



Język migowy źródłem pamięci społecznej Głuchych¹

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem niniejszego artykułu jest ukazanie kluczowej roli języka migowego w zachowaniu pamięci społecznej niesłyszących.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Aby zrealizować zarysowany cel naukowy, dokonano przeglądu współczesnej literatury przedmiotu oraz kwerendy historycznych źródeł literaturowych.

PROCES WYWODU: Punktem wyjścia dla wywodu jest prezentacja kulturowej definicji głuchoty pozostającej w opozycji do podejścia medycznego, w którym niesłyszący są postrzegani wyłącznie jako niepełnosprawni i wymagający rewalidacji. Głuchota pojmowana kulturowo jest elementem wyróżniającym i decydującym o przynależności do mniejszości językowej – czynnikiem integrującym dla członków grupy jest jednak nie dysfunkcja słuchu, a sposób codziennej komunikacji – język migowy. W kolejnym etapie wywodu prezentowane są zagadnienia związane z kulturotwórczą i wychowawczą rolą języka wizualno-przestrzennego. Przywołanie długoletniej historii rugowania języka migowego z edukacji niesłyszących i zastępowania go nauką artykulacji fonicznej oraz czytania z ust jest wstępem do ukazania fundamentalnej roli migania w kształtowaniu społeczności niesłyszących.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Język migowy zostaje zdefiniowany jako nośnik kultury i jej wyraz – kodujący pojęcia i definicje kluczowe dla społeczności Głuchych, takie jak audyzm, oralizm, paternalizm czy dwujęzyczność. Zarysowana zostaje także konieczność wspierania go w owej kulturotwórczej i społecznej roli poprzez promocję i dokumentację, taką jak tworzenie korpusów, czyli dużych zbiorów danych wideo będących nagraniami wypowiedzi użytkowników języka migowego.

¹ Praca naukowa finansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Narodowy Program Rozwoju Humanistyki” w latach 2014-2019 (numer grantu: 0111/NPRH3/H12/82/2014). Autorzy mają równy wkład w powstanie niniejszego artykułu. W artykule stosujemy pisownię „Głuchy” jako określenie członków mniejszości językowo-kulturowej oraz „głuchy” jako określenie osób fizycznie niesłyszących.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Artykuł podkreśla konieczność wspierania języka migowego jako źródła kultury i pamięci społecznej Głuchych. Jedną z proponowanych metod promocji języka jest jego dokumentacja w postaci korpusu nagrań wideo, czyli zbioru danych o różnorodnych zastosowaniach i narzędzia wpływającego na zwiększenie prestiżu języka migowego.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** GŁUSI, POLSKI JĘZYK MIGOWY (PJM), KULTURA GŁUCHYCH

ABSTRACT

Sign Language as a Source of the Social Memory of the Deaf

RESEARCH OBJECTIVE: The objective of this article is to highlight the key role played by sign language in preserving social memory among the Deaf community.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: In order to pursue the above-stated research objective, the authors conducted a review of the contemporary literature on the topic and historical literature sources.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The paper begins with the presentation of the cultural definition of Deafness juxtaposed against the medical approach, in which the Deaf are perceived exclusively as disabled individuals in need of rehabilitation. In the cultural approach, by contrast, Deafness is viewed as a distinguishing element crucial for the inclusion of individuals into a particular linguistic minority, in which the factor that integrates members of the group is not an aural dysfunction, but rather the use of sign language as the method of everyday communication. Next, issues related to the cultural and educational role of visual-spatial language are presented: an examination of the long history of sign language being eliminated from the education of Deaf individuals (with the teaching of phonic articulation and lip-reading being stressed instead) is here considered as a prelude to understanding the fundamental role of sign language in shaping the sense of community among the Deaf.

RESEARCH RESULTS: Sign language is here viewed as a medium and expression of culture that codes concepts and definitions vital for the Deaf community, such as audism, oralism, paternalism, and bilingualism. The article stresses the need to support the culture-defining and social role of sign language through promotion and documentation, including the creation of sign language corpora (large collections of video recordings of signers using sign language).

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: This article emphasizes the need to support sign language as a source of Deaf culture and social memory. One of the suggested ways to promote the language involves

its documentation in the form of a corpus of video recordings that may serve as a data source and a tool boosting the prestige of sign language.

→ **KEYWORDS:** **DEAF PEOPLE, POLISH SIGN LANGUAGE (PJM),
DEAF CULTURE**

Wprowadzenie

W latach 70. XX w. przedmiotem zainteresowania lingwistów stała się ciągle malejąca liczba języków świata (Dressler i Wodak-Leodoter, 1977). Według szacunków badaczy do końca stulecia zniknie aż 50 (Crystal, 2000, s. 19) lub nawet 90% (Grenoble, 2009, s. 216) z ok. 7 tys. języków. Lingwiści zauważyli, że obecne trendy globalizacyjne są szczególnie niekorzystne dla języków mniejszościowych (zob. Austin i Sallabank, 2011). Zagrożenie obejmuje nie tylko języki foniczne, ale także, w większym nawet stopniu, języki migowe, którymi posługują się niesłyszący. Istnienie owych języków jest zaś kluczowe dla funkcjonowania społeczności Głuchych, tj. osób nie tylko pozbawionych zdolności słyszenia, ale także postrzegających siebie jako członków mniejszości językowo-kulturowej. Język migowy jest niewątpliwie fundamentem pamięci społecznej niesłyszących, a ukazanie tej jego funkcji stanowi cel niniejszego artykułu.

1. Głuchota jako zagadnienie medyczne i kulturowe

Przez długie wieki głuchota była opisywana wyłącznie w kategoriach medycznych – jako niepełnosprawność, defekt uniemożliwiający porozumienie z innymi, pełne uczestnictwo w kulturze czy dostęp do edukacji (Lane, 1989, s. xii-xv). Głusi funkcjonowali na obrzeżach życia społecznego, w większości kultur byli pozbawieni praw publicznych i możliwości zdobywania wiedzy, niejednokrotnie byli uważani za bezwartościowych i upośledzonych intelektualnie. Tadeusz Adamiec, analizując materiały źródłowe dotyczące funkcjonowania niesłyszących m.in. w starożytnym Egipcie, Mezopotamii, Izraelu, Grecji i Rzymie, zauważył, że głusi byli zazwyczaj stawiani na równi z chorymi umysłowo i małymi dziećmi. Co więcej, „nawet w tej kategorii mogli być oceniani najniżej, ponieważ małe dzieci wyrastały ze swojego stanu, osoby chore umysłowo miały niekiedy stany nawrotu do poziomu uznawanego za normalny, głuchoniemi zaś byli na swoim niskim poziomie permanentnie” (Adamiec, 2003, s. 244).

W XVI i XVII w. pojawili się pierwsi nauczyciele głuchych pracujący z dziećmi zamożnych rodziców. Tym samym niektórzy spośród niesłyszących uzyskali wykształcenie, jednak sytuacja ogółu głuchych nie uległa zmianie aż do XVIII w., kiedy powstały pierwsze przeznaczone dla nich publiczne placówki edukacyjne (Eriksson, 1998). Głusi stopniowo przestali egzystować wyłącznie na marginesie życia społecznego. W wyniku migracji do miast w czasie rewolucji przemysłowej przełomu XIX i XX w. niesłyszący – żyjący dotąd w rozproszeniu – zaczęli funkcjonować w rozwijających się aglomeracjach i tworzyć pierwsze społeczności. W szkołach dla niesłyszących głuche dzieci pozbawione wcześniej możliwości edukacyjnych uzyskały nie tylko szanse na zdobycie wykształcenia, ale także na kontakt z podobnymi sobie (McBurney, 2012, s. 909-910). Dzięki owym relacjom narodziły się narodowe języki migowe – proste gesty używane przez dzieci w kontaktach ze słyszącymi członkami ich rodzin (tzw. *homesign*, Goldin-Meadow, 2012) ewoluowały i przekształcały się w złożone systemy gramatyczne, by sprostać bardziej zróżnicowanym potrzebom komunikacyjnym. Nowo powstające języki migowe stały się zwornikiem społeczności Głuchych (wielka litera w zapisie tego słowa ma sygnalizować, iż odnosi się ono do swoistej mniejszości językowej – por. np. Padden i Humphries, 1988), a także wytworem i świadectwem ich obyczajowości i tradycji, powstały bowiem oddolnie – w interakcji samych niesłyszących. W latach 80. XX w. w Stanach Zjednoczonych zaczęto opisywać głuchotę jako wyróżnik kulturowy. Nowe podejście było przejawem nobilitacji społecznej osób niesłyszących, które przestały być postrzegane wyłącznie przez pryzmat niesprawności jednego ze zmysłów. Zamiast tego podkreślono ich kreatywność, pozwalającą wytworzyć alternatywny wobec mowy sposób komunikacji i oparte na nim normy interakcji społecznej. Zwolennicy kulturowego postrzegania głuchoty zwracali uwagę na odmienną społeczność Głuchych od mniejszości etnicznych, narodowych czy wyznaniowych – czynnikiem integrującym grupę jest wyłącznie sposób codziennej komunikacji – język migowy (Kannapell, 1993). Istnieje zatem znacząca różnica między osobami niedosłyszącymi, ogłuchłymi czy niesłyszącymi, które nie posługują się językiem migowym, a Głuchymi, dla których język ten jest podstawą tożsamości. Kulturowa definicja głuchoty oznacza równocześnie, że za Głuchych mogą zostać uznane osoby bez jakichkolwiek zaburzeń słuchu, ale posługujące się na co dzień językiem wizualno-przestrzennym, np. słyszące dzieci głuchych rodziców (zob. Preston, 1994; Singleton i Tittle, 2000).

2. Tożsamość i pamięć zbiorowa Głuchych

Kształtowanie się społeczności niesłyszących nastąpiło wraz z rozwojem ich języków. Miganie ma zatem dla Głuchych szczególną wartość. Każdy z blisko dwustu znanych lingwistom języków migowych świata powstał w danej społeczności – nie mamy tu do czynienia z narzędziami komunikacyjnymi tworzonymi przez słyszących. W odniesieniu do polskiego języka migowego (PJM) fakt ten był niejednokrotnie podkreślany m.in. przez nauczycieli pierwszej na ziemiach polskich szkoły dla niesłyszących – powstałego w 1817 r. Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie. Ksiądz Jakub Falkowski, założyciel i pierwszy rektor IGiO, pisał o znakach migowych, „jakie sobie sami zaczynający uczniowie tworzą” (Papłoński, 1873, s. 30), a jego następca – ks. Jozafat Szczygielski stwierdzał, że

język głuchoniemych naturalny, jakby macierzyński, który się doskonalili przez życie wspólne sobie podobnych pod jednym dachem. Przy pomocy mig uczniowie młodszy uczą się wiele od uczniów starszych przez samo codzienne obcowanie z nimi, czego inaczej musiałby uczyć nauczyciel (Szczygielski, 1884, s. 74).

Władysław Ostrowski, prezes Towarzystwa Lekarskiego Płockiego, sytuację językową i społeczną niesłyszącego dziecka relacjonował z kolei w następujący sposób:

Z potrzeby wewnętrznej i zewnętrznej tworzy on sobie własną mowę, która jakkolwiek jest niedoskonałą, dowodzi jednak, że umysł jego jest czynnym (...). Im żywszem jest dziecię oraz im przyjaźniejszymi są okoliczności, pośród których żyje, tem prędzej taka mowa powstaje i tem więcej się rozwija. (...) Jest ona jego językiem macierzystym, który mu częstokroć daje jedyny klucz do objaśnienia otaczających go zjawisk i w którym cała istota jego się odbija i dla tego przy kształceniu głuchoniemych usuniętą być nie może (Ostrowski, 1877, s. 36-39).

Jak pokazują powyższe cytaty, już w XIX w. dostrzegano, że język migowy to dla Głuchych nie tylko narzędzie komunikacji, ale także element jednoczący wspólnotę, główny komponent tożsamości zbiorowej (Kwiatkowski, 2008, s. 23). Język ten łączy się również w szczególny sposób z kategorią pamięci zbiorowej, poprzez którą, za Barbarą Szacką, rozumiemy dynamiczny system wyobrażeń o przeszłości własnej grupy konstruowany przez jej członków z treści o różnorodnym charakterze (Szacka, 2006, s. 44-45, zob. też Filipowicz, 2002). W literaturze dotyczącej formowania się i rozwoju społeczności pamięć społeczna jest opisywana jako czynnik umożliwiający przekształcenie się zbiorowiska ludzi w grupę stosującą

wobec siebie kategorię „my” (Litak, 2014, s. 81). Podkreśla się, że to pamięć zbiorowa tworzy więzi i poczucie solidarności między członkami danej grupy oraz umożliwia odwoływanie się do wspólnych doświadczeń.

3. Komponenty pamięci społecznej niesłyszących

Na pamięć zbiorową społeczności Głuchych składa się wiele elementów. Należy do nich m.in. wiedza na temat warunków i okoliczności, w jakich społeczność ta powstała, jej zasłużonych członków (zarówno głuchych, jak i słyszących) i trudności, z jakimi musiała się mierzyć (w tym problemów edukacyjnych i legislacyjnych). Jest to także wiedza o prawie do własnego języka i kultury.

3.1. Prawo do własnego języka i kultury

Istotnym wymiarem tożsamości zbiorowej jest świadomość dóbr, które dana społeczność uważa za swoją własność (Kwiatkowski, 2008, s. 23). W przypadku wspólnot narodowych jest to np. terytorium zamieszkania. Dobrem o kluczowym znaczeniu dla Głuchych jest z pewnością język migowy – symbol ich tożsamości społecznej. O jego roli w życiu społeczności niesłysząca socjolingwistka Barbara Kannapell pisała w następujący sposób: „It is our language in every sense of the word. We create it, we keep it alive, and it keeps us and our traditions alive. To reject ASL [American Sign Language] is to reject the Deaf person” (za: Lane, Pillard i Hedberg, 2011, s. 5).

Aby dobrze rozumieć stosunek Głuchych do ich języka, należy zatem raz jeszcze podkreślić, że w wielu krajach, także w Polsce, jego istnienie jest nieustannie zagrożone (zob. Johnston, 2004; Zeshan i de Vos, 2012). Polskim językiem migowym posługuje się kilkadziesiąt tysięcy osób, co stawia go w rzędzie ok. 26,5% języków świata o liczbie użytkowników między 10 a 99,99 tys. (Crystal, 2000, s. 15). Jest to zatem społeczność dość liczna, zwłaszcza jeśli porówna się ją z liczebnością mniejszości narodowych i etnicznych zamieszkujących Polskę – liczniejsza jest jedynie mniejszość niemiecka (ponad 144 tys. osób) oraz mniejszość językowa Kaszubów (ponad 108 tys.). Pozostałe liczą od 313 (Karaimowie) do niespełna 44 tys. osób (Białorusini; wszystkie dane zaczerpnięte zostały z *Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011 – mniejszości narodowe i etniczne oraz język regionalny*, <http://mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl>). Zachowanie ciągłości istnienia języka mniejszościowego gwarantuje jednak nie liczebność społeczności, a stopień dbałości

o międzypokoleniowy przekaz języka i kultury. Oceny żywotności języka dokonuje się poprzez sprawdzenie jego znajomości w każdym pokoleniu (Grenoble, 2009, s. 217). Języki umierają poprzez wpływy innych języków, tj. gdy ich użytkownicy porzucają język przodków na rzecz innego sposobu komunikacji. Aktualne analizy pokazują, że sytuacja ta w szczególności dotyczy języków mniejszościowych (Crystal, 2000, s. 11-19). Badacze zauważają także, że kluczową rolę w zachowaniu etnojęzykowej żywotności odgrywa międzypokoleniowa transmisja języka oraz jego prawne uznanie i aktywna, wspierająca jego rozwój polityka państwa. Wsparcie instytucjonalne umożliwia posługiwanie się językiem w różnych sytuacjach, zarówno w sferze prywatnej, jak i publicznej. Rozszerzenie zakresu użycia języka do sfery państwowej skutkuje z kolei wzrostem jego prestiżu, zarówno zewnętrznego (płynącego spoza posługującej się nim grupy), jak i wewnętrznego – funkcjonującego wśród użytkowników języka. Wzrost wewnętrznego i zewnętrznego prestiżu może pozytywnie wpływać także na możliwość transmisji międzypokoleniowej – język o relatywnie wysokiej ocenie społecznej będzie rzadziej porzucany na rzecz języka większości.

W Polsce, zgodnie z art. 35 Konstytucji RP, pomoc w ochronie języka przysługuje mniejszościom narodowym i etnicznym. W przypadku mniejszości językowo-kulturowej Głuchych ważnym gwarantem praw komunikacyjnych okazała się Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się, w której zapisano m.in. prawo do swobodnego korzystania z wybranej przez siebie formy komunikowania się. Dzięki ustawie w znaczący sposób poprawiła się dostępność komunikacyjna jednostek administracji publicznej, które, zobligowane prawnie, coraz częściej korzystają np. z usług zdalnego tłumaczenia języka migowego (z wykorzystaniem technologii wideo). Ustawa z 2011 r. nie uregulowała jednak statusu samego języka migowego, który nadal nie jest prawnie chroniony ani wspierany.

3.2. Relacje ze słyszącym społeczeństwem

Znaczna część doświadczeń tworzących pamięć zbiorową Głuchych dotyczy relacji ze słyszącą większością, szczególnie zaś z osobami zawodowo zajmującymi się niesłyszącymi – pedagogami, lekarzami, psychologami czy tłumaczami języka migowego. Charakterystyczny sposób traktowania Głuchych przez niektórych słyszących specjalistów Harlan Lane, za Tomem Humphriesem, określił mianem audyzmu. Według definicji Lane'a audyzm jest

sposobem, za pomocą którego słyszący dominują, dokonują restrukturyzacji i sprawują władzę nad społecznością głuchych. (...) słyszący eksperci najczęściej nie chcą pozostawić głuchym ostatniego słowa w decydowaniu o własnych sprawach (...). Głusi z kolei nie rozumieją, dlaczego słyszący muszą mieć decydujący głos w sprawach dotyczących głuchych (Lane, 1996, s. 69-70).

Charakterystyczne dla postawy audystycznej jest przekonanie o swojej niższości niesłyszących. Lane prezentuje listę cech standardowo przypisywanych osobom niesłyszącym w pracach z zakresu tzw. psychologii głuchych. Znajdują się wśród nich m.in. aspołeczność, zubożone myślenie pojęciowe, egocentryzm, uległość, neurotyczność, zaburzenia emocjonalne, nieufność, łatwowierność, brak języka i słaby rozwój osobowości (Lane, 1996, s. 59-60). Audyzm wiąże się z postrzeganiem głuchoty wyłącznie z perspektywy osoby słyszącej – jako deficytu i ułomności uniemożliwiającej funkcjonowanie w społeczeństwie. Maria Grzegorzewska w jednej ze swych prac wyrażała przekonanie, że słyszący nie są w stanie zrozumieć niedostatków poznawczych głuchych:

Nie zdajemy sobie zupełnie sprawy, do jakiego stopnia zubożona jest rzeczywistość poznawana przez człowieka głuchego i jak on ją sobie niewiernie w wyobraźni odtwarza (...) wszystkie odgłosy budzącego się dnia (...) zupełnie giną (...) różne odgłosy zwierząt domowych, śpiew ptaków, poranne nawoływania, szum drzew, brzęczenie owadów w powietrzu (...)

(Grzegorzewska, 1989, s. 161).

Tymczasem, jak słusznie zauważa Czesław Dziemidowicz, głusi nie mogą odczuwać tęsknoty za słuchem, ponieważ zdolność słyszenia jest dla nich rzeczywistością obcą, której sensu, jako „niedoświadczalnej”, nie są w stanie pojąć (Dziemidowicz, 1996, s. 165). To, że Głuchemu nie brakuje śpiewu ptaków, nie powinno dziwić – tak samo, jak nie dziwi, że słyszącemu nie brakuje możliwości doświadczania ultradźwięków wydawanych przez delfiny. Postawa audystyczna zakłada natomiast pominięcie stanowiska samych niesłyszących i ich oceny własnej sytuacji życiowej. Osoby profesjonalnie przygotowane do prowadzenia rehabilitacji, socjalizacji czy inkulturacji niesłyszących dostrzegają, że ich podopieczni nie odczuwają braków w swoim funkcjonowaniu:

Głusi są mało krytyczni w stosunku do siebie, długo są nieświadomi niekorzystnej sytuacji, w jakiej stawia ich brak słuchu, często w ogóle nie zdają sobie sprawy ze znaczenia i wartości słuchu dla człowieka (Kaiser-Grodecka, 1987, s. 78).

Zadaniem specjalisty pracującego z głuchymi staje się zatem w pierwszej kolejności uświadomienie im, jak niekorzystne są ich warunki życiowe. Krokiem kolejnym jest podjęcie działań rehabilitacyjnych i rewalidacyjnych, które umożliwiają „dostrzeżenie przez człowieka niepełnosprawnego sensu własnej ułomności”, a następnie prowadzą do przekonania, że „brakowość wymiaru komunikacji językowej nie wyklucza ze wspólnoty osobowej; przeciwnie – może stać się impulsem do doświadczeń ukazujących wspólny los wszystkich istnień ludzkich” (Chudy, 2006, s. 38).

Audyzm wyraża się także w medykalizacji środowiska niesłyszących – kulturowy wymiar głuchoty zostaje całkowicie zanegowany. Cytowany już Wojciech Chudy wyraża to w następujących słowach:

(...) należy potraktować jako ekstrawagancję tezę antypedagogiki mówiącą, iż osoby niesłyszące mają, ze względu na swój specyficzny język, swój odrębny świat i swoją oryginalną kulturę, w które nie powinny ingerować osoby słyszące i posługujące się sprawnie językiem-mową (2006, s. 36).

Uzasadnieniem dla traktowania głuchoty wyłącznie jako ułomności jest dążenie do uniformizacji społeczeństwa:

środowiska te [Głuchych] celowo ignorują postulat integracji ze społeczeństwem, ograniczając do minimum interakcje językowe ze światem „normalnym” (...). Norma niewychowywania i nieoddziaływania na osoby niesłyszące w celu dostosowania ich do świata ludzi słyszących owocuje ostatecznie krzywdzącym tę pierwszą społeczność izolacjonizmem, a także negacją wspólnoty naturalnej (posiadającej jeden wspólny język, rdzenny dla natury wspólnoty i kultury) (Chudy, 2006, s. 37).

Audyzm w wymiarze metafizycznym może być zatem uznany za utożsamienie człowieczeństwa z posługiwaniem się mową (Bauman, 2004, s. 242). Postawa ta opiera się także na odebraniu głuchym prawa do samostanowienia. Wysiłki specjalistów noszą znamiona opieki paternalistycznej, w której niesłyszących uznaje się za niezdolnych do kierowania swoim postępowaniem i wymagających stałej kontroli. Zakwestionowana zostaje podmiotowość Głuchych sprowadzanych do roli przedmiotów działań wychowawczych i normalizacyjnych. Zakłada się także, że głusi mogą stać się pełnoprawnymi członkami społeczeństwa, o ile – dzięki wczesnej interwencji, rehabilitacji, nauce odczytywania mowy z ust itd. – będą funkcjonować jak jego słyszący przedstawiciele. W ujęciu audystycznym język migowy, kultura Głuchych i ich sposób postrzegania świata nie wzbogacają rzeczywistości. Są jedynie anomalią, którą należy usunąć w imię jedności wspólnoty. Warto podkreślić, że stawiane głuchym wymaganie pełnej integracji z resztą społeczeństwa jest nierealne. Niesłyszący, którzy posługują

się mową, doświadczają trudności z włączeniem się w środowisko słyszących – są odrzucani m.in. z powodu noszenia aparatów słuchowych i nie zawsze zrozumiałej wymowy. Jednocześnie, z uwagi na nieznaną języka migowego, nie są także aprobowani przez środowisko Głuchych (Wójcik, 2008, s. 38-39, zob. też Grushkin, 2003). Sterowana odgórnie integracja nie ma szans powodzenia z uwagi na to, jak ważna dla Głuchych jest wspólnota języka i doświadczeń. Uwidacznia się to m.in. w wyborze współmałżonka – ok. 90% niesłyszących zawiera związek małżeński z osobami z zaburzeniami słuchu (Schein i Delk, 1974). Istnieje także wiele badań pokazujących, że dzieci niesłyszące, którym zapewniono kontakt z językiem migowym oraz głuchymi rówieśnikami, rozwijają się bez zaburzeń emocjonalnych, kognitywnych i społecznych charakterystycznych dla głuchych pozbawionych możliwości swobodnego rozwijania poczucia tożsamości językowo-kulturowej (zob. np. Bouvet, 1996; Marschark, Lang i Albertini, 2002; Marschark, 2007).

3.3. Prawo do edukacji

Przez długie stulecia głusi byli pozbawieni możliwości edukacji. Koniec XVIII i początek XIX w. przyniosły przełom w tym zakresie – w wielu krajach europejskich otwarto publiczne placówki edukacyjne dla niesłyszących, w których nauczano z wykorzystaniem języków wizualno-przestrzennych (Plaza-Pust, 2012, s. 951-952). Jednak już w 1880 r. sytuacja obróciła się ponownie na niekorzyść głuchych – podczas Kongresu Edukacji Głuchych w Mediolanie przyjęto rezolucję zakazującą edukacji w języku migowym. Za jedyną słuszną ścieżkę kształcenia niesłyszących uznano oralizm, tj. metody oparte na ćwiczeniu odczytywaniu mowy z ust i nauce artykulacji (Lane, 1989, s. 101-102). Usunięcie języka migowego ze szkół przyniosło skutek w postaci znacznego spadku jakości kształcenia (Lane, 1996, s. 169). Koncentracja wysiłków edukacyjnych wyłącznie na nauce języka fonicznego nie mogła przynieść dobrych rezultatów – język ten nie jest percepcyjnie dostępny głuchym, nie mogą oni przyswoić go w sposób naturalny, nie mając do niego dostępu w stopniu wymaganym przez mechanizmy akwizycyjne (Januszewicz, Jura i Kowal, 2014, s. 8). Stosowane obecnie w Polsce rozwiązania w zakresie edukacji niesłyszących dosyć często nie przynoszą oczekiwanych rezultatów, tj. nie umożliwiają dziecku opanowania języka fonicznego (w mowie lub piśmie) w stopniu wystarczającym do codziennej komunikacji. Średni wynik testu kwalifikacyjnego z języka polskiego osiągany przez głuchych maturzystów (po 12 latach nauki języka polskiego) to A2, a zatem tożsamy ze

średnim wynikiem uzyskiwanym przez obcokrajowców po 2 latach nauki języka z częstotliwością 3 godzin tygodniowo (Januszewicz, Jura i Kowal, 2014, s. 11). Niska kompetencja w języku polskim skutkuje z kolei np. niemożnością podejmowania studiów wyższych czy znalezienia satysfakcjonującej pracy (Dunaj, 2014, s. 101). Tym samym w Polsce głucha inteligencja to wciąż grupa dosyć nieliczna, zwłaszcza w porównaniu z krajami, w których język migowy ma szerokie zastosowanie w procesie edukacyjnym. Jak pokazuje raport Rzecznika Praw Obywatelskich, prawo Głuchych do zdobywania wiedzy za pośrednictwem języka migowego nie jest w Polsce standardem. Zgodnie z przepisami lekcje języka migowego mogą być organizowane jako zajęcia rewalidacyjne lub dodatkowe. Decyzja, czy dzieci będą mogły uczyć się migać, zależy zatem w dużej mierze od dyrekcji placówki (Mazurczak, 2014, s. 6).

W sytuacji, gdy większość dzieci głuchych rodzi się w rodzinach słyszających (według danych ze Stanów Zjednoczonych ponad 90% dzieci ma rodziców słyszających, jedynie ok. 4% rodzi się w rodzinach głuchych, zob. Mitchel i Karchmer, 2004, s. 18-19), a rodzice nie podejmują zazwyczaj wysiłku nauczenia się języka wizualno-przestrzennego, dziecko niesłyszące może nauczyć się języka migowego jedynie w szkole. Wykluczenie z edukacji języka migowego prowadzi zatem do zmniejszenia liczby jego młodych użytkowników i może skutkować przerwaniem jego transmisji międzypokoleniowej (zob. np. Zeshan i de Vos, 2012). Niska efektywność nauczania niewykorzystującego PJM ma także inne skutki – zniechęca ona rodziców dzieci głuchych do posyłania swojego potomstwa do placówek specjalnych. Tym samym liczba uczniów w szkołach dla głuchych nieustannie spada (o ponad połowę w latach 1997/1998-2009/2010, Sak, 2011, s. 72), co jest znacznym zagrożeniem dla istnienia społeczności Głuchych.

Skuteczne modele edukacyjne powinny wykorzystywać język migowy w udrażnianiu kanałów komunikacyjnych i poszerzaniu horyzontów intelektualnych niesłyszającego dziecka. Jak pokazuje doświadczenie międzynarodowe, harmonijnemu rozwojowi kompetencji językowej i kulturowej sprzyja dwujęzyczność dziecka (Grosjean, 2008; 2015), czyli biegłe posługiwanie się przez Głuchego językiem migowym oraz fonicznym.

3.4. Pamięć przeszłości

W kulturach posługujących się językami pozbawionymi pisma, a za takie należy uznać społeczności Głuchych, tradycja wspólnoty jest warta w pamięci zbiorowej, a zatem przede wszystkim w języku, poprzez który tradycja ta jest przekazywana. Język jest źródłem wiedzy

o kulturze i historii społeczności. Jednym z wymiarów pamięci zbiorowej jest troska o świadomość historyczną następných pokoleń – zadanie opowiadania o przeszłości należy do ustępujących generacji, które winny przekazywać pokoleniom wchodzącym w życie wiedzę o przeszłości i jej ocenę (Dobrowolski, 1967, s. 9). Pamięć zbiorowa umożliwia wytworzenie kodu porozumienia, którego znajomość jest konieczna dla uczestnictwa w danej wspólnocie i celebracji konkretných wydarzeń z przeszłości, wskazuje bowiem na wydarzenia, miejsca, relacje czy postaci kluczowe dla społeczności. Co więcej, fakty te dla osób będących poza wspólnotą mogą być zupełnie niezrozumiałe lub nieistotne (Kwiatkowski, 2008, s. 82). W przypadku społeczności Głuchých pamięć zbiorowa nie ogniskuje się wyłącznie wokół wspomnień negatywných – czasów deprecjacji, dyskryminacji czy prześladowań, choć wiedza o nich stanowi istotną część tożsamości niesłyszących. W pamięci zbiorowej Głuchých jest jednak miejsce także na szczęśliwe wydarzenia i zasłużone dla środowiska postaci.

Świadomość konieczności upamiętnienia losów niesłyszących jest już w Polsce obecna. Podtrzymywanie dziedzictwa kulturowego i historycznego Głuchých jest celem m.in. Fundacji Instytut Historii Głuchých „Surdus Historicus” (<http://www.surdushistory.org.pl>). Aktywność Fundacji ogniskuje się wokół działań badawczych, popularyzatorskich, edukacyjnych i archiwizacyjnych. Upamiętniane przez Fundację postaci to zarówno zasłużeni działacze środowiska niesłyszących, jak i nauczyciele, artyści czy sportowcy (zob. np. Świdorski, 2010). Wiedza o ich działalności jest rozpowszechniana także w formach wpisujących się w kulturę popularną, np. poprzez komiksy (Świdorski i Kieruzalska, 2014). Istotne znaczenie dla zachowania dziedzictwa kulturowego Głuchých miało też z pewnością wydanie w 2011 r. reprintsu pierwszego leksykonu polskiego języka migowego – opublikowanego w 1879 r. *Słownika mimicznego dla głuchoniemych i osób z nimi styczność mających* autorstwa księży Józefa Hollaka i Teofila Jagodzińskiego. Słownik ten zawiera opis ok. 10 tys. znaków XIX-wiecznego PJM i stanowi cenne źródło wiedzy etymologicznej i leksykograficznej. Obecnie jest także przedmiotem wielu analiz lingwistycznych (Ruta i Wrześniewska-Pietrzak, 2014; 2015; Łozińska, 2017; Łozińska i Rutkowski, 2017). Warto w tym kontekście odnotować także niedawną publikację pierwszego słownika PJM opartego w całości na danych zaczerpniętych z autentycznych wypowiedzi współczesnych użytkowników tego języka (por. Łacheta i in., 2016).

3.5. Zagrożenia dla istnienia społeczności

Jednym z głównych zagrożeń dla istnienia społeczności niesłyszących jest patologizacja głuchoty i deprecjacja języka migowego. Skutkiem postrzegania braku słuchu wyłącznie w kategoriach ułomności jest stosowanie wobec głuchych środków, których celem jest uniformizacja ze słyszącym społeczeństwem. Należy podkreślić, że postępy medycyny i technologii (przede wszystkim w zakresie aparatów słuchowych i implantów ślimakowych) znacząco podnoszą jakość życia osób słabosłyszących czy ogłuchłych w późnym okresie życia, tj. głuchych w ujęciu czysto medycznym. W wypadku głuchoty prelingwalnej pozytywne efekty terapii nie mogą być przyjmowane za pewnik. Głęboki ubytek słuchu, nawet wspomaganego środkami technicznymi, często uniemożliwia swobodne funkcjonowanie w świecie dźwięków (Vermeulen i in., 2012, s. 36). Sztuka czytania z ust – trudna do opanowania i zależna od indywidualnych predyspozycji – nie pozwala zrozumieć rozmówcy w ciemnościach czy na odległość, zawodzi, gdy mówiący odwraca się w czasie dialogu lub zasłania twarz. Nieskuteczne modele edukacyjne nie pozwalają z kolei na nabycie biegłości w języku pisanim, co ogranicza m.in. dostęp do dóbr kultury. Nawet dobre wyniki procesów usprawniających słuch i mowę nie gwarantują, że osoba z uszkodzonym słuchem zostanie zaakceptowana przez słyszącą część społeczeństwa (zob. Hindley, 2000, Wiefferink i in., 2013). W przeszłości patologizacja głuchoty owocowała latami deprecjacji i prześladowań niesłyszących, także w formie radykalnych działań eugenicznych, eutanazji lub przymusowych sterylizacji (Ryan i Schuchman, 2002; Padden, 2007).

Wspieranie pozytywnego obrazu języka migowego oraz głuchoty stanowi ochronę przed dyskryminacją niesłyszących, umożliwia także rodzicom głuchego dziecka podjęcie wolnej, niedeterminowanej strachem przed niepełnosprawnością, decyzji co do jego ścieżki edukacyjnej.

4. Wnioski: korpus jako wsparcie dla języka

Języki migowe, aby mogły przetrwać i rozwijać się, potrzebują znacznego wsparcia na gruncie legislacyjnym i edukacyjnym (zob. szczegółowy raport National Association of the Deaf, 2002). Kreowanie negatywnego obrazu języka migowego, postęp technologiczny i idące za nim osłabienie transmisji międzypokoleniowej mogą bowiem prowadzić do zaniku społeczności Głuchych (Johnston, 2004 dla australijskiego języka migowego). Konieczne są zatem działania skutkujące depatologizacją głuchoty

w odbiorze społecznym – akcje informacyjne adresowane nie tylko do specjalistów w zakresie surdopedagogiki, ale do ogółu społeczeństwa, w którym przecież funkcjonują przyszli rodzice dzieci głuchych, potencjalni pracodawcy i współpracownicy. Niezbędne jest wprowadzenie języka migowego do szkół dla niesłyszących oraz zapewnienie możliwości nabycia PJM także rodzicom dzieci głuchych. Biegłość komunikacyjna w PJM może być dla wielu niesłyszących punktem wyjścia do nabycia kompetencji językowej w języku ojczystym (w jego formie pisanej), a w miarę możliwości także w innych językach fonicznych.

Oprócz szczegółowych rozwiązań ustawowych gwarantujących Głuchym prawa komunikacyjne wskazane jest także wspieranie w tej społeczności poczucia dumy z własnego języka i kultury. Niejednokrotnie krokiem do rewitalizacji danego języka było zainteresowanie ze strony naukowców podejmujących próby jego dokumentacji. Na gruncie polskim wsparciem dla języka migowego jest realizowany od kilku lat na Uniwersytecie Warszawskim projekt tworzenia korpusu PJM. Szczegółowe rozwiązania techniczne dotyczące sposobu pozyskiwania informatorów, gromadzenia, przetwarzania, archiwizacji i wykorzystania danych korpusowych zostały przedstawione m.in. w pracach: Rutkowski i in., 2013; 2014 oraz Rutkowski i Łozińska, 2014. W tym miejscu chcielibyśmy podkreślić rolę korpusu we wspieraniu języka migowego i kultury Głuchych. Przede wszystkim korpus PJM pełni funkcję archiwum języka migowego – obecnie składa się nań kilkaset godzin nagrań pochodzących od ponad 100 głuchych z całej Polski. Z uwagi na brak systemu zapisu języka migowego to dane wideo mają charakter dokumentacyjny i służą utrwaleniu obecnego kształtu PJM dla przyszłych pokoleń jego użytkowników oraz badaczy. Wiele z korpusowych zadań elicytacyjnych koncentruje się wokół historii i kultury Głuchych, dzięki czemu korpus pozwala utwalić nie tylko sam stan języka, ale i to, co wpisuje się w pamięć zbiorową społeczności – istotne dla grupy wydarzenia, pojęcia i postaci. Fakt prowadzenia przez Uniwersytet Warszawski badań dokumentacyjnych z pewnością ma pozytywny wpływ na postrzeganie języka migowego przez jego użytkowników i wzrost jego prestiżu wewnętrznego. Prowadzony projekt ma nowatorski charakter także z perspektywy technologicznej i lingwistycznej z uwagi na wyzwania, jakie niesie ze sobą zgromadzenie i przetwarzanie tak dużej ilości danych wizualnych. Daje to znaczne możliwości popularyzowania tematyki lingwistyki migowej i kultury Głuchych poza środowiskiem na co dzień związanym z niesłyszącymi, m.in. poprzez krajowe i zagraniczne publikacje oraz wystąpienia konferencyjne, a także audycje radiowe, programy telewizyjne i artykuły prasowe (por. <http://www.plm.uw.edu.pl/pl/media>). Tym samym sprawy istotne dla Głuchych mogą się stać bliższe także innym Polakom.

BIBLIOGRAFIA

- Adamiec, T. (2003). Głuchoniemi i świadectwo ich życia od starożytności do końca XVIII wieku – przegląd problematyki. W: M. Świdziński i T. Gałkowski (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Polski Komitet Audiofonologii, Instytut Głuchoniemych im. ks. Jakuba Falkowskiego, 237-263.
- Austin, P.K. i Sallabank, J. (red.). (2011). *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bouvet, D. (1996). *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*. Warszawa: WSiP.
- Chudy, W. (2006). Wartości i świat ludzi niepełnosprawnych (Przyczynek do aksjologii osób niesłyszących). W: K. Krakowiak i A. Dziurda-Multan (red.), „*Nie głos, ale słowo...*”. *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniem słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 29-41.
- Crystal, D. (2000). *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauman, H.-D. (2004). Audism: Exploring the Metaphysics of Oppression. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(2), 239-246.
- Dobrowolski, K. (1967). *Studia z pogranicza historii i socjologii*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dressler, W. i Wodak-Leodoter, R. (1977). Language death. *International Journal of the Sociology of Language*, 12.
- Dunaj, M. (2014). Osoby głuche na rynku pracy. W: M. Świdziński (red.), *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 89-103.
- Dziemidowicz, Cz. (1996). *Dziecko głuche i język ojczysty*. Bydgoszcz: Tanan.
- Eriksson, P. (1998). *The history of deaf people: A source book*. Örebro: Dauf.
- Filipowicz, J. (2002). Pojęcie pamięci społecznej w nauce polskiej. *Kultura i Historia*, 2, 23-29.
- Goldin-Meadow, S. (2012). Homesign: gesture to language W: R. Pfau, M. Steinbach i B. Woll (red.), *Sign language: An international handbook*. Berlin: De Gruyter Mouton, 601-625.
- Grenoble, L. (2009). Języki zagrożone. W: P.K. Austin (red.), *Tysiąc języków. Żywe, zagrożone i wymarłe*. Olszanica: Wydawnictwo Bosz, 214-235.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2015). Bicultural bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 19(5), 572-586. DOI: 10.1177/1367006914526297.
- Grushkin, D. (2003). The Dilemma of Hard of Hearing within the U.S. Deaf Community. W: L. Monaghan, C. Schmaling, K. Nakamura i G.H. Turner (red.), *Many Ways to Be Deaf, International Variation in Deaf Community*. Washington: Gallaudet University Press, 114-140.
- Grzegorzewska, M. (1989). *Wybór pism*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Hindley, P. (2000). Child and adolescent psychiatry. W: P. Hindley i N. Kitson (red.), *Mental health and deafness*. London: Whurr Publishers Ltd., 42-75.
- Hollak, J. i Jagodziński, T. (1879). *Słownik mimiczny dla głuchoniemych i osób z nimi styczność mających*. Warszawa: Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych.

- Januszewicz, M., Jura, M. i Kowal, J. (2014). Każdy ma prawo do nauki. Prawo głuchych do dostępu do języka i edukacji. W: M. Sak (red.), *Edukacja głuchych*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 8-16.
- Johnston, T. (2004). W(h)ither the Deaf Community? Population, Genetics, and the Future of Australian Sign Language. *American Annals of the Deaf*, 148(5), 358-375. DOI:10.1353/aad.2004.0004.
- Kaiser-Grodecka, I. (1987). Wybrane zagadnienia z surdopsychologii. W: A. Wyszynska (red.), *Psychologia defektologiczna*. Warszawa: PWN, 51-84.
- Kannapell, B. (1993). *Language Choice Reflects Identity Choice: A Sociolinguistic Study of Deaf College Students*. Burtonsville, MD: Linstock Press.
- Kwiatkowski, P. (2008). *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego w okresie transformacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lane, H. (1989). *When the Mind Hears: A History of the Deaf*. New York: Vintage Books.
- Lane, H. (1996). *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*. Warszawa: WSiP.
- Lane, H., Pillard, R. i Hedberg, U. (2011). *The People of the Eye. Deaf Ethnicity and Ancestry*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Litak, E. (2014). *Pamięć a tożsamość. Rzymskokatolickie, greckokatolickie i prawosławne wspólnoty w południowo-wschodniej Polsce*. Kraków: Nomos.
- Łacheta, J., Czajkowska-Kisil, M., Linde-Usiekiewicz, J. i Rutkowski, P. (red.). (2016). *Korpusowy słownik polskiego języka migowego*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Pozyskano z: <http://www.slovník-pjm.uw.edu.pl> (dostęp: 12.06.2017).
- Łozińska, S. (2017). Ikoniczny wymiar etymologii XIX-wiecznego PJM na przykładzie znaków odnoszących się do zwierząt. W: P. Rutkowski (red.), *Ikoniczność w gramatyce i leksyce polskiego języka migowego (PJM)*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Łozińska, S. i Rutkowski, P. (2017). Nazwy kolorów w PJM, czyli o ikoniczności nieimitacyjnej. W: P. Rutkowski (red.), *Ikoniczność w gramatyce i leksyce polskiego języka migowego (PJM)*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Marschark, M. (2007). *Raising and Educating a Deaf Child: A Comprehensive Guide to the Choices, Controversies, and Decisions Faced by Parents and Educators*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Lang, H. i Albertini, J. (2002). *Educating Deaf Students. From Research to Practise*. Oxford: Oxford University Press.
- Mazurczak, A. (2014). Wstęp. W: M. Sak (red.), *Edukacja głuchych. Raport Rzecznika Praw Obywatelskich*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 5-7.
- McBurney, S. (2012). History of sign languages and sign language linguistics. W: R. Pfau, M. Steinbach i B. Woll (red.), *Sign language: An international handbook*. Berlin: De Gruyter Mouton, 909-948.
- Mitchel, R.E. i Karchmer, M.A. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138-163. DOI:10.1353/sls.2004.0005.
- Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011. Raport z wyników (2012). Warszawa: GUS.

- National Association of the Deaf. (2002). *Legal Rights. The Guide for Deaf and Hard of Hearing People*. Washington: Gallaudet University Press.
- Ostrowski, W. (1877). O słuchu i mowie, o głuchoniemych i ich kształceniu (odczyt publiczny Prezesa Towarzystwa Lekarskiego Płockiego z dn. 28 kwietnia 1877 r.). *Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1876/7*, 17-48.
- Padden, C. (2007). *History and genetics: Stories of Deaf people*. Paper presented at the 6th Deaf History International Conference, Berlin, July 2006. Pozyskano z: <http://pages.ucsd.edu/~cpadden/files/hist&gen.pdf> (dostęp: 12.06.2017).
- Padden, C. i Humphries, T. (1988). *Deaf in America: Voices from a Culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Papłoński, J. (1873). Historyja Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych. *Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1871/72*, 1-39.
- Plaza-Pust, C. (2012). Deaf education and bilingualism. W: R. Pfau, M. Steinbach i B. Woll (red.), *Sign language: An international handbook*. Berlin: De Gruyter Mouton, 949-979.
- Preston, P.M. (1994). *Mother father Deaf: Living between sound and silence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ruta, K. i Wrześniewska-Pietrzak, M. (2014). „Słownik mimiczny dla głuchoniemych i osób z nimi styczność mających” – próba analizy leksykograficznej. *Język Polski, XCIV*, 15-28.
- Ruta, K. i Wrześniewska-Pietrzak, M. (2015). Nazwy własne w „Słowniku mimicznym dla głuchoniemych i osób z nimi styczność mających”. *Onomastica, LIX*, 93-106.
- Rutkowski, P., Łozińska, S., Filipczak, J., Łacheta, J. i Mostowski, P. (2013). Jak powstaje korpus polskiego języka migowego (PJM)? *Polonica, 33*, 297-308.
- Rutkowski, P., Łozińska, S., Filipczak, J., Łacheta, J. i Mostowski, P. (2014). Korpus polskiego języka migowego (PJM): założenia – procedury – metodologia. W: M. Sak (red.), *Deaf Studies w Polsce*. T. I. Łódź: Polski Związek Głuchych, 219-226.
- Rutkowski, P. i Łozińska, S. (red.). (2014). *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ryan, D.F. i Schuchman, J.S. (2002). *Deaf people in Hitler's Europe*. Washington: Gallaudet University Press.
- Sak, M. (2011). W poszukiwaniu optymalnego modelu edukacji osób głuchych i słabosłyszących w Polsce. W: E. Twardowska i M. Kowalska (red.), *Edukacja Niesłyszących. Publikacja konferencyjna*. Łódź: Polski Związek Głuchych, 71-75.
- Schein, J.D. i Delk, M.T. (1974). *The deaf population of the United States*. Silver Spring: National Association of the Deaf.
- Singleton, J.L. i Tittle, M.D. (2000). Deaf parents and their hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5*(3), 221-236. DOI: 10.1093/deafed/5.3.221.
- Szacka, B. (2006). *Czas przeszły – pamięć – mit*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Szczygielski, J. (1884). Książd Jakób Falkowski. Założyciel i pierwszy Rektor Warszawskiego IGiO. *Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1883/84*, 48-98.
- Świderski, T. (2010). *Głusi działacze przedwojennego środowiska Głuchych w Warszawie z lat 1883-1946: apel o zachowanie i poszanowanie dziedzictwa historii Głuchych*. Warszawa: Polski Związek Głuchych.
- Świderski, T. i Kieruzalska, J. (2014). *Igor i wehikuł czasu*. Pozyskano z: <http://kulturabezbarrier.org/container/Publikacja/komiks/komiks.pdf> (dostęp: 12.06.2017).
- Vermeulen, A., De Raeve, L., Langereis, M. i Snik, A. (2012). Changing realities in the classroom for hearing-impaired children with cochlear implant. *Deafness & Education International*, 14, 36-47. DOI: 10.1179/1557069X12Y.0000000004.
- Wiefferink, C.H., Rieffe, C., Katelaar, L. i De Raeve, L. (2013). Emotion understanding in deaf children with a cochlear implant. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18, 175-186. DOI: 10.1093/deafed/ens042.
- Wójcik, M. (2008). *Wybrane aspekty społecznego funkcjonowania młodzieży niesłyszącej i słabosłyszącej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zeshan, U. i de Vos, C. (2012). *Sign Languages in Village Communities: Anthropological and Linguistic Insights*. Berlin: Mouton De Gruyter.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>