

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\*\*.

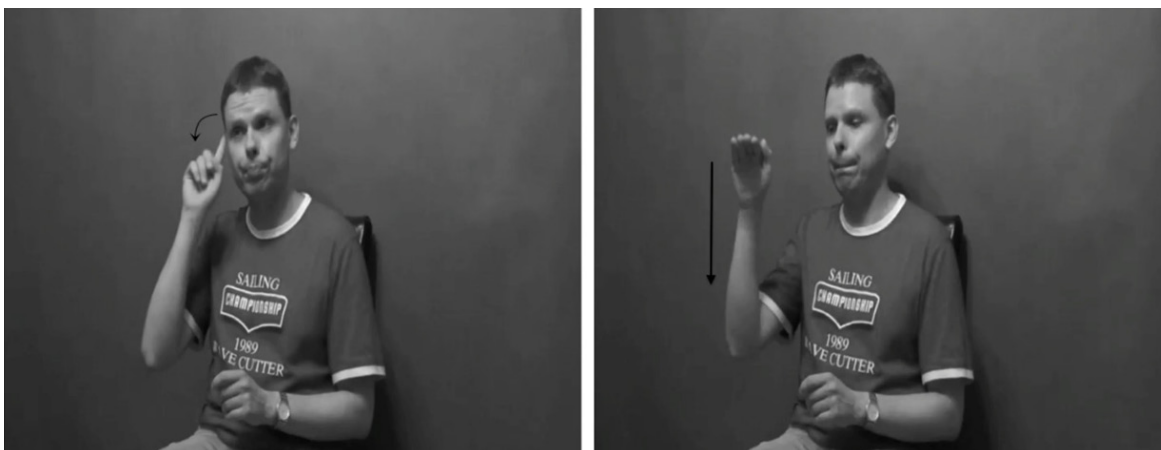
Zasadnicza różnica między znakami leksykalnymi i klasyfikatorowymi z jednej strony, a zmianą roli z drugiej, polega na tym, że znaki leksykalne o charakterze nominalnym oraz indeksowe znaki klasyfikatorowe są

---

\* 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 przypominającą dłoń trzymającą gąbkę lub szczotkę i wykonującą ruch okrężny, tak jak przy myciu (Czajkowska-Kisil, 2012, s. 130). Podobnie znaki

odpowiadające polskiemu czasownikowi „płynąć”<sup>\*</sup> 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 wpław. Odpowiedni ruch dłoni przypomina ruchy osoby płynącej „żabką” (ibidem).



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

Przestrzeń i ruch są zatem w językach migowych elementami gramatyki języka (zarówno morfologii, jak i składni). Wizualno-przestrzenny 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 przestrzeni oraz wymiar w czasie. Język migowy w pełni wykorzystuje możliwości, które stwarza mu fakt funkcjonowania w czterech wymiarach.

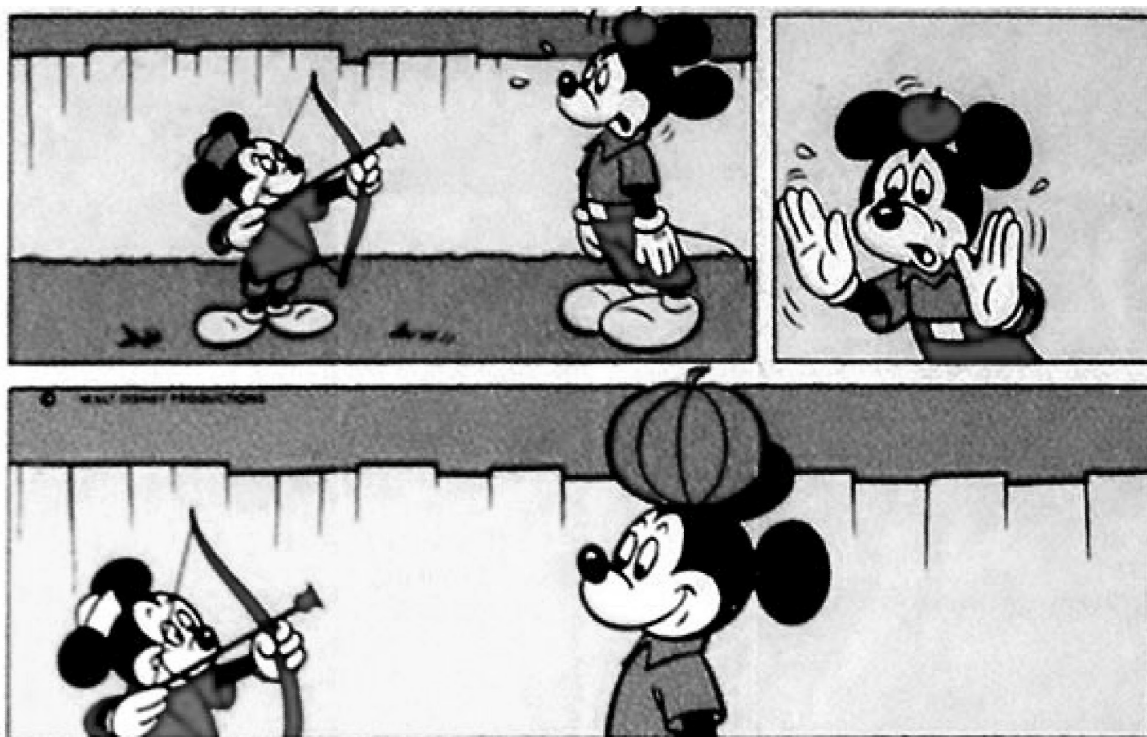
Co więcej, w opinii Stokoe’ego (za: Sacks 2011, ss. 138–139):

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 słyszących — 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 słyszących 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. Wierzbicka (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't know what color, I couldn't say, — couldn't 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 zrzymizowana, 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 śródmieścia (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 pojawiała 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 wstęp 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 arbuz lub duży owoc. Często pojawiała się wersja bardziej dynamiczna, w której opowiadano, że duża mysz poszła po arbuz (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 dyferencycyjnej „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 ulokowanie bohatera działającego w stosunku do innych postaci, wcześniej wskazanych.
- 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. „przestrzenią narratora” i „przestrzenią świata przedstawianego” (odpowiednio „prawdziwą przestrzenią i „przestrzenią 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 STRZELAĆ 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 (STRZELĄC, 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 nierreferencjalnym 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 opisanej 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-Usiekiewicz, 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 NAZWACŃ 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: nieznamościami znaku o znaczeniu MYSZKA MIKI. Różnica w częstotliwości 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 ikonicznego 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 jakiejkolwiek 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 jakiejkolwiek 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 wystąpień identyfikacji opisowej i klasyfikatorskiej 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, róźnice 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. Opowiadane 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.