

JUSTYNA KOTOWICZ

Institut Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków
Institute of Special Needs Education, Pedagogical University of Cracow
e-mail: justyna.kotowicz@gmail.com

Nabywanie niemanualnych elementów języka migowego

Non-manual elements of sign language acquisition

Abstract. The sign language contains manual signs and non-manual components which can be used as markers for certain grammatical structures. This article presents the process of acquisition of non-manual sign language elements in children whose first of communication is the sign language. This analysis includes grammatical structures that are signalled non-manually: negation, adverbial, wh-question, closed-ended question, conditional clause and topicalisation (emphasis on the sentence topic). We also present a discussion about the mechanisms of acquiring non-manual elements of the sign language.

Keywords: sign language acquisition, non-manual elements of the sign language

Słowa kluczowe: nabywanie języka migowego, elementy niemanualne języka migowego

WPROWADZENIE

Początkowo badania nad językiem migowym koncentrowały się głównie na analizie ruchów rąk. W pierwszych pracach językoznawczych podkreślano przede wszystkim fakt, że język migowy jest językiem naturalnym, w którym tworzone są słowa, zdania i wypowiedzi według ściśle określonych reguł lingwistycznych, natomiast wykorzystywanie niemanualnych elementów nie było poddawane dogłębnej analizie. We współczesnych badaniach lingwistycznych zwraca się uwagę na komponenty niemanualne, które pełnią ważne funkcje afektywne oraz gramatyczne. Ekspresje twarzy są wykorzystywane do wyrażania takich elementów gramatyki, jak: negacja, okoliczniki, pytania otwarte i zamknięte, zdania warunkowe oraz topikalizacja (zaznaczenie tematu); na przykład marszczenie brwi jest elementem obligatoryjnym tworzenia pytań szczegółowych w Amerykańskim Języku Migowym (ang. *American Sign Language*, ASL). Nabywanie umiejętności ro-

zumienia i produkowania elementów niemanualnych jest częścią akwizycji języka migowego (Reilly, Anderson, 2002). W artykule zostanie przedstawiony proces włączania elementów niemanualnych do dziecięcego repertuaru języka migowego.

Na podstawie badań z zakresu psycholingwistyki rozwojowej stwierdzono, że głuche¹ dzieci głuchych rodziców (GDGR) i słyszące dzieci głuchych rodziców (ang. *Child Of Deaf Adult*, CODA) naturalnie nabywają język migowy wraz z jego manualnymi i niemanualnymi elementami. GDGR i CODA przechodzą przez etapy akwizycji języka podobne do stadiów rozwoju języka fonicznego słyszących dzieci słyszących rodziców (SDSR) (Kotowicz, 2015; Lillo-Martin, 2008; Mayberry, Squires, 2006).

Słyszące i głuche dzieci (wymienione grupy: GDGR, SDSR i CODA i dodatkowo głuche dzieci słyszących rodziców, GDSR) w pierwszym roku życia uczą się korzystać z mimiki do przekazywania i rozumienia emocji (Marschark, 1993; Nelson, 1987). To zjawisko jest

wspólne dla wszystkich niemowląt, niezależnie od sposobu komunikacji i ubytku słuchu. Mimika twarzy stanowi istotny sposób komunikacji matki z dzieckiem (Schaffer, 1977). Istnieje jednak różnica pomiędzy wykorzystaniem ekspresji twarzy przez głuche i słyszące osoby. U słyszących dzieci i dorosłych ekspresje twarzy pełnią funkcję komunikacyjną, ale nie językową. Natomiast dzieci, które przyswajają język wizualno-przestrzenny, mają przed sobą podwójne zadanie: muszą rozumieć i produkować ekspresje twarzy zarówno do wyrażania stanów afektywnych, jak i do komunikacji językowej (Kossewska, 2012). Dodatkowe utrudnienie dla GDGR i CODA stanowi symultaniczność języka migowego: w niektórych sytuacjach znak języka migowego jest nadawany za pomocą rąk wraz z towarzyszącym mu elementem niemanualnym.

Wymienione trudności w nabywaniu elementów niemanualnych języka migowego inspirowały do podjęcia dwóch zagadnień. Pierwsze dotyczy wykorzystywania mimiki w różnych celach: wyrażania emocji i posługiwania się językiem. Drugie jest związane z symultanicznością elementów manualnych i niemanualnych w produkcji języka migowego (Reilly, Anderson, 2002).

Judy Reilly i Diane Anderson (2002) zadają ważne pytanie dotyczące pierwszego zagadnienia: w jaki sposób GDGR i CODA nabywają umiejętność posługiwania się ekspresjami twarzy w dwóch kontekstach: emocjonalnym i lingwistycznym? Badaczki zastanawiają się, czy oba procesy są sterowane przez globalny system odpowiedzialny za ekspresje twarzy. W takim przypadku GDGR i CODA mogłyby wykorzystywać już wcześniej nabyte kompetencje w wyrażaniu emocji za pomocą twarzy w nowym kontekście językowym. Wystąpiłoby wtedy przeniesienie sprawności wyrażania emocji w akcie komunikacji niewerbalnej do sfery językowej.

Drugie zagadnienie dotyczy sposobu nabywania elementów niemanualnych w odniesieniu do współwystępujących znaków manualnych. Judy Reilly, Marina McIntire i Ursula Bellugi (1990b) proponują dwie alternatywne hipotezy. Zgodnie z pierwszą, elementy niemanual-

ne są nabywane przez dzieci jako całość wraz z elementami manualnymi. Można ten proces porównać do nabywania intonacji w przypadku języków fonicznych. Zgodnie z drugą, elementy niemanualne nabywane są jako część systemu gramatycznego. Autorki sugerują, że w językach fonicznych podobnym procesem jest przyswajanie kompetencji morfologicznych, które przebiega według zasad opisanych przez Dana Isaaca Slobina (1986, za: Reilly, McIntire, Bellugi, 1990b). Slobin bardzo szczegółowo omawia reguły stosowane przez dzieci podczas akwizycji morfologii pierwszego języka. Dla nabywania języków migowych szczególnie istotna jest zasada wyrazistości percepcyjnej struktur gramatycznych, która zostanie opisana w podsumowaniu.

Podjęcie obu zagadnień wymaga szczegółowej analizy mechanizmu nabywania elementów niemanualnych, które pełnią różnorodne funkcje gramatyczne. W artykule zostaną przedstawione dotychczasowe badania nad dziecięcymi umiejętnościami rozumienia i produkowania elementów niemanualnych do wyrażania: negacji, okoliczników, pytań otwartych i zamkniętych, zdań warunkowych oraz topikalizacji (Emmorey, 2002). Zaprezentowanie dotychczasowych badań nad nabywaniem wymienionych struktur gramatycznych pozwoli powrócić do dwóch zaproponowanych zagadnień.

NIEMANUALNE KOMPONENTY NEGACJI

Niemanualne elementy negacji w ASL są silnie związane pod względem formy i treści z niejęzykowymi gestami komunikacyjnymi. W ASL do wyrażenia przeczenia można użyć kręcenia głową, które podobne jest do gestu odmowy wykorzystywanego przez osoby słyszące mówiące po angielsku (Reilly, Anderson, 2002); istnieje jednak wiele różnic pomiędzy wymienioną formą negacji w komunikacji niejęzykowej i językowej. W kontekście niejęzykowym ten gest nie musi występować w określonym czasie w dyskursie, może się pojawiać samodzielnie, nie odnosi się do określonej struktury wypowiedzi, ma charakter globalny. Kręcenie

głową wykorzystywane w znaczeniu językowym jest natomiast dodawane do znaków języka migowego, odnosi się do predykatu i występuje w ściśle określonym momencie zdania (Anderson, Reilly, 1998). Negacja w ASL może być również wyrażana manualnie za pomocą takich znaków migowych jak: „nie” (ang. *no, not*), „nie wiedzieć” (ang. *don't know*), „nie móc” (ang. *can't*). Do manualnego znaku migowego przeczenia dokładane jest kręcenie głową. Stanowi to przykład redundancji językowej: manualnie i niemanualnie zostaje wyrażany ten sam mechanizm składniowy, czyli negacja. W języku fonicznym można również do werbalnie wyrażonej negacji dodać gest kręcenia głową. Natomiast tylko w języku migowym zdanie afirmatywne składające się z manualnych znaków migowych z dodanym kręcieniem głowy ulega transformacji i staje się przeczeniem (Reilly, Anderson, 2002).

W Polskim Języku Migowym (PJM) do wyrażenia negacji wykorzystywane są znaki migowe, takie jak: „nie”, „nigdy”, „nikt”, „nie mieć”, ale występują także niemanualne elementy negacji (Tomaszewski, Rosik, 2007a; Tomaszewski, Farris, 2010). Danuta Mikulska (2003, za: Tomaszewski, Rosik, 2007a) podaje przykład zdania, w którym wystąpiły następujące połączenia manualnych znaków i niemanualnych komponentów przeczenia: na początku zdania pojawia się lekkie zmarszczenie nosa, następnie zostają wypowiedziane określone elementy zdania, a na końcu pojawia się partykuła „nie” wyrażona poprzez zmarszczenie brwi oraz kręcenie głową. W PJM zdania przeczące mogą również występować bez manualnego znaku negacji, przy czym zdanie przeczące jest wyrażone za pomocą elementów niemanualnych, takich jak: kręcenie głową, lekkie zmarszczenie nosa i usta wygięte w podkówkę (Tomaszewski, Rosik, 2007a). Obecnie zagadnieniem niemanualnej negacji w PJM u dorosłych osób głuchych zajmują się badacze z Pracowni Lingwistyki Migowej Uniwersytetu Warszawskiego (Rutkowski i in., 2015).

Głuche i słyszące dzieci, niezależnie od tego, czy nabywają język migowy czy foniczny, na wczesnych etapach rozwoju wykorzystują kręcenie głową jako gest wyrażający odmowę.

U głuchych niemowląt około 12 miesiąca życia zaobserwowano komunikacyjne używanie kręcenia głową (Reilly, Anderson 2002). Wydawać by się mogło, że głuche dzieci z łatwością będą się posługiwać tym gestem i łączyć go z manualnym znakiem negacji. Badania Diany Anderson i Judy Reilly (1998, za: Reilly, Anderson, 2002), w których wzięło udział 51 głuchych dzieci w wieku 1;0–4;11 posługujących się ASL, ujawniły, że w procesie nabywania elementów niemanualnych dochodzi do rozgraniczenia kręcenia głową jako gestu odmowy i jako elementu systemu języka migowego. Około 18–20 miesiąca życia u głuchych dzieci obserwuje się używanie negacji wyrażonej manualnymi znakami migowymi, jednak nie współwystępują one z kręcieniem głową. Jednymi z pierwszych znaków manualnych negacji są: „nie” (ang. *no*, około 19 miesiąca) oraz „nie chcieć” (ang. *don't want*, około 20 miesiąca). Później pojawiają się takie znaki migowe jak: „żaden/ żadna/ żadne” (ang. *none*, około 21 miesiąca), „nie móc” (ang. *can't*, około 25 miesiąca), „nie lubić” (ang. *don't like*, około 25 miesiąca), „nie” (ang. *not*, około 31 miesiąca), „nie wiedzieć” (ang. *don't know*, około 31 miesiąca) oraz „jeszcze nie” (ang. *not yet*, około 36 miesiąca). Dodanie obowiązkowego elementu niemanualnego (kręcenie głową) do manualnego znaku migowego zaczyna występować w dziecięcym repertuarze językowym najczęściej od 1 do 8 miesięcy po pojawieniu się samego znaku manualnego.

Według Reilly i Anderson (2002) nabywanie negacji przez GDGR przebiega zgodnie z następującą sekwencją:

1. kręcenie głową użyte w komunikacji (gest odmowy);
2. negacja wyrażona znakami języka migowego (bez ruchu głowy);
3. połączenie znaku migowego i elementu niemanualnego (manualna negacja + kręcenie głową).

Podsumowując wyniki badań i analizy cytowanych badaczek (Reilly, Anderson, 2002), można stwierdzić, że jako pierwsze w procesie nabywania języka migowego pojawiają się znaki manualne, a dopiero później do nich zostają dołączone elementy niemanualne.

OKOLICZNIKI WYRAŻANE ZA POMOCĄ TWARZY

Niematuralne okoliczniki modyfikują znaczenie predykatów. Do ich wyrażenia dzieci wykorzystuje ekspresje twarzy, które nie mają swoich odpowiedników w komunikacji niewerbalnej pojawiającej się na wcześniejszych etapach rozwoju. W języku angielskim te struktury gramatyczne są nazywane *adverbial facial behaviour*, co można przetłumaczyć na język polski jako „okoliczniki wyrażane za pomocą ruchów twarzy”. Najczęściej do ich przekazania wykorzystuje się dolną część twarzy. Ponadto zawsze muszą współwystępować ze znakami manualnymi. Ich funkcja polega na modyfikacji znaczenia znaku wyrażonego za pomocą dłoni, najczęściej czasownika lub przymiotnika, choć mogą również odnosić się do predykatów złożonych z kilku znaków migowych. Czas pojawiania się niemanualnych okoliczników w zdaniu jest ściśle określony i powiązany z wystąpieniem predykatu. Przykład takiej struktury gramatycznej w ASL stanowi niemanualny okolicznik nazywany „mm”, który polega na złączeniu ust, przy czym górna warga może być lekko wydęta. Ten niemanualny okolicznik można przetłumaczyć na język foniczny jako „z łatwością, regularnie, z przyjemnością”. Można zatem, używając znaków migowych, wypowiedzieć jedno zdanie (np. „Chłopiec pisze list”) i dodając do niego element niemanualny, zmienić jego znaczenie (np. „Chłopiec pisze list z przyjemnością”). (Anderson, Reilly, 1998; Reilly, Anderson, 2002).

Również w PJM opisano występowanie niemanualnych okoliczników (Tomaszewski, Farris, 2010), które mogą między innymi modyfikować znaczenie czasowników. Piotr Tomaszewski i Michael Farris (2010) przytaczają konkretne użycie omawianego elementu gramatyki: jeżeli do znaku migowego „jeździć autem” (jeden znak migowy) dołożymy niemanualny element polegający na lekkim wysunięciu języka pomiędzy zębami, oznaczać to będzie: „jeździć autem spokojnie”.

W badaniach nad rozwojem ASL (Anderson, Reilly, 1998; Reilly i in., 1990b) wykorzystano nagrania naturalnych sytuacji komunikacyjnych dzieci posługujących się językiem migowym

oraz nagrania specjalnych sytuacji, w których proszono dzieci o powtórzenie wcześniej obserwowanych wypowiedzi prezentowanych w ASL. Wyniki analizy zebranych danych wskazują, że w wieku 1;0 roku głuche dzieci zaczęły produkować swoje pierwsze, pojedyncze predykaty bez manualnych komponentów. W wieku około 2 lat pojawiły się pierwsze niemanualne okoliczniki, które odnosiły się do jednego znaku migowego. Dzieci naśladowały niemanualne okoliczniki produkowane przez swoich rodziców. Na tym etapie niektóre niemanualne okoliczniki i predykaty złożone z jednego znaku migowego mogą być traktowane przez dzieci jako jedna całość, Gestalt. Pierwsze użycie niemanualnego okolicznika z predykatem składającym się z kilku znaków języka migowego pojawiło się w wieku 2;3–2;6. Dzieci same inicjowały użycie okoliczników niemanualnych w wieku 2;8. W wieku 3;6 GDGR używały już ośmiu z dziesięciu niemanualnych okoliczników wykorzystywanych przez dorosłych (według klasyfikacji Baker, Cokely, 1980; za: Anderson, Reilly, 1998). W tym wieku dzieci eksperymentują z niemanualnymi okolicznikami pod względem czasu ich wystąpienia w zdaniu oraz zakresu znaczenia.

Reilly i Anderson (2002) podkreślają, że dzieci podczas jednej wypowiedzi często produkowały ten sam predykat: raz z użyciem niemanualnego okolicznika, raz bez niego. Zaobserwowano również, że dzieci jeden predykat łączyły z różnymi niemanualnymi okolicznikami. Oba zjawiska wskazują na poprawne przyswojenie struktury niemanualnych okoliczników przez dzieci w wieku od 3 do 5 lat. Dzieci używały także różnych niemanualnych okoliczników. Anderson i Reilly (1998) poddały również analizie błędy popełniane przez dzieci podczas procesu nabywania umiejętności wykorzystywania niemanualnych okoliczników i stwierdziły, że dzieci bardzo rzadko myliły się podczas przyswajania tej struktury gramatycznej. Otrzymane wyniki porównano z uzyskanymi z badań nad nabywaniem niemanualnej negacji i okazało się, że dzieci popełniają znacznie więcej błędów przy niemanualnych przeczeniach niż przy niemanualnych okolicznikach. Anderson i Reilly (1998) tłumaczą tę prawidł-

liwość łatwością w nabywaniu niemanualnych okoliczników oraz regularnością i konsekwencją występowania tych struktur: niemanualne okoliczniki zawsze występują z predykatem. Drugim możliwym wytłumaczeniem jest również fakt, że niemanualne okoliczniki nie mają swojego niejęzykowego odpowiednika. W związku z tym dziecko nie musi odróżniać niemanualnego elementu języka od niejęzykowego zachowania komunikacyjnego. Może zatem przyjąć, że wcześniejsze wykorzystywanie niemanualnego elementu jako gestu komunikacyjnego nie stanowi ułatwienia w nabywaniu analogicznych struktur językowych. Wprost przeciwnie – może być trudniejszym zadaniem dla dziecka niż nabywanie nowych, wcześniej niepojawiających się struktur (Anderson, Reilly, 1998).

PYTANIA OTWARTE I ZAMKNIĘTE

Za pomocą środków niemanualnych można tworzyć pytania zamknięte i otwarte. Pytania zamknięte są również nazywane ogólnymi lub pytaniami potwierdzenia/zaprzeczenia; oczekiwana odpowiedź na nie brzmi: „tak” lub „nie” (Tomaszewski, Rosik, 2007a). W ASL pytania zamknięte wymagają elementów niemanualnych: uniesienia brwi i lekkiego pochylenia ciała do przodu. Jednocześnie są one jedynym wykładnikiem pytań zamkniętych (Reilly, McIntire, Bellugi, 1991). W PJM do skonstruowania pytania zamkniętego również wykorzystywane są komponenty niemanualne, takie jak: podnoszenie brwi, rozszerzenie oczu, lekkie wysunięcie głowy i ramion do przodu (Tomaszewski, Rosik, 2007a).

Pytania otwarte, inaczej nazywane szczegółowymi, zawierają natomiast takie zaimki, jak: „kto”, „gdzie”, „kiedy”. Zadając pytania szczegółowe, nadawca najczęściej oczekuje odpowiedzi dotyczących właściwości osób lub przedmiotów. W ASL pytania otwarte zawierają manualne znaki migowe, takie jak: „co” (ang. *what*), „gdzie” (ang. *where*). Pytajniki w pytaniach otwartych bardzo często występują dwukrotnie: raz na początku zdania, a następnie na jego końcu. Pytania otwarte wymagają również użycia komponentu niemanualnego: zmarszczonej brwi i lekko pochylonej głowy. W przy-

padku tych pytań występuje redundancja: wyznacznikiem pytania są elementy manualny i niemanualny. Komponent niemanualny pytań otwartych (zmarszczone brwi) ma swój odpowiednik pod względem formy i znaczenia w komunikacji niewerbalnej w postaci wyrazu twarzy przedstawiającego zdziwienie, zaintrygowanie (Reilly, Anderson, 2002). Według Piotra Tomaszewskiego i Pawła Rosika (2007a) w PJM, podobnie jak w ASL, występują znaki manualne pytajne, takie jak: „kiedy”, „ile”, „jak”, którym towarzyszą elementy niemanualne, takie jak: zmarszczenie brwi, lekkie pochylenie głowy. Autorzy zwracają uwagę, że mogą się również pojawić: lekkie pochylenie górnej części ciała do przodu, podnoszenie ramion.

Badania prowadzone przez Judy Reilly, Marinę McIntire, Urszulę Bellugi (1991) ujawniły, że głuche dzieci zaczynają wykorzystywać niemanualne elementy w pytaniach zamkniętych w wieku 1;3. Pytania otwarte pojawiają się u nich w wieku 1;6, jednak początkowo ten rodzaj pytań jest konstruowany przez znak migowy pytajnika (np. „gdzie”) bez wykorzystania elementu niemanualnego. W tym też wieku u niektórych dzieci w pytaniach otwartych pojawiają się znaki migowe wraz z komponentem niemanualnym. Według autorek cytowanych badań (Reilly i in., 1991) dzieci traktują elementy manualny i niemanualny jako jedną niepodzielną całość, Gestalt. Dzieci jednak szybko przestają wykorzystywać nierozłączne zestawienie elementów manualnego i niemanualnego. Następnie przechodzą do etapu stawiania pytań otwartych tylko za pomocą manualnych znaków migowych przy neutralnym wyrazie twarzy. Pytania otwarte z wykorzystaniem manualnego znaku migowego i elementu niemanualnego pojawiają się u dzieci w wieku 3;6.

Warto zwrócić uwagę, że element niemanualny pojawia się w różnym wieku w zależności od rodzaju pytań: przy pytaniach zamkniętych już w wieku 1;3, natomiast w przypadku pytań otwartych dopiero po 3 roku życia. W przypadku pytań zamkniętych niemanualny element wyrażony za pomocą twarzy stanowi jedyny wyznacznik pytania. Jeżeli w wypowiedzi nie pojawiają się elementy niemanualne, zdanie traktowane jest jako twierdzące. Przyпуска się, że

to właśnie z tego powodu elementy niemanualne w pytaniach zamkniętych pojawiają się jako pierwsze w rozwoju językowym. Natomiast dopiero dzieci w wieku około 3;6 zaczynają wykorzystywać połączenie znaku języka migowego z elementem niemanualnym (Reilly i in., 1991).

ZDANIA WARUNKOWE

W językach fonicznych i migowych zdania warunkowe składają się ze zdania podrzędnego okolicznikowego warunku, które jest poprzednikiem, oraz zdania nadrzędnego, które jest następnikiem. Oba zdania pojedyncze łączą się za pomocą spójników: „jeżeli”, „jeśli”, „gdy”, np. „Jeśli będziesz dużo czytać (poprzednik), to będziesz mądry (następnik)”. Zdania warunkowe to kolejna struktura, która jest wyrażana w języku migowym za pomocą elementów niemanualnych. W ASL polega ona na uniesieniu brwi i pochyleniu głowy przy poprzedniku, kiwnięciu głową przy ostatnim wyrazie poprzednika, mrugnieniu oczami pomiędzy dwoma zdaniami współrzędnymi. Następnik w zdaniu warunkowym nie zawiera elementów niemanualnych: twarz przybiera wyraz neutralny. Zdanie warunkowe zawiera również element manualny: znak migowy „jeżeli” (ang. *if*) lub „przypuszczać” (ang. *suppose*). Jednak element manualny nie jest obligatoryjny i może nie pojawić się w prostych zdaniach warunkowych. Element niemanualny zdania warunkowego nie ma swojego odpowiednika w komunikacji niewerbalnej (Reilly, Anderson, 2002). W PJM do tworzenia zdań warunkowych wykorzystuje się elementy niemanualne zastępujące spójnik „jeżeli”: unoszenie brwi, rozszerzenie oczu, lekkie wysunięcie głowy i górnej części ciała do przodu, a czasami używa się także lekko wygiętych ust (Tomaszewski, Rosik, 2007b). Pomiędzy zdaniami podrzędnymi następuje krótka przerwa, podczas której głowa i brwi zostają ustawione w pozycji neutralnej. Według Tomaszewskiego i Rosika (2007b) jest to równoznaczne ze słowem „to” wykorzystywanym w następniku zdań warunkowych. Następnie w zdaniu nadrzędnym (następniku) pojawiają się takie komponenty niemanualne, jak: lekkie kiwanie głową i przymrużanie

oczu. Autorzy zwracają uwagę, że znaki manualne „jeżeli”, „jeśli” również są wykorzystywane do budowania zdań warunkowych w PJM, ale w okresie warunkowym drugiego typu, zwanym możliwym, hipotetycznym.

Reilly, McIntire i Bellugi (1990a) przeprowadziły badania dotyczące rozwoju kompetencji budowania zdań warunkowych w ASL w grupie 14 głuchych dzieci w wieku 3;3–8;4. Głuche dzieci wychowywały się w rodzinach, w których rodzice i rodzeństwo również mieli deficyt słuchu i podstawowym sposobem komunikacji był język migowy. Ze względu na rzadkie występowanie zdań warunkowych w spontanicznej komunikacji do badania wykorzystano dwa zadania eksperymentalne: pierwsze sprawdzające zrozumienie zdań warunkowych w ASL i drugie wymagające rozumienia i produkcji zdań warunkowych. Badanie było przeprowadzane przez głuchego eksperymentatora. Na podstawie analizy zebranego materiału badaczki wyróżniły etapy w nabywaniu umiejętności wykorzystywania zdań warunkowych w ASL i opisały poszczególne kroki w rozumieniu oraz produkcji tej struktury gramatycznej. Pierwszy etap polega na zestawianiu obok siebie dwóch zdań bez gramatycznego zaznaczenia, że jest to zdanie warunkowe. Tego typu zdania zaobserwowano już u dzieci w wieku 2;6 (dane pochodziły z obserwacji, a nie z zadań eksperymentalnych). Autorki wskazują, że podobne zjawisko występuje w procesie nabywania angielskiego języka fonicznego: dzieci również zestawiają dwa zdania współrzędne bez wykorzystania wykładników zdania warunkowego. Na drugim etapie, w wieku około 3–4 lat, dzieci zaczynają sygnalizować wykorzystanie zdania warunkowego poprzez manualny znak migowy w poprzedniku, np. dzieci produkują manualny znak migowy „jeżeli”. Dzieci potrafią również zamieniać manualne wykładniki zdania warunkowego – podczas odpowiadania na pytanie ze zdaniem warunkowym dziecko dokonało zmiany znaku manualnego z „jeżeli” (ang. *if*) na „wyobraźmy sobie” (ang. *suppose*). Natomiast dzieci nie rozumiały jeszcze zdań warunkowych, które zawierały tylko niemanualne wykładniki zdania warunkowego. Dzieci produkowały zdania warunkowe bez żadnej mimiki twarzy. Na tym

poziomie, już w wieku około 3;3, mogą się pojawić pierwsze komponenty niemanualne zdania warunkowego: rozdzielenie dwóch zdań poprzez mrugnięcie lub kiwnięcie głową. Należy jednak zauważyć, że rozdzielenie dwóch zdań poprzez mrugnięcie jest charakterystyczne dla wszystkich zdań złożonych w ASL. Zatem dzieci najprawdopodobniej nabywały umiejętność oddzielania zdań pojedynczych wchodzących w skład zdania złożonego. Nie były to komponenty niemanualne charakterystyczne tylko dla zdań warunkowych. Trzeci etap, który zostaje osiągnięty około 5 roku życia, polega na wykorzystaniu manualnego elementu gramatycznego zdania warunkowego i częściowym użyciu elementu niemanualnego. Dzieci zaczynają rozumieć zdania warunkowe, które zawierają tylko wykładniki niemanualne. Pojawiają się również niektóre komponenty niemanualne zdań warunkowych w wypowiedziach. Dzieci na tym etapie marszczą brwi i pochylają głowę tylko przy manualnym znaku migowym będącym gramatycznym wyznacznikiem zdania warunkowego (np. przy słowie „jeżeli”). Natomiast osoby dorosłe marszczą brwi i pochylają głowę przy całym poprzedniku. Na czwartym etapie, w wieku około 7;6, dzieci wykorzystują wszystkie wyznaczniki zdania warunkowego, tak jak czynią to dorośli. Oznacza to, że dzieci produkują element niemanualny przy całym poprzedniku; potrafią również konstruować zdania warunkowe bez wykładników manualnych tylko z komponentami niemanualnymi.

TOPIKALIZACJA

Topikalizacja polega na uwydatnieniu tematu w zdaniu za pomocą specjalnej struktury składniowej lub poprzez prozodię. Zjawisko to bywa również określane jako zdanie twierdzące z oznaką tematykacji i charakteryzuje się wysunięciem tematu na pierwszą pozycję składniową. Po uwydatnieniu tematu pojawia się dalsza część zdania stanowiąca remat, który zawiera stwierdzenia dotyczące tematu, np. „Co do mojej jedwabnej koszuli, to mąż mi ją ostatnio wyprał w pralce”. W PJM bardzo często występuje topikalizacja, która jest zgodna

z obowiązującą w tym języku zasadą: „najpierw temat” (Tomaszewski, Rosik, 2007a). W procesie uwydatniania tematu można zaobserwować, że często dopełnienie wysuwane jest na początek zdania, np. „Jeśli chodzi o Joannę, to mogę zawsze na nią liczyć”. Podczas topikalizacji w PJM przy temacie obligatoryjnie powinny pojawić się komponenty niemanualne, takie jak: unoszenie brwi, lekkie przymyknięcie oczu oraz lekkie podnoszenie głowy (Tomaszewski, Rosik, 2007a). W przypadku ASL temat zostaje uwydatniany za pomocą struktury składniowej: temat pojawia się jako pierwszy w zdaniu i jest sygnalizowany poprzez obligatoryjne niemanualne elementy: uniesienie brwi i lekkie pochYLENIE głowy. Komponenty niemanualne muszą być skoordynowane czasowo ze znakiem migowym lub znakami migowymi, które stanowią temat wypowiedzi (Emmorey, 2002).

Według Reilly i współpracowniczek (1991) umiejętność topikalizacji z użyciem elementów niemanualnych pojawia się u dzieci w wieku około 3 lat. Badaczki uznały, że trudno było zaklasyfikować dziecięce produkcje językowe przed 3 rokiem życia do zdań z wyodrębnionym tematem, ponieważ w wypowiedziach nie zaobserwowano niemanualnych wyznaczników tematykacji. W tym samym wieku, w którym pojawia się topikalizacja, dzieci zaczynają również produkować w języku migowym zdania warunkowe, ale używają do tego celu najczęściej elementów manualnych (np. znaków migowych *if* lub *suppose*), natomiast nie wykorzystują elementów niemanualnych. Warto zauważyć, że przy wyrażaniu zdań warunkowych i topikalizacji ekspresja twarzy jest podobna: unoszone są brwi; natomiast w przypadku tematykacji element manualny stanowi jedyny wykładnik tej struktury. Autorki (Reilly i in., 1991) zwróciły uwagę, że u tych samych dzieci w badaniach pojawiły się elementy niemanualne przy topikalizacji, ale nie zaobserwowano ich w zdaniach warunkowych, które tworzone były tylko z wykorzystaniem znaków migowych. Dodatkowo dzieci w wieku 3 lat mają problem ze zrozumieniem zdań warunkowych, w których jednym wyznacznikiem jest element niemanualny. Zdaniem badaczek głuche dzieci podczas nabywania elementów niemanualnych języka migowego wykorzystują

różnego rodzaju strategię, które można odnaleźć w procesie akwizycji języka fonicznego przez dzieci słyszące. Widoczny schemat nabywania elementów niemanualnych topikalizacji i zdań warunkowych jest zgodny z zasadą jednej funkcji Slobina (1973; za: Reilly i in., 1991). Reguła ta odnosi się do sytuacji, w której jedna struktura gramatyczna ma dwa różne znaczenia (mogą być one nawet do siebie zbliżone, ale wciąż nie-otożsame). Dzieci początkowo w celu rozróżnienia tych dwóch znaczeń starają się je przekazać za pomocą dwóch różnych markerów. W związku z tym dzieci na początku używają niemanualnego elementu ekspresji twarzy, tj. uniesienia brwi do topikalizacji, a manualnych elementów do wyrażenia zdań warunkowych. Wynika to z faktu, że do wyrażenia topikalizacji dzieci mogą wykorzystać tylko element niemanualny (w ASL nie ma manualnego wyznacznika topikalizacji). Natomiast w przypadku zdań warunkowych dzieci mogą korzystać również z manualnych markerów gramatycznych.

PODSUMOWANIE

W artykule przeprowadzono analizę nabywania niemanualnych elementów języka migowego, które pełnią określone funkcje gramatyczne. Na podstawie zebranego materiału można omówić dwa poruszone we wprowadzeniu zagadnienia dotyczące procesu przyswajania gramatycznych elementów niemanualnych w języku migowym.

Pierwsze zaproponowane zagadnienie dotyczy relacji wykorzystywania elementów niemanualnych w kontekście językowym i niejęzykowym. W artykule zwracano uwagę na fakt, czy dany gramatyczny, niemanualny komponent ma swój odpowiednik w komunikacji niewerbalnej wykorzystywanej przez osoby słyszące. Niektóre komponenty niemanualne (np. negacja, pytania otwarte) są bardzo podobne pod względem formy i znaczenia do gestów niejęzykowych. Niewerbalne zachowania komunikacyjne pojawiają się w rozwoju dzieci wcześniej niż analogiczne niemanualne elementy językowe. W związku z tymi faktami została postawiona hipoteza, zgodnie z którą dzieci inaczej przyswajają ele-

menty niemanualne znane z komunikacji niewerbalnej (np. kręcenie głową w przeczeniach) niż pozostałe komponenty niemanualne. Obalając tę hipotezę, Reilly i Anderson (2002) zwróciły uwagę, że u dzieci nabywających język migowy nie zaobserwowano „automatycznych generalizacji niejęzykowych zachowań komunikacyjnych do kontekstu językowego” (Reilly, Anderson, 2002, s. 179). Według badaczek niemanualne elementy najprawdopodobniej są nabywane jako część systemu językowego w sposób analityczny i stopniowy. Wydaje się, że u dzieci nabywających język migowy na wczesnych etapach rozwoju zachodzi proces rozróżnienia elementów niemanualnych języka od niewerbalnych zachowań komunikacyjnych. Wydaje się, że zaprezentowane dane wykluczają możliwość istnienia jednego globalnego systemu sterującego niemanualnymi elementami języka migowego i niejęzykowymi ekspresjami twarzy. Nie można zatem mówić o bezpośrednim przenoszeniu umiejętności niewerbalnego wykorzystania mimiki twarzy do kontekstu językowego. Należy jednak pamiętać, że używanie twarzy jako sposobu wyrażania emocji przygotowuje w pewien sposób dziecko do późniejszego używania twarzy w kontekście językowym (Reilly i in., 1991).

Reilly i Anderson (2002) stwierdziły, że można zauważyć pewną strategię w nabywaniu niemanualnych elementów niezależnie od faktu, czy dany element posiada odpowiednik w komunikacji niewerbalnej, czy też jest specyficzny tylko dla języka migowego. Dzieci na etapie wypowiedzi złożonej z kilku znaków migowych stosują strategię leksykalną, w której najpierw wykorzystują manualne znaki migowe do zaznaczenia odpowiedniej struktury gramatycznej, a później używają morfemów gramatycznych wyrażonych elementami niemanualnymi. Roger Brown (1973, za: Reilly, Anderson, 2002) opisał podobne zjawisko u dzieci słyszących nabywających foniczny język angielski, które najpierw wykorzystywały wolne leksemy, a dopiero później morfemy gramatyczne. Dzieci na wcześniejszych etapach rozwoju, aby wyrażać czas przeszły, wypowiadały słowa: „wczoraj” (ang. *yesterday*), „wczorajszej nocy” (ang. *last night*). Dopiero później zaczęły używać morfemów gramatycznych czasu przeszłego (np. końcówkę „ed” przy czasow-

nikach regularnych). Zjawisko to wskazuje na pewne podobieństwa w nabywaniu gramatyki niezależnie od tego, czy dzieci przyswajają język migowy, czy język foniczny.

Drugie zagadnienie dotyczy sposobu nabywania gramatycznych niemanualnych elementów języka migowego. Proces ten prawdopodobnie przebiega zgodnie z dwoma alternatywnymi schematami: globalnego nabywania niemanualnych i manualnych elementów lub analitycznego przyswajania każdego z elementów. Do rozstrzygnięcia tego problemu może posłużyć obserwacja rozwoju przede wszystkim tych struktur gramatycznych, które są wyrażane równocześnie poprzez manualny i niemanualny wykładnik w języku migowym. Już pod koniec 1 roku życia na etapie wypowiedzi jednoelementowych dzieci głuche mogą produkować elementy niemanualne wraz ze znakami migowymi (Reilly i in., 1990b). Wydaje się, że w tym stadium dzieci nabywają struktury manualne i znaki języka migowego jako jedną całość – Gestalt – która nie zostaje poddana analizie. W niniejszym artykule wspomniano już o tym zjawisku, np. przy analizie pytań otwartych. Natomiast w nieco późniejszym okresie rozwoju językowego, na etapie wypowiedzi kilkuelementowych, dzieci przestają wykorzystywać wcześniej używane połączenie elementów manualnych i niemanualnych i wyrażają dane struktury gramatyczne tylko za pomocą elementów manualnych. Wtedy też manualne znaki języka migowego, nawet jeżeli wymagają obowiązkowego wsparcia niemanualnym komponentem, produkowane są z neutralną mimiką twarzy. Na kolejnym etapie dziecko łączy niemanualny element z manualnym znakiem migowym. Zdaniem Reilly (i in., 1991) dzieci kierują się zasadą „ręce przed twarzą” (ang. *hands before face*), zgodnie z którą najpierw wykorzystu-

je się elementy manualne, a dopiero później niemanualne. Wymienia się kilka prawdopodobnych przyczyn tego zjawiska. Po pierwsze, ruchy rąk są wyraźniejsze niż drobne ruchy konkretnych elementów twarzy. Analogicznie w językach fonicznych: wyrazistość percepcyjna danej struktury językowej jest bardzo ważna w procesie nabywania języka; to zjawisko omawia Slobin (1998 za: Emmorey, 2002), według którego dzieci wcześniej wyrażają struktury wyraźniejsze percepcyjnie. Po drugie, dziecko, wykonując odpowiednie ruchy rękami, może widzieć swoje artykulatory i kontrolować wzrokowo produkowane znaki migowe. Po trzecie, integracja elementów manualnych i niemanualnych może być trudna dla dzieci. Po czwarte, głuche matki, kierując komunikaty w języku migowym do swoich dzieci, tworzą tak zwane miganie matczyne, które charakteryzuje się częstym omijaniem gramatycznych elementów niemanualnych. Matki, najprawdopodobniej w celu ułatwienia komunikacji, eliminują elementy niemanualne (Reilly i in., 1991).

Przeprowadzona analiza pozwala stwierdzić, że trajektorie rozwojowe wykorzystywania twarzy w kontekście językowym i niejęzykowym różnią się od siebie. Umiejętności używania mimiki do wyrażania emocji nie są bezpośrednio przenoszone na komunikację językową. Wykorzystywanie mimiki w komunikacji niewerbalnej z pewnością zwraca uwagę dziecka na znaczenie ruchów twarzy i wprowadza je w etap nabywania językowych elementów niemanualnych; jednak związki występujące pomiędzy tymi dwoma zjawiskami są bardziej złożone i niejednoznaczne, niż mogłoby się to wydawać zewnętrznym obserwatorom patrzącym na te same gesty wykorzystywane w komunikacji werbalnej i niewerbalnej (Reilly, McIntire, Bellugi, 1990a).

PRZYPIS

¹ W artykule do określenia osób z ubytkiem słuchu stosuje się termin „głuchy”, ponieważ jest on używany przez osoby z wadą słuchu do samookreślenia się. Analogicznie w anglojęzycznych krajach wykorzystuje się słowo *deaf*. Wbrew opinii osób słyszących głusi uważają, że termin „niesłyszący” podkreśla brak, deficyt słuchu i bywa on odbierany w sposób negatywny.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson D., Reilly J. (1999), PAH! The acquisition of non-manual adverbials in ASL. *Sign Language and Linguistics*, 1, 117–142.
- Emmorey K. (2002), *Language, Cognition, and the Brain. Insights from Sign Language Research*. Mahwah – New Jersey – London: Lawrence, Erlbaum associates.
- Kossewska J. (2012), Wczesnorozwojowe wyznaczniki rozwoju teorii umysłu w kontekście głuchoty. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN*, LXV, 105–124.
- Kotowicz J. (2015), Sign language acquisition from different points of view. *General and Professional Education*, 1, 26–36.
- Lillo-Martin D. (2008), Sign language acquisition studies: Past, present and future. W: R. Müller de Quadros (ed.), *Sign Languages: Spinning and Unraveling the Past, Present and Future*. TISLR9, forty-five papers and three posters from the 9th Theoretical Issues in Sign Language Research Conference, Florianópolis, Brazil, December 2006, 244–263. Petrópolis, Brazil: Editora Arara Azul. <http://www.editora-arara-azul.com.br/EstudosSurdos.php> (dostęp: 15.01.2016).
- Marschark M. (1993), *Psychological Perspective on Deafness*, New York: Oxford University Press.
- Mayberry R., Squires B. (2006), Sign language: acquisition. W: K. Brown (ed.), *Encyclopedia of Language Linguistics*, 2nd edition, 291–296. Oxford: Elsevier.
- Nelson C. (1987), The recognition of facial expressions in the first two years of life: Mechanisms of development. *Child Development*, 58, 890–909.
- Reilly J., Anderson D. (2002), The acquisition of non-manual morphology on ASL. W: G. Morgan, B. Woll, *Directions in Sign Language Acquisition*, 159–181. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Reilly J., McIntire M., Bellugi U. (1991), Baby face: A new perspective on universals in language acquisition. W: S.D. Fischer, P. Siple (eds.), *Theoretical Issues in Sign Language Research*, vol. 2. *Psychology*, 9–23. Chicago: Chicago University Press.
- Reilly J., McIntire M., Bellugi U. (1990a), The acquisition of conditionals in American Sign Language: grammaticized facial expressions. *Applied Psycholinguistics*, 11(4), 369–392.
- Reilly J., McIntire M., Bellugi U. (1990b), Faces: The relationship between language and affect. W: V. Volterra, C. Erting (eds.), *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*, 128–141. Berlin – Heidelberg: Springer-Verlag.
- Rutkowski P., Kuder A., Filipczak J., Mostowski P. (2015), Analiza suprasegmentalnych wykładników negacji w polskim języku migowym (PJM) jako przykład wykorzystania metod korpusowych w badaniach nad komunikacją wizualno-przestrzenną. W: P. Stalmaszczyk (red.), *Metodologie językoznawstwa. Od dialektologii do dialektyki, Łódzkie Studia z Językoznawstwa Angielskiego i Ogólnego*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Schaffer H.R. (1977), Early interactive development. W: H.R. Schaffer (ed.), *Studies in Mother–Infant*. London: Academic Press.
- Tomaszewski P., Rosik P. (2007a), Sygnały niemanualne a zdania pojedyncze w Polskim Języku Migowym: gramatyka twarzy. *Poradnik Językowy*, 1, 33–49.
- Tomaszewski P., Rosik P. (2007b), Sygnały niemanualne a zdania złożone w Polskim Języku Migowym: gramatyka twarzy. *Poradnik Językowy*, 1, 33–49.
- Tomaszewski P., Farris M. (2010), Not by the hands alone: Function of non-manual features in Polish Sign Language. W: B. Bokus (ed.), *Studies in the Psychology of Language and Communication*, 289–320, Warsaw: Matrix.