowe (najczęstsze) znaczenia i nie wszystkie słowniki odnotowują wszystkie wymienione czasowniki w tym znaczeniu; niektórych nawet brak w słownikach.

- (21) *balloon*
'latać/lecieć balonem'
- (22) *bicycle, bike, cycle*
'jechać na rowerze'
- (23) *boat*
'płynąć łodzią'
- (24) *bobsled*
'zjeżdżać na bobsleju'
- (25) *bus*
'dowozić autobusem'
- (26) *cab*
'jechać taksówką/powozem'
- (27) *canoe*
'płynąć kanoe'
- (28) *caravan*
'podróżować z przyczepą mieszkalną'
- (29) *chariot*
'jechać karocą'
- (30) *coach*
'jechać powozem/dyżanssem'
- (31) *dogsled*
'jechać psim zaprzęgiem'
- (32) *ferry*
'płynąć promem'
- (33) *gondola*
'płynąć/wozić gondolą'
- (34) *helicopter*
'lecieć helikopterem'
- (35) *jeep*
'jechać jeepem'
- (36) *jet*
'lecieć/latać odrzutowcem'
- (37) *kayak*
'płynąć kajakiem'
- (38) *moped*
'jechać na motorowerze'
- (39) *motor, motorbike, motorcycle*
'jechać na motorze'
- (40) *parachute*
'skoczyć ze spadochronem'

- (41) *punt*
'płynąć łodzią płaskodenną'
(42) *raft*
'płynąć/spływać tratwą'
(43) *rickshaw*
'jechać rikszą'
(44) *rocket*
'transportować rakieta'
(45) *skate*
'jeździć na wrotkach'
(46) *skateboard*
'jeździć na skateboardzie'
(47) *ski*
'jechać na nartach'
(48) *sled, sledge, sleigh, toboggan*
'jechać/zjeżdżać sankami'
(49) *taxi*
'jechać taksówką'
(50) *tram*
'jechać tramwajem'
(51) *trolley*
'jechać trolejbusem'
(52) *yacht*
'płynąć jachtem'

Jak to pokazuje książka Levin, angielski wyjątkowo łatwo tworzy takie czasowniki. Niemniej podobne zjawisko obserwujemy np. w litewskim, choć jest ono bardziej ograniczone (Vaičūtė-Romančuk, 2009, s. 200, 202). Oto kilka przykładów tzw. czasowników z wbudowanym argumentem (tu subjektem lub obiektem) zaczerpniętych z cytowanej pozycji:

- (53) *karaliáuti*
'królować'
(54) *gydytoiáuti*
'być lekarzem'
(55) *mokytojáuti*
'być nauczycielem'
(56) *sportúoti*
'uprawiać sport'

- (57) *grybaúti*
'zbierać grzyby'
- (58) *žuváuti*
'łowić ryby'
- (59) *lapiáuti*
'polować na lisy'

Podobieństwo strukturalne i semantyczne takich formacji do znaków z wbudowanym obiektem, opisanych dla języków migowych, jest uderzające.

5. Podsumowanie

Przedstawione tu rozważania świadczą o tym, że zarówno języki foniczne, jak i języki migowe są linearne w znaczeniu sekwencyjności. Przekaz jest zawsze sekwencją bilateralnych znaków wykonywanych w określonej kolejności. W obu typach języków kolejność jest istotna: niewłaściwa kolejność wykonywania znaków w języku migowym powoduje, iż komunikat staje się niezrozumiały (Hoiting, Slobin, 2003).

W obu typach języków występują przypadki rozbieżności między poziomami artykulacji: podziałem na diakryty (elementy unilateralne) i podziałem na elementy znaczące. W językach fonicznych takie zjawiska są — dość arbitralnie — uważane za wyjątkowe.

Linearność języków fonicznych rozumiana jako wykorzystywanie tylko jednego „wymiaru”, czyli czasu, jest wynikiem postrzegania komunikatów językowych jako ciągu aktów fonacyjnych, w którym można wyodrębnić wyrazy — domyślnie: wyrazy fonologiczne (Weinsberg, 1983, s. 229). Takie postrzeganie *parole* związane jest z bardzo konkretnymi zjawiskami artykulacyjnymi i audytywnymi i nie bierze pod uwagę złożoności systemów fonologicznych, morfologicznych i składniowych języków fonicznych.

Pewne wczesne tezy o zasadniczych różnicach między językami migowymi a fonicznymi wynikają też, czego nie poruszono w tym artykule, z tradycji gramatycznej dotyczącej języków fonicznych, opierającej się na subkodzie pisanym (Weinsberg, 1983, ss. 33–34) o charakterze alfabetycznym, a przede wszystkim produkcji tekstów pisanych tworzonych ręcznie. Zauważyć jednak należy, że w odniesieniu do nauki czytania przy pewnych metodach, zwanych globalnymi, i polegających na rozpoznawaniu kształtu wyrazu ortograficznego, a nie poszczególnych znaków literowych (Awramiuk, 2006, s. 73), rezygnuje się z podkreślania liniowego charakteru pisma.

Bibliografia

- Ahern, Aoife (2010). Speaker attitude in relevance theory. W E. Wałaszewska, M. Kisiełewska-Krysiuk, A. Piskorska (red.), *In the mind and across minds: A relevance-theoretic perspective on communication and translation*, ss. 147–166. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Awramiuk, Elżbieta (2006). *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*. Białystok: Trans Humana.
- Carston, Robyn, Blackenmore, Diane (2005). Introduction to coordination: Syntax, semantics and pragmatics. *Lingua* 115, ss. 253–258.
- Czajkowska-Kisil, Małgorzata (2012). *Opis gramatyczny polskiego języka migowego*. Rozprawa doktorska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Harris, Zellig S. (1961). *Structural linguistics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hartmann, Katharina (2007). Focus and tone. W C. Féry, G. Fanselow, M. Krifka (red.), *The notions of information structure. Interdisciplinary studies on information structure* 6, ss. 221–235.
- Hohenberger, Annette (2008). The word in sign language: empirical evidence and theoretical controversies. *Linguistics* 46(2), ss. 249–308.
- Hoiting, Nini, Slobin, Dan (2003). What a deaf child needs to see: Advantages of a natural sign language over a sign system. W R. Schulmeister, H. Reinitzer (red.), *Progress in sign language research. In honor of Siegmund Prillwitz / Fortschritt in der Gebärdensprachforschung. Festschrift für Siegmund Prillwitz*, ss. 268–277. Hamburg: Signum.
- Hudson, Richard (1984). *Word grammar*. Oxford: Basil Blackwell.
- Huszcza, Romuald, Ikushima, Maho, Majewski, Jan (2003). *Gramatyka japońska*, t. 1. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jakobson, Roman, Halle, Morris (1964). *Podstawy języka*. Wrocław: Ossolineum.
- Kremers, Joost (2012). The syntax of simultaneity. *Lingua* 122(9), ss. 979–1003.
- Laskowski, Roman (1998). Zagadnienia ogólne morfologii. W R. Grzegorzycowa, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, ss. 37–86. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Levin, Beth (1993). *English verb classes and alternations: A preliminary investigation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Linde-Usiekiewicz, Jadwiga (2010). ¿Como producir el mejor caballo de Espana? Un desafío para la teoría sintáctica. *Kwartalnik Neofilologiczny* LVII(2), ss. 115–122.
- Linde-Usiekiewicz, Jadwiga, Rutkowski, Paweł (2007). NP coordination as a new argument in the debate on the DP-analysis of Polish. W B. H. Rodgers (red.), *LSO working papers in linguistics*, t. 6, ss. 103–117. Madison: Department of Linguistics, University of Wisconsin-Madison.
- Mecner, Paweł (2005). *Elementy gramatyki umysłu*. Kraków: Universitas.
- Melčuk Igor A. (1988). *Dependency syntax: theory and practice*. Albany: SUNY Press.
- Melčuk Igor A. (2009). Dependency in natural language. W A. Polguère, I. A. Melčuk (red.), *Dependency in linguistic description*, ss. 1–110. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins.
- Melčuk, Igor A., Pertsov, Nikolaj V. (1987). *Surface syntax of English. A formal model within the meaning-text framework*. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins.
- Pietrow, Jarosław (2012). *Kategoryzacja kwantytywna w języku japońskim*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Quer, Josep (2011). Reporting and quoting in signed discourse. W E. Brendel, J. Meibauer, M. Steinbach, *Understanding quotation*, ss. 277–302. Berlin, Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Saussure, Ferdinand de (2002). *Kurs językoznawstwa ogólnego*. Tłum. K. Kasprzyk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schwegler, Armin, Kempff, Jurgen, Ameal-Guerra, Ana (2009). *Fonética y fonología españolas*. Nowy Jork: John Wiley and Sons.
- Talmy, Leonard (1972). *Semantic structure of English and Atsugewi*. Maszynopis.
- Talmy, Leonard (1985). Lexicalization patterns. Semantic structure in lexical form. W T. Shopen (red.), *Language typology and syntactic description*, t. 3, ss. 36–149. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tesnière, Lucien (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paryż: Klincksieck.
- Vaičūtė-Romančuk, Ona (2009). *Wykłady z gramatyki opisowej języka litewskiego*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Weinsberg, Adam (1983). *Językoznawstwo ogólne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wells, Rulon S. (1979). Składniki bezpośrednie. W H. Kurkowska, A. Weinsberg (red.), *Językoznawstwo strukturalne*, ss. 175–208. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Teksty zebrane w tym tomie przedstawiają lingwistyczne spojrzenie na komunikację Głuchych. Zdają one sprawę z aktualnego stanu badań Pracowni Lingwistyki Migowej Uniwersytetu Warszawskiego — jedynej w Polsce jednostki akademickiej zajmującej się opisem polskiego języka migowego (PJM) z perspektywy językoznawstwa teoretycznego i porównawczego.

Poszczególne rozdziały książki wprowadzają podstawowe informacje na temat Głuchych i ich języków, omawiają w szczegółach korpusowe narzędzia lingwistyki migowej i pokazują przykłady analiz gramatycznych dotyczących zjawisk związanych z przestrzenią i ruchem.

Zbiór ten adresowany jest nie tylko do znawców problematyki, ale także do wszystkich zainteresowanych komunikacją migową.