

ROLA WYCHOWANIA DWUJĘZYCZNEGO W PROCESIE DEPATOLOGIZACJI GŁUCHOTY

Piotr Tomaszewski
Wydział Psychologii
Uniwersytet Warszawski

THE ROLE OF BILINGUAL EDUCATION IN DEPATHOLOGIZING DEAFNESS

Summary. In this paper an alternative model of deafness and of the function of deaf education will be suggested. Rather than focusing on deafness as a pathological medical condition, we will consider the education of the deaf as a dominated cultural and linguistic minority in Polish society. Polish Sign Language (PSL) is real language of Polish Deaf Community which members are culturally and socially deaf. This is why the goal of this approach is to „depathologize” deafness – differences between deaf and hearing people should be seen as cultural differences, not as deviations. The problem of bilingual development in deaf children is discussed there – the role of Polish Sign Language and manually coded Polish in developing linguistic skills as reflected in the ability to use two languages – PSL and Polish. Also, the most important factors which can make it easy or difficult for deaf children to acquire bilingual competence are analysed in details.

Głuchota – patologia czy zjawisko socjokulturowe?

Medycynie przysługuje prawo do spostrzegania głuchoty przez pryzmat patologii. Przeniesienie tego na obszar społeczny i kulturowy może jednak pociągać za sobą negatywne skutki. Traktowanie głuchoty jako jedynego powodu ograniczenia rozwoju dziecka skłoniło niektórych specjalistów do stworzenia terminu *psychologii dziecka głuchego*, ukazującej je jako jednostkę skazaną na ograniczony rozwój osobniczy i społeczny (Gałkowski, Kajzer-Grodecka, Smoleńska, 1989). Co więcej, jednym z możliwych skutków jednostronności uznawania głuchoty jedynie jako deficytu jest posługiwanie się terminem *surdofrenia* na określenie zaburzeń w zachowaniu dziecka głuchego, związanych bezpośrednio z jego głuchotą prelingwalną: sugeruje to istnienie typowej osobowości głuchego, różniącej się od osobowości osoby słyszącej (Denmark, 1994).

Wyłącznie medycznemu podejściu do głuchoty stawia się zarzut jednostronności. Natomiast powinno się dostrzegać w niej czynnik integracji kulturowej, a nie tylko zjawisko patologiczne. Głusi badacze, C. Padden i T. Humphries (1988, s. 1) we wstępie swej pracy *Deaf in America*:

Adres do korespondencji: Katedra Psychologii Rehabilitacji, Wydział Psychologii
Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Stawki 5/7, 00-183 Warszawa,
e-mail: dean@engram.psych.uw.edu.pl

voices from a culture piszą: „Tradycyjne podejście do ludzi głuchych jest oparte na fakcie ich ułomności – na tym, że oni nie słyszą – i uznaje się wszystkie aspekty ich życia za konsekwencję tej ułomności. (...) W przeciwieństwie do tradycyjnego podejścia do ludzi głuchych jako do przypadków medycznych lub „inwalidów”, którzy „rekompensują” swą głuchotę posługiwaniem się językiem migowym, pragniemy przedstawić obraz życia ludzi głuchych – ich umiejętności, osiągnięcia, ich codzienne rozmowy, walkę z mitami, a także doświadczenia życiowe, jakie przekazują sobie nawzajem. Zawsze uważaliśmy, że koncentrowanie się jedynie na medycznej stronie ułomności, jaką jest głuchota, utrudnia wszechstronne spojrzenie na życie ludzi głuchych”.

Powyższa wypowiedź wyraźnie odzwierciedla różnicę w percepcji głuchoty pomiędzy ludźmi głuchymi a słyszącymi. Pierwsi widzą w niej raczej coś w rodzaju źródła rozwoju kultury społeczności głuchych, zaś drudzy – patologię.

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie społecznego modelu głuchoty, uwzględniającego depatologizację oraz zmodyfikowanie podejścia do rozmaitych aspektów głuchoty – nie tylko medycznego, ale także społecznego, kulturowego i komunikacyjnego. Pozwoliłoby to lepiej zrozumieć złożoną rolę głuchoty zarówno w procesie wychowania dziecka głuchego, jak i w życiu ludzi głuchych. T. Gałkowski (1998a, b) w swych późniejszych publikacjach proponuje komplementarne podejście do spornych problemów związanych z edukacją dzieci głuchych i stwierdza, że należy stworzyć wspólną płaszczyznę dla ich rozwiązania, unikając jednostronności i starając się uwzględnić punkt widzenia osób głuchych. Podobnie wypowiadają się na ten temat D. Moores i K. Meadow-Orlans (1990) uważając, że przy realizacji wczesnego wspomagania rozwoju dziecka głuchego należy podchodzić do problematyki głuchoty bardziej jako do zjawiska społecznego niż patologii. Oznacza to, iż przy realizacji konieczności wczesnego aparatowania, uwrażliwiania resztek słuchowych oraz stymulacji rozwoju – w miarę możliwości – mowy dźwiękowej, winno się zapewnić dziecku głuchemu, a nawet niedosłyszącemu możliwość społecznej identyfikacji ze społecznością głuchych jako „zapleczem” bezpiecznym. Niezmiernie istotny jest tu wczesny kontakt z naturalnym językiem migowym będącym kulturowym wyróżnikiem tej społeczności.

Rozpatrywanie głuchoty jedynie w ujęciu medycznym nie wystarcza także dla właściwej realizacji programu wczesnej interwencji, jakim objęte jest małe dziecko głuche. Nie jest słuszne modelowanie tego dziecka na wzór osoby słyszącej tak dalece, by nauczyło się tylko słyszeć i mówić na poziomie umożliwiającym mu całkowicie prawidłowe funkcjonowanie w świecie ludzi słyszących. Niestety, postępowanie medyczno-rehabilitacyjne może dziecku głuchemu przynieść niewiele pożytku. Dowodzą tego wieloletnie amerykańskie badania psychiatryczne, w których ujawniono, że jednostronne koncentrowanie się na kształtowaniu dziecka głuchego według modelu osoby słyszącej może pociągać za sobą zwiększenie prawdopodobieństwa zaburzeń rozwojowych w sferze emocjonalno-społecznej. Obejmują one obniżenie poczucia własnej wartości bądź samoakceptacji, zaburzenia poczucia własnej tożsamości (Meadow, 1980; Harvey, 1989; Glickman, 1996; Emerton, 1996; Tomaszewski, 2002; Calderon, Greenberg, 2003).

Opracowane programy wczesnej opieki nad osobami głuchymi w Polsce w dalszym ciągu oparte są na medycznym spostrzeganiu problematyki głuchoty bez uwzględnienia w dostatecznym stopniu jej aspektów społecznych i kulturowych.

Wielu dorosłych głuchych uważa się za osoby należące do etnicznej bądź kulturowej społeczności, a nie ludzi uznawanych za niepełnosprawnych. Członkowie społeczności głuchych raczej nie używają określenia *osoba z uszkodzonym słuchem* lub *wadą słuchu*; wolą określenia *głuchy*

i *niedosłyszający*. Jak piszą głusi lingwiści, wspomniani już Padden i Humphries (1988), termin *inwalida* określa tych, którzy są niewidomi bądź fizycznie niepełnosprawni, nie zaś głuchych. Co więcej, ludzie kulturowo głusi (a także słyszący pracujący zawodowo z głuchymi) zwykle piszą słowo *Głusi* z dużej litery G, która służy wyrazistemu zdeklarowaniu, że stan głuchoty jest raczej przynależnością kulturową aniżeli tylko stanem zdrowia. W Stanach Zjednoczonych, Szwecji, Anglii itp. nazywa się ludźmi głuchymi tych, dla których kulturowym wyróżnikiem jest naturalny język migowy (Padden, 1980, Anderson, 1990; Dolnick, 1993; Humphries, 1993; Kannapell, 1993).

W naszym kraju funkcjonuje społeczność ludzi głuchych, którzy posługują się Polskim Językiem Migowym (PJM), uznawanym za wyznacznik tożsamości społecznej (Orłowska, 1996; Świdziński, 2000). Sama głuchota nie jest jeszcze wystarczającym warunkiem przynależności do społeczności głuchych. Aby stać się jej częścią, trzeba chcieć identyfikować się z nią i uczestniczyć w jej działaniach w zakresie rozwoju kulturowego. Jak zauważają R. E. Johnson i C. Erting (1989), wiele osób, które przejawiają lekki lub średni stopień utraty słuchu, jest spostrzeganych jako osoby kulturowo głuche zgodnie z kryteriami społecznymi i kulturowymi, a te, które mają głębokie ubytki słuchu, nie zawsze mogą być uważane za osoby głuche według tych samych zasad.

Należy podkreślić, że z punktu widzenia kultury ludzi głuchych różnice pomiędzy nimi a słyszącymi ludźmi uznaje się za *różnice kulturowe*, a nie za wynikające z deficytów według norm tworzonych przez słyszących. Aby w pełni zrozumieć fakt, iż społeczność głuchych dysponuje swym dorobkiem kulturowym, należy mieć rozeznanie pewnych aspektów ich kultury, takich jak: (1) *różnice lingwistyczne* pomiędzy Polskim Językiem Migowym a językiem polskim; (2) *historyczna świadomość* własnej kultury; (3) *postawy wobec głuchoty*, jakie przejawiają głusi; (4) *normy zachowania* kulturowo głuchych; (5) *sieci organizacyjne*, jakie funkcjonują w społeczności głuchych; (6) *wartości, obyczaje, twórczość literacka, dramaturgiczna, plastyczna* i podobne.

Brak pełnej świadomości społecznej wspomnianej podwójnej roli głuchoty może prowadzić na tle różnic kulturowych do konfliktu pomiędzy słyszącymi a głuchymi, u podłoża czego leży brak tolerancji wobec odrębności językowej. Wpływa to na przebieg rehabilitacji i edukacji dzieci i młodzieży głuchej, czego wyrazem jest fakt, iż w dalszym ciągu w Polsce opracowane programy wczesnej opieki nad tymi osobami realizowane są na zasadzie medykalizacji głuchoty bez uwzględnienia jej aspektów kulturowo-społecznych. Nadal nie uwzględnia się naturalnego języka migowego jako alternatywnej formy komunikacji, a ludzi głuchych posługujących się tym językiem uznaje się wyłącznie za medyczne przypadki, a nie za osoby mogące funkcjonować dwujęzycznie i dwukulturowo zarówno wśród głuchych, jak i słyszących.

Wychowanie dwujęzyczne jako forma depatologizacji głuchoty

Uszkodzenie słuchu dziecka może utrudniać mu normalne funkcjonowanie w świecie słyszących. Pomimo braku innych znaczących ograniczeń w rozwoju biologicznym głuchota może mieć ogromny wpływ na zaburzenie ogólnego funkcjonowania dziecka. Nasuwa się jednak pytanie: czy głuchota musi być jedynie czynnikiem zagrażającym rozwojowi dziecka? Biorąc pod uwagę fakt, iż kultura świata słyszących nastawiona jest na rozwój mowy i posługiwanie się nią, należałoby udzielić odpowiedzi twierdzącej. W polskim piśmiennictwie spotyka się bowiem pogląd, że brak lub znaczne ograniczenie wrażeń słuchowych stanowi czynnik, który w sposób destrukcyjny wpływa na rozwój emocjonalno-społeczny, poznawczy i językowy dziecka głuchego

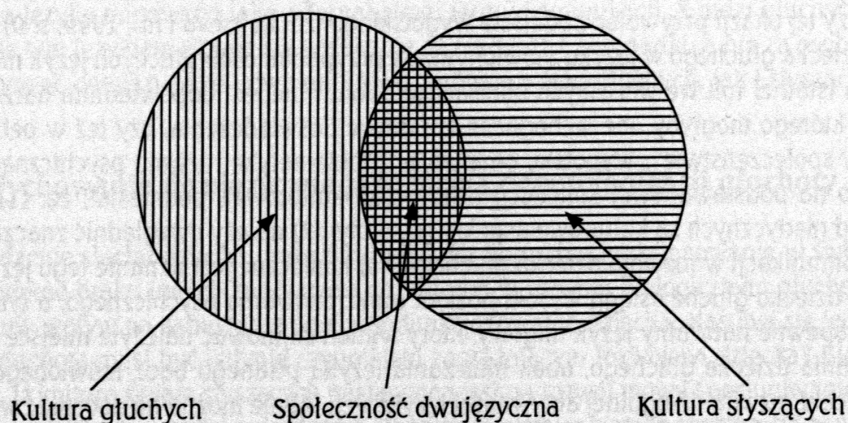
(Doroszewska, 1989). Opinia ta nie znajduje jednak potwierdzenia w licznych badaniach prowadzonych w wielu krajach, a zwłaszcza w USA. Okazało się bowiem, że głuchota sama w sobie nie prowadzi do zakłócenia rozwoju u małego dziecka, lecz poprzez stwarzanie pewnych warunków może pośrednio ograniczać jego doświadczenia życiowe. Może to powodować powstanie emocjonalnych, społecznych i językowych ograniczeń w rozwoju dzieci i młodzieży głuchej (Meadow, 1984; Calderon, Greenberg 1993; Vaccari, Marschark, 1997). Dlatego w odniesieniu do powyższego pytania o zagrożenie głuchoty dla rozwoju dziecka należy uznać, że nie musi ona zaburzać procesu rozwoju, lecz może stwarzać odmienne warunki i szanse dla jego rozwoju.

Wrastanie dziecka w cywilizację uzależnione jest od odpowiedniego funkcjonowania społecznego (Wygotski, 1971). Dziecko głuche ma ograniczony dostęp do podstawowego narzędzia komunikowania się, jakim jest język foniczny. Wskazują na to badania nad rozwojem języka mówionego u dzieci głuchych wykazujące, że proces przyswajania tegoż języka przez dziecko głuche – w porównaniu z dzieckiem słyszącym – jest dramatycznie powolny (Meadow, 1980; Moores, 1987; Marschark, 1993). Pomimo ograniczeń w opanowaniu podstaw językowych na gruncie modalności słuchowej możliwe jest jednak tworzenie określonych dróg kulturowego rozwoju dziecka. Prawidłowe dostosowanie i wykorzystywanie określonych dróg rozwoju ma fundamentalne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania dziecka w przyszłości.

Podstawową cechą różniącą rozwój dziecka z dysfunkcjami rozwojowymi od dziecka zdrowego jest dywergencja dwóch linii rozwojowych: biologicznej i kulturowej (Wygotski, 1971). Rozbieżność tych linii nie musi jednak powodować opóźnienia umysłowego dziecka. Z punktu widzenia norm rozwojowych dla ludzi słyszących głuchota utrudnia prawidłowe przygotowywanie się dziecka do uczestnictwa w kulturze. Skupianie uwagi jedynie na rozwoju mowy dźwiękowej dziecka głuchego może stać się źródłem ograniczeń w sferze emocjonalno-społecznej. „Syzyfowym przedsięwzięciem” może być przekazywanie dziecku głuchemu, któremu obcy jest świat dźwięków, jakiegokolwiek informacji za pomocą mowy dźwiękowej. Niedostosowanie form komunikacji do możliwości dziecka głuchego może wpływać na zaburzenie jego funkcjonowania. Dziecko, które miało możliwości i predyspozycje do prawidłowego rozwoju, doświadcza niepowodzeń na skutek niewłaściwych oddziaływań wychowawczych. Prawidłowy rozwój dziecka głuchego uzależniony jest od doboru odpowiednich sposobów oddziaływania. Warto przy tej okazji przywołać podejście Wygotskiego (za: Zaitseva i in., 1999, s. 9) do wychowania dziecka głuchego w języku mówionym: „w przypadku osób głuchych język mówiony nie odgrywa istotnej roli we wczesnych okresach rozwoju i nie jest odpowiednim narzędziem, za pomocą którego mogłyby one wzbogacać kulturowe doświadczenia, czy też w pełni funkcjonować w społeczeństwie”. Wygotski, omawiając problematykę rozwoju psychicznego dziecka głuchego na podstawie swej koncepcji historyczno-kulturowej, podkreślał, że: (1) nie mniej ważne od medycznych są kulturowe aspekty głuchoty; (2) należy uwzględnić znaczącą rolę języka i komunikacji w rozwoju dziecka głuchego; (3) konieczne jest uznanie tego języka, dzięki któremu dziecko głuche osiąga wysoki poziom funkcjonowania psychicznego, a tym językiem będzie zapewne naturalny język migowy, który winien zajmować należyte miejsce w procesie wychowania dziecka głuchego, obok nauczania języka pisanego bądź mówionego jako drugiego w celu rozwijania ogólnej aktywności językowej; (4) nie można niedoceniać wychowania dwujęzycznego, które stanowi owocną drogę do osiągnięcia pełnej kompetencji językowej; (5) konieczne jest wypracowanie efektywnych sposobów oddziaływania na dziecko głuche, które stworzą mu szansę społeczno-językowego funkcjonowania wśród słyszących.

Powyższe postulaty Wygotskiego znajdują potwierdzenie w późniejszych badaniach opisywanych przez wielu autorów amerykańskich, w których wykazano, iż stadia ogólnego rozwoju dziecka głuchej mającego głuchych rodziców, którzy wychowują je w naturalnym języku migowym, odpowiadają stadiom rozwoju dziecka słyszącego (Schlesinger, Meadow, 1972; Meadow, 1980; Newport, Meier, 1985; Meier, 1991). Doniesienia ze wspomnianych badań przyczyniły się do odrzucenia odrębnie ujmowanej psychologii dziecka głuchej. Przyczyniły się również do zrozumienia tego, że różnica pomiędzy dzieckiem głuchym a słyszącym sprowadza się zarówno do modelu funkcjonowania poznawczego, jak i komunikowania się z otoczeniem. Dziecko głuche funkcjonuje pod wieloma względami w sposób wizualny, zaś dziecko słyszące – w sposób audytywny. Tak więc osoby głuche mają wrodzone predyspozycje do odbioru i posługiwania się językiem migowym, który ostatnio w większości krajów zyskuje coraz większe znaczenie – jako właściwe i skuteczne narzędzie wczesnego kształtowania kompetencji językowej i komunikacyjnej dziecka głuchej (Tomaszewski, 2003a).

W jaki sposób należy kierować rozwojem dziecka, aby mimo głuchoty mogło ono prawidłowo przyswajać wartości kultury oraz wzrastać w cywilizację, aby miało możliwość i prawo pełnego uczestniczenia nie tylko w świecie osób słyszących, ale również w społeczności ludzi kulturowo głuchych? Umożliwienie dziecku głuchemu funkcjonowania jednocześnie w tych dwóch światach wymaga procesu depatologizacji głuchoty poprzez przyjęcie i wdrażanie w praktykę idei wychowania dwujęzycznego i dwukulturowego, propagującej włączenie dziecka głuchej zarówno w kulturę osób głuchych, jak i społeczność osób słyszących (zob. rys.1). Dałoby to szansę zapobiegania skrajnym i wykluczającym się wzajemnie dwóm tendencjom: (1) medycznemu podejściu do głuchoty, które narzuca sposób traktowania jej jedynie w kategoriach patologii i niepełnosprawności oraz (2) stwarzaniu dziecku głuchemu warunków do rozwoju jedynie wśród osób głuchych, co może prowadzić do powstania u niego postawy szowinistycznej wobec większościowej społeczności ludzi słyszących posługujących się mową dźwiękową („Jesteśmy lepsi od słyszących”).



Rysunek 1. Schemat ilustrujący relacje między dwiema kulturami: słyszącymi i głuchymi

Dwujęzyczność polega na tym, że dziecko głuche we wczesnym okresie rozwoju przyswaja Polski Język Migowy (PJM) w codziennych interakcjach społecznych z innymi głuchymi rówieśnikami oraz dorosłymi osobami głuchymi, a następnie na bazie PJM opanowuje drugi język, jakim jest język polski w formie pisanej. Założeniem wychowania dwujęzycznego jest to, aby dziecko głuche w przyszłości stawało się w pełni osobą dwujęzyczną – czyli posługującą się w równym stopniu dwoma językami: PJM i pisaną formą języka polskiego. Stwarzanie dziecku głuchemu warunków do nauki mowy dźwiękowej powinno być realizowane nie w procesie nauczania dwujęzycznego, lecz w ramach indywidualnych i grupowych zajęć logopedycznych.

Dwukulturowość zakłada, że we wczesnym rozwoju dziecko głuche powinno mieć możliwość przebywania w środowisku rówieśników i dorosłych osób głuchych, dzięki czemu będzie mogło przejmować kulturowe wartości, zwyczaje, a także wzorce zachowań, jakimi dysponuje społeczność głuchych. Zapewnia to podstawę do prawidłowego rozwoju jego sfery emocjonalno-społecznej. Dorosłe osoby głuche odgrywają istotną rolę w wychowywaniu dzieci głuchych, albowiem stanowią dla nich pozytywny wzorzec. Możliwość identyfikacji z ludźmi głuchymi o bogatym doświadczeniu życiowym może ułatwić tym dzieciom przezwycięzenie trudności w porozumiewaniu się, pozwalając na wykształcenie pozytywnego stosunku do siebie samego i wiary we własne siły i możliwości (Meadow, 1980; Tomaszewski, 1998, 2002). Dlatego jednym z zadań wychowania dwukulturowego jest angażowanie dorosłych osób głuchych jako nauczycieli i wychowawców zarówno w przedszkolach, jak i szkołach dla dzieci głuchych. Koncepcja dwukulturowości ma też na celu umożliwienie dziecku głuchemu pozytywnej identyfikacji ze środowiskiem słyszących, poznania kultury ludzi słyszących i ich języka. Dzięki temu w życiu dorosłym dziecko głuche może stać się w pełni osobą dwukulturową, mającą możliwość społecznego funkcjonowania zarówno wśród głuchych, jak i w środowisku ludzi słyszących.

Jak wcześniej wspomniano, głuchota odgrywa w rozwoju dziecka podwójną rolę: jest zjawiskiem medycznym, a zarazem społecznym. Pełna akceptacja głuchoty wymaga od nas uznania, że dziecko głuche ma prawo nie tylko do życia w świecie ludzi słyszących, ale także do posługiwania się naturalnym językiem migowym, czyli PJM. Przede wszystkim jednak ma prawo do życia wśród ludzi głuchych, posługujących się na co dzień tym językiem będącym kulturowym wyróżnikiem polskiej społeczności głuchych. Znając i używając PJM i język polski (w formie pisanej bądź mówionej), dziecko głuche może osiągnąć pełnię swych możliwości poznawczych, językowych oraz społecznych.

W innych krajach (takich jak np. USA, Szwecja, Dania, Anglia, Francja, Hiszpania, Norwegia, Wenezuela, Holandia) dwujęzyczne nauczanie jest w ostatnich latach często proponowanym modelem wychowania dzieci głuchych (Mashie, 1995; Oviedo, 1996; Prinz, Strong, 1998; Hoffmeister, 2000; Morales-López i in., 2002; Hasen, 2002; Evans, 2004). W Polsce, w Instytucie Głuchoniemych w Warszawie powstają w warunkach eksperymentu zręby dwujęzycznej edukacji dzieci głuchych w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (Świdziński, Adamiec, 1999). Pracuje w tej placówce coraz więcej głuchych nauczycieli, którzy podejmują wspólnie z nauczycielami słyszącymi pierwsze kroki na drodze do wychowania dwujęzycznego dzieci głuchych (Tomaszewski, 2003b; Czajkowska-Kisil, 2005; Bednarska, Dobrowolska, 2005; Szyszkowska-Jachowicz, Tywonek, 2005).

Demitologizacja Polskiego Języka Migowego

Nauczanie dziecka głuchego Polskiego Języka Migowego (PJM), jak wcześniej podkreślano, nie tylko umożliwi mu prawidłowy rozwój funkcji poznawczych, ale także staje się podstawą nauki języka polskiego wpraw w formie pisanej, a potem (o ile możliwe) mówionej, i przyczynia się do procesu aktywnego włączania się i funkcjonowania również w społecznościach osób słyszących. PJM nie jest jednak językiem „popularnym” wśród społeczności osób słyszących. Dzieje się tak dlatego, iż panuje wiele mitów związanych z PJM, oraz niewiele osób (w tym psychologów i pedagogów!) posiada adekwatną wiedzę na temat tegoż języka. Jak zauważył Pietrzak (1992), ogólne przekonanie, że język migowy ludzi głuchych jest „prymitywny”, wynika z niedostrzegania złożonych problemów wychowania dzieci głuchych. Dlatego przy demitologizacji głuchoty konieczna staje się demitologizacja PJM, czyli sprostowanie błędnych informacji na temat PJM oraz wychowania dwujęzycznego dziecka głuchego. Niżej przedstawione zostaną te mity, które – przynajmniej w Polsce – nie zostały jeszcze do końca obalone.

Polski Język Migowy nie jest prawdziwym językiem. Wśród niektórych specjalistów panuje opinia, że PJM nie jest prawdziwym językiem, lecz prymitywnym zbiorem gestów o charakterze ikonizacyjno-konkretnym, nieposiadającym własnych reguł lingwistycznych. Stąd bierze się dość powszechna opinia, że dzieci i dorosłe osoby głuche należące kulturowo do społeczności głuchych nie posiadają języka rozumianego jako ukształtowany system dwuklasowy. Niemniej jednak wieloletnie badania nad amerykańskim językiem migowym (ASL) – północno-amerykańskim odpowiednikiem PJM – dowiodły, że ASL jest prawdziwym językiem, posiada, podobnie jak języki mówione, własną strukturę lingwistyczną. Zbudowany jest na podłożu składniowym (Liddell, 1980; Lillo-Martin, 1990), morfologicznym (Klima, Bellugi, 1979; Padden, 1990) i „fonologicznym” (Stokoe, 1960; Liddell, Johnson, 1989).

W ostatnich latach w Polsce coraz bardziej akcentuje się również kulturowe i językowe aspekty głuchoty poprzez podjęcie badań nad PJM. Badania te tworzą podstawę do uznania PJM za kompletny system dwuklasowy dysponujący takimi cechami, jakimi się charakteryzuje każdy naturalny język (Farris, 1994, 1998; Świdziński, 1998; Tomaszewski, Rosik, 2002; Tomaszewski, 2003c, 2004, 2005a,b). Różnica pomiędzy językiem migowym, a mówionym sprowadza się jednak do tego, że pierwszy jest konstruowany na bazie modalności wzrokowej, a drugi na modalności słuchowej.

Naturalny język migowy – i w ogóle każdy język – charakteryzuje się wspomnianą dwuklasowością. Dwuklasowość PJM polega na tym, że znaki migowe funkcjonują na zasadzie podwójnej artykulacji – na pierwszym poziomie artykulacji z elementarnych „fonemów” wizualnych niemających jeszcze znaczenia powstają morfemy w postaci znaków migowych niosących znaczenie, a na drugim poziomie artykulacji z kombinacji tych morfemów tworzą się zdania wizualno-przestrzenne, którymi rządzą reguły składniowe. Tak więc PJM jako pełny system dwuklasowy obejmuje swym zakresem dwa składniki: zbiór znaków, czyli *słownictwo*, i *gramatykę* rządzącą tworzeniem wypowiedzi złożonych ze znaków migowych.

Ponadto język wizualny posiada również istotną cechę, której pozbawione są jednoklasowe systemy naturalne (np. komunikacja zwierząt), a mianowicie kreatywność. Bowiem PJM jest systemem otwartym. Zakres jego słownictwa może stale się rozszerzać bez konieczności wprowadzania zmian czy nowych zasad do jego reguł gramatycznych, pozwalających na konstrukcję nieskończonej liczby zdań i wypowiedzi wizualno-przestrzennych składających się ze znaków migowych. Odbiega to od powszechnego poglądu, iż PJM stanowi coś w rodzaju *machania*

rękami jako wariantu gestów naturalnych, jakimi mogą posługiwać się ludzie słyszący podczas ustnej konwersacji, przez co przypisywano do tej pory PJM podrzędny, a nie językowy charakter.

Reasumując, PJM jest narzędziem myślenia, czyli formą reprezentacji świata, a także środkiem komunikowania się ludzi głuchych między sobą. Pomimo długoletniej dyskryminacji tego języka – w znacznej mierze wypływającej z niewiedzy – PJM jest językiem żywym, za pomocą którego głusi mogą tak samo jak ludzie słyszący tworzyć nowe znaczenia, wymieniać nawzajem komunikaty dotyczące wydarzeń następujących tu i teraz, jak też dotyczące sfery abstrakcji. Można też przekazywać w PJM z pokolenia na pokolenie doświadczenia, wartości, zwyczaje, opowiadania, tradycje, historie – czyli wartości kulturowe.

Polski Język Migowy stanowi przeszkodę w nauce języka polskiego, a także ogranicza osiągnięcia szkolne. Niektórzy nauczyciele i logopedzi trwają w przekonaniu, że skoro PJM obejmuje tylko wykonywanie znaków migowych za pomocą rąk, to dziecko głuche, które ma kontakt z PJM, będzie wzrokowo koncentrowało się na rękach, a nie – na twarzy osoby migającej. Prowadziło to do uprzedzenia, że PJM całkowicie uniemożliwia opanowanie języka mówionego. Opinia ta wynika z braku teoretycznej i praktycznej wiedzy o lingwistycznej strukturze języka migowego. Jak dowiodły badania nad procesami poznawczymi, dzięki istnieniu możliwości widzenia peryferycznego dziecko głuche patrzy na twarz osoby migającej, odbierając jednocześnie informacje przekazywane za pomocą znaków migowych, języka ciała, ekspresji twarzy, gestykulacji itp. Niektóre badania podkreślały, że dzieci głuche rodziców głuchych lepiej porozumiewają się ustnie z otoczeniem i osiągają lepsze wyniki szkolne w zakresie umiejętności czytania i pisania niż dzieci głuche rodziców słyszących (Motgomery, 1966; Stuckless, Birch, 1966; Meadow, 1968; Vernon, Koh, 1970; Gałkowski, 1998b). Dzieci głuche głuchych rodziców, mające wczesny kontakt z językiem migowym, wykazywały pozytywny jego wpływ na opanowanie języka mówionego. Tak samo wieloletnie badania szwedzkie nad dwujęzycznością w edukacji dzieci głuchych ujawniły, iż naturalny język migowy stanowi dobrą podstawę do opanowania pisanego języka szwedzkiego. Dowodem tego są osiągnięcia szkolne dzieci głuchych objętych programem nauczania dwujęzycznego (Mashie, 1995).

Znajomość PJM może ułatwić opanowanie języka polskiego nie tylko w formie pisanej, ale także mówionej, czyli mowy głośnej. Potwierdzają to badania wykazujące, że zarówno dzieci głuche rodziców głuchych, które od urodzenia mają kontakt z Amerykańskim Językiem Migowym (ASL), jak i dzieci głuche rodziców słyszących, znające od wczesnego dzieciństwa podstawy ASL – dysponują większymi możliwościami nabywania umiejętności użycia mowy głośnej w stosunku do dzieci głuchych rodziców słyszących, które zetknęły się z ASL dopiero w przedszkolu dla głuchych (Geers, Schick, 1998; Marschark i in., 2002). Niektóre badania wskazują na zależność pomiędzy kompetencją w języku migowym a umiejętnością czytania i pisania (Strong, Prinz, 2000; Hoffmeister, 2000). Dysponowanie przez dziecko głuche świadomością językową w PJM może przyspieszać rozwój kompetencji metapoznawczej potrzebnej dla opanowania języka polskiego nie tylko w formie pisanej, ale także mówionej (Tomaszewski, w druku/b). Daje to podstawę do zakwestionowania poglądu, że w odróżnieniu od języka mówionego Polski Język Migowy (PJM) skonstruowany jest na gruncie modalności wzrokowo-gestowej, a zatem przyswajanie PJM przez dziecko głuche może przyczynić się do drastycznego zmniejszenia motywacji do nauki mowy głośnej. Okazuje się, że iż nie ma danych o hamującym wpływie komunikacji manualnej na nabywanie mowy głośnej bądź umiejętności odczytywania wypowiedzi ustnych (Steinberg i in., 2001; Marschark i in., 2002).

Reasumując, można stwierdzić, że przyczyn trudności, jakie sprawia dziecku głuchemu nabywanie języka polskiego w formie pisanej i mówionej, nie należy dopatrywać się w samym PJM, lecz w metodyce nauczania języka polskiego jako obcego (drugiego). Podważa to jeszcze dość utrwalony mit, że naturalny język migowy jako bardziej atrakcyjny dla dziecka głuchego odsuwa je od nauki języka ojczystego w formie mówionej i pisanej, i przez to utrudnia osiągnięcia w kształceniu początkowym.

System Językowo-Migowy, czyli tak zwany język migany, w większym stopniu ułatwia opanowanie języka polskiego niż Polski Język Migowy. Funkcja Systemu Językowo-Migowego (SJM) polega na posługiwaniu się językiem mówionym przy jednoczesnym użyciu znaków migowych. SJM odpowiada strukturze gramatyki języka polskiego, a PJM posiada własną strukturę gramatyczną nieodpowiadającą gramatyce języka polskiego. Z dydaktycznego punktu widzenia próby poddawania dziecka głuchego oddziaływaniu modelu SJM mają na celu umożliwienie mu wzrokowego odbioru struktury języka polskiego, wspomaganego znakami migowymi. Zwolennicy SJM stoją na stanowisku, że system ten może w większym stopniu niż metoda oralna zmniejszać trudności w opanowaniu przez dzieci głuche języka polskiego w formie pisanej bądź mówionej. Obecnie szkolnictwo specjalne dla głuchych w całej Polsce znajduje się na etapie stosowania SJM, przyjmując, że ta forma komunikacji jest niezbędna dla rozwoju językowego dziecka głuchego.

W odniesieniu do SJM stosuje się rozmaite określenia np. – język migany, metoda kombinowana, metoda bimodalna, symultaniczna komunikacja, totalna komunikacja. Te wszystkie nazwy nie mają wiele wspólnego z PJM ani z wychowaniem dwujęzycznym dziecka głuchego. Mimo to niektórzy specjaliści mylnie określają posługiwanie się językiem mówionym, wspomaganym znakami migowymi, za formę komunikacji dwujęzycznej. Nie należy zapominać, że SJM nie pełni funkcji języka naturalnego, lecz subkodu języka polskiego, a posługiwanie się SJM ma charakter hybrydowy. W SJM mamy bowiem taką sytuację, że znaki wzięte z PJM oraz alfabet palcowy wstawia się w wyrazy i końcówki wyrazów, co daje efekt symultanicznego, złożonego przekazu informacji językowych na bazie dwóch modalności: słuchowej i wzrokowej. Można zatem powiedzieć, że SJM jest „wizualnym odbiciem” struktury gramatycznej języka polskiego.

Doprowadziło to do niestusznego przekonania części specjalistów, że dzięki posiadaniu przez SJM możliwości wizualizacji konstrukcji gramatycznej języka polskiego, dziecko głuche znacznie łatwiej przyswoi sobie język polski za pomocą SJM niż PJM. Jednak zaprzeczają temu wieloletnie badania nad przyswajaniem pisanego języka szwedzkiego, dowodząc, że dzieci głuche, które były wdrażane do wczesnego wychowania dwujęzycznego, osiągnęły znacznie wyższy poziom umiejętności czytania niż dzieci głuche objęte programem SJM (Mashie, 1995). Stąd powstały poważne zarzuty wobec modelu nauczania językowego z wykorzystaniem SJM. Aby dziecko głuche mogło poprawnie posługiwać się SJM, musi również dobrze znać język mówiony. Wymóg ten może przekraczać jego możliwości poznawcze, bo dziecku łatwiej jest przyswajać naturalny język migowy niż manualną odmianę języka mówionego.

Jak twierdzi U. Bellugi (1980) na podstawie swego eksperymentu, osoby głuche potrafią wprawdzie przetwarzać poszczególne elementy w manualnej prezentacji języka fonicznego, ale mają trudności, gdy dochodzi do przetwarzania całościowych informacji przekazywanych w postaci ciągów sekwencyjnych. Tego typu trudności spowodowane są, według tej autorki, pewnymi fundamentalnymi uwarunkowaniami o charakterze neurofizjologicznym, wiążącymi się z pamięcią krótkotrwałą i przetwarzaniem informacji zawartych w szybko zmieniających

się bodźcach. Długotrwałe posługiwanie się manualną odmianą języka fonicznego przez osobę głuchą może powodować u niej przeładowanie pamięci świeżej oraz obniżenie zdolności przetwarzania, co z kolei utrudnia proces komunikacji opartej na modalności wzrokowej. Powyższe stanowisko potwierdzają badania Supalli (1991). Wykazały one, że dzieci głuche rodziców słyszących (DGRS), mające do czynienia tylko z manualnym systemem języka mówionego, zamiast przetwarzać narzucone z zewnątrz wzorce manualno-ustne, wykazały silną skłonność do tworzenia konstrukcji językowych zbliżonych do struktury naturalnego języka migowego. Tak więc zachowania tych dzieci dowiodły, że percepcja manualnej odmiany języka fonicznego jest trudna i obciążająca dla osób, które funkcjonują w świecie w sposób wizualny.

Powyższe spostrzeżenia podają w wątpliwość zasadność uczenia się przez małe dziecko głuche SJM jako manualnej odmiany języka mówionego. O ile języki foniczne w sposób naturalny się rozwinęły, funkcjonując na gruncie modalności słuchowej oraz układu artykulacyjnego (narządy mowy), o tyle manualny system oparty na języku mówionym pozostaje w sprzeczności z naturą modalności wzrokowej, na podstawie której skonstruowane są języki migowe. Dlatego system ten staje się niemożliwy do nabywania *jedynie* na drodze wzrokowej. Tak więc wdrażanie małego dziecka głuchego do internalizacji jedynie SJM może stanowić niewłaściwe podejście utrudniające tworzenie warunków sprzyjających realizacji jego wrodzonego potencjału językowego. Wymuszanie bowiem na małym dziecku głuchym opanowania jedynie podstaw SJM może nie tylko przekraczać jego możliwości poznawcze, ale także zwiększyć prawdopodobieństwo hamowania rozwoju jego twórczości językowej w zakresie rozumienia i tworzenia różnych form gramatycznych PJM (Tomaszewski, 2001). Dlatego aby zapobiec temu niebezpieczeństwu, należy zgodnie z ideą dwujęzyczności rozwijać u dziecka najpierw naturalny język migowy, a dopiero potem uczyć je poprawności w czytaniu, pisaniu i mówieniu.

Polski Język Migowy jest niemożliwy do opanowania i niedostępny dla osób słyszących niemających dotychczasowych doświadczeń z ludźmi głuchymi posługującymi się PJM. Mit ten wynika m. in. z przeświadczenia niektórych nauczycieli dzieci głuchych, że PJM jest dostępny jedynie osobie pozbawionej zmysłu słuchu i nastawionej na wizualne funkcjonowanie w otoczeniu. Drugim powodem utrwalenia się wspomnianego mitu jest obawa bądź brak wiary w przyswajanie PJM. Niektórzy uważają, że percepcja słuchowa osoby słyszącej stanowi przeszkodę w nauce PJM jako języka wizualnego. Zaprzecza temu jednak możliwość przyswajania PJM jako obcego języka zarówno przez dzieci słyszące mające głuchych rodziców, jak i niektóre osoby niedosłyszące, które wprawdzie nie mają wcześniejszych doświadczeń ze społecznością głuchych, lecz które mogą bez specjalnych przeszkód opanować PJM w codziennych kontaktach z kulturowo głuchymi.

Od kilku lat na Uniwersytecie Warszawskim prowadzone są lektoryaty Polskiego Języka Migowego (PJM), gdzie słyszące osoby, zamierzające w przyszłości pracować z głuchymi dziećmi, uczą się PJM jako obcego języka (Tomaszewski i in., 2002; Świdziński, Gałkowski, 2003; Tomaszewski, Rosik, w druku). Wspomniane zajęcia potwierdzają, że osoby słyszące mogą efektywnie opanować podstawy języka wizualnego, niezależnie od ich przyzwyczajenia do percepcji opartej na kanale słuchowym. Inne badania wykazały również, że osoby słyszące opanowujące naturalny język migowy mogą stać się osobami dwujęzycznymi, rozwijając zdolność przechodzenia z języka fonicznego na migowy w sytuacjach, gdzie uczą się dostosować odpowiednio do osób i do miejsca (Griffith, 1985).

Obecnie w Stanach Zjednoczonych prowadzone są intensywne badania nad sposobami przyswajania Amerykańskiego Języka Migowego (ASL) przez dzieci słyszące oraz dorosłe osoby słyszące. Chodzi o doskonalenie metodyczne nauczania ASL jako obcego (drugiego) języka (Jacobs, 1996; Wilcox, Wilcox, 1997; Kemp, 1998). Na Uniwersytecie Gallaudeta w Waszyngtonie Wydział Lingwistyki ASL przygotowuje nie tylko studentów głuchych, ale także słyszących do przyszłej pracy w charakterze lingwistów i tłumaczy ASL.

W Polsce wciąż brakuje dostatecznej liczby kursów PJM dla przyszłych polonistów pedagogów, logopedów i tłumaczy tego języka. Wprawdzie od kilkadziesiąt lat są organizowane sporadycznie kursy SJM, jednak nie może to sprzyjać wdrażaniu do praktyki idei wychowania dwujęzycznego dziecka głuchego. Co gorsza, SJM jako subkod języka polskiego może utrudniać przyswajanie PJM osobom słyszącym uczącym się SJM. Jednak w gronie nauczycieli słyszących SJM jest bardziej akceptowaną formą komunikacji z głuchymi. Nie mieli oni bowiem zapewnionych warunków, aby rozwijać w sobie kompetencję komunikacyjną w PJM, natomiast na kursach SJM uczyli się znaków migowych, wykorzystując je jako wizualizację wypowiedzi słownych. Mogło to niekorzystnie utwierdzać słyszących w przekonaniu o niemożności opanowania przez nich języka wizualno-gestowego, którego gramatyka nie odpowiada gramatyce języka polskiego.

Dla właściwej realizacji programu wychowania dwujęzycznego dzieci głuchych konieczne jest opracowanie metodyki nauczania PJM jako obcego (drugiego) języka dla osób słyszących i rozpowszechnianie na terenie całej Polski lektoratów PJM. Mogłoby to sprzyjać zarówno przygotowaniu kadry nauczycieli dzieci głuchych do pracy w warunkach edukacji dwujęzycznej, jak i zwiększeniu liczby osób słyszących, przyszłych nauczycieli, wychowawców, psychologów, lingwistów i tłumaczy PJM. Aby tego dokonać, konieczne jest również efektywne upowszechnianie publikacji zawierających metodyczne wskazówki na temat sposobów nauczania PJM dla osób słyszących.

Tylko dla dzieci głuchych mających głuchych rodziców Polski Język Migowy jest pierwszym i macierzystym językiem. Mogą one skuteczniej realizować program wychowania dwujęzycznego niż głuche dzieci mające słyszących rodziców. Według danych statystycznych ok. 10% populacji stanowią dzieci głuche mające głuchych rodziców, które mają wczesny kontakt z PJM, natomiast ok. 90% dzieci głuchych mających rodziców słyszących (DGRS) ma ograniczony kontakt językowy (bądź jego brak) z otoczeniem za pośrednictwem PJM, gdyż ich rodzice nie mieli wcześniej styczności ani z PJM, ani ze społecznością głuchych. Dlatego z perspektywy teoretycznego modelu przyswajania języka, populacja dzieci głuchych stanowi w dużo większym stopniu grupę heterogeniczną w porównaniu z ogólną populacją dzieci słyszących. Nie można jednak na podstawie tych danych sądzić, że dla dzieci głuchych rodziców słyszących PJM nie jest macierzystym językiem. Przez rodzimy język rozumie się pierwszy język, do którego dziecko ma całkowity dostęp, i który może przyswajać w sposób naturalny – bez specjalnych przeszkód. Nie będzie to zależało od tego, czy przyswoi go od swych rodziców, czy nie (*Commission on Education of the Deaf, USA, Toward equality: Education of the deaf. Washington, D.C., U.S. Government Printing*). Dlatego należy przyjąć założenie, że dla DGRS naturalny język migowy będzie pierwszym, „macierzystym” językiem, jeśli będą miały wczesny – już w wieku przedszkolnym, począwszy od 1 bądź 2 roku życia – kontakt z PJM poprzez codzienne kontakty ze swymi rówieśnikami i dorosłymi osobami głuchymi. Nawet dla DGRS, które mają późny kontakt z PJM (np. w wieku 5 bądź 6 lat), język ten będzie *zawsze* pierwszy i naturalny.

Wspomniany mit łączy się zapewne z faktem, że charakterystyka późnego przyswajania przez DGRS konwencjonalnego języka migowego jest porównywalna z mechanizmem opanowa-

nia drugiego języka przez osoby słyszące. Jednak w przeciwieństwie do DGRS, osoby słyszące, które uczą się drugiego języka (L2), przyswoiły wcześniej pierwszy język (L1) w naturalnych warunkach, co sprzyja osiągnięciu podstaw L2. Natomiast DGRS, nie mając możliwości wczesnego przyswajania L1, są narażone na trudności w przyswajaniu PJM. Dowiodły tego badania, w których zauważono, że DGRS przejawiały trudności zarówno w opanowaniu amerykańskiego języka migowego (ASL) na podłożu morfologicznym i składniowym, jak i w rozumieniu znaczenia złożonych zdań migowych (Emmorey i in., 1995; Galvan, 1999). W innych badaniach zauważono również, że DGRS, stykając się z polskim językiem migowym (PJM) w wieku 5-6 lat, miały podobne problemy w użyciu niektórych elementów gramatycznych PJM (Tomaszewski i in., 2000). Doniesienia te pozostają w zgodzie z hipotezą krytycznego okresu rozwoju w odniesieniu do nabywania pierwszego języka. Nie oznacza to, że mamy edukować DGRS późno uczące się PJM w przekonaniu, że: „z tymi dziećmi nic już nie można zrobić”. Wręcz przeciwnie – na podstawie wyników testu oceny kompetencji w naturalnym języku migowym – należy opracować indywidualny i intensywny program nauczania dwujęzycznego DGRS późno uczących się PJM. Zwolennicy wychowania dwujęzycznego uważają, że dzieci głuche, które nie posiadają jeszcze pełnej kompetencji w naturalnym języku migowym, należy wdrażać do nauki tego języka przynajmniej w ciągu trzech lat – zanim przystąpią do nauki języka pisanego (Mashie, 1997; Paul, 2001). Sprzyjałoby to skutecznej realizacji indywidualnego programu mającego na celu wyrównanie różnic występujących wśród tych dzieci głuchych, które mogą być narażone na niską kompetencję w obu językach.

Podsumowanie

Polski Język Migowy jest nie tylko naturalnym językiem osób głuchych, ale również fundamentalnym warunkiem ich prawidłowego rozwoju. Znajomość PJM umożliwia efektywne funkcjonowanie w kulturze osób głuchych i jest punktem wyjścia dla uczestniczenia w kulturze świata słyszących. Tak więc PJM stanowi właściwą drogę dla rozwoju dziecka głuchego, pozwalającą na tworzenie cennych wartości kultury osób głuchych.

Pozytywna rola języka migowego w rozwoju psychicznym dziecka głuchego sprowadza się do tego, że pozwala mu na (1) wczesną i pełną komunikację, (2) wczesne rozwijanie umiejętności poznawczych, (3) wczesne zdobywanie wiedzy o świecie, (4) funkcjonowanie w świecie ludzi głuchych, a tym samym (5) odgrywanie różnych ról społecznych, (6) rozwijanie poczucia tożsamości osoby głuchej, (7) kształtowanie pozytywnego obrazu siebie samego (Tomaszewski, w druku/a). Wbrew panującym jeszcze opiniom, język migowy może ułatwiać dziecku głuchemu przyswojenie języka polskiego. Dlatego należy zapewnić dziecku głuchemu prawo do wychowania dwujęzycznego, które może zaowocować poczuciem własnej wartości i niezależności oraz sprawności w porozumiewaniu się zarówno w PJM, jak i języku polskim w formie pisanej bądź mówionej.

Jak ostrzega Grosjean (2001), koncentrowanie się jedynie na języku mówionym w procesie wychowania dzieci głuchych z uwagi na postęp techniczny ostatnich lat – jest igraniem z przyszłością dziecka głuchego, stanowi ryzyko dla jego rozwoju poznawczego, osobowościowego. Podejście takie do potrzeb dziecka uniemożliwia mu akulturację w obydwu światach, do których należy. Autor ten uważa, że wdrażając dziecko głuche do nauczania dwujęzycznego, musimy w pełni zdawać sobie sprawę, że wczesny kontakt z obydwojema językami jest lepszym zabezpieczeniem na przyszłość niż kontakt z jednym językiem – niezależnie od tego, jaka przyszłość spotka dziecko głuche i który świat

ono wybierze. Brak zapewniania dziecku głuchemu warunków do dwujęzyczności może przyczynić się do tego, że stanie się ono albo osobą jednojęzyczną posługującą się biegle językiem migowym, ale za to wykazującą się niską kompetencją w języku polskim, albo – półjęzyczną niemogącą w pełni posługiwać się obydwoma językami, a co gorsza – mogącą pozostać na marginesie życia społecznego. Nie można również lekceważyć konsekwencji wychowania integracyjnego w szkołach publicznych. Dziecko głuche, realizując program szkoły masowej, może osiągnąć pełną kompetencję w języku polskim, stając się osobą jednojęzyczną, ale za to może przejawiać problemy związane z kulturową identyfikacją z rówieśnikami słyszącymi. Takie niepełne uczestnictwo w życiu środowiska osób słyszących może powodować spostrzeganie siebie jako osoby niepełnosprawnej. Natomiast osoba głucha, która biegle posługuje się PJM i w pełni uczestniczy w życiu swej społeczności jako dwujęzyczna – jeśli będzie poddana oddziaływaniom wychowania dwujęzycznego i dwukulturowego – włączy się zarówno w społeczność głuchych, jak i świat ludzi słyszących.

LITERATURA CYTOWANA

- Andersson, Y. (1990). The deaf world as a linguistic minority. W: S. Prillwitz, T. Vollhaber (red.) *Sign Language Research and Application*. Signum – Press.
- Bednarska, A., Dobrowolska, M. (2005). Lekcje dwujęzyczne w szkołach dla dzieci głuchych. *Nauczyciel w Świecie Ciszy*, 7, 23–32.
- Bellugi, U. (1980). Clues from the similarities between signed and spoken language. W: U. Bellugi, M. Studdert-Kennedy (red.) *Signed and spoken language: Biological constraints on linguistic form*. Weinheim, Deerfield Beach, Fla.: Verlag Chemie.
- Calderon, R., Greenberg, M. T. (1993). Considerations in the adaptation of families with school-aged deaf children. W: M. Marschark, M. D. Clark (red.) *Psychological perspectives on deafness*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calderon, R., Greenberg, M. T. (2003). Social and emotional development of deaf children: family, school, and program effects. W: M. Marschark, P. Spencer (red.) *Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Oxford: University Press.
- Czajkowska-Kisil, M. (2005). Dwujęzyczność w nauczaniu głuchych. *Nauczyciel w Świecie Ciszy*, 7, 3–9.
- Denmark, J. C. (1994). *Deafness and mental health*. Jessica Kingsley Publishers.
- Dolnick, E. (1993). Deafness as culture. *The Atlantic*, 272, 3, 37–53.
- Doroszewska, J. (1989). *Pedagogika specjalna* (wyd. 2). Wrocław: Wyd. Ossolineum.
- Emerton, R. (1996). Marginality, Biculturalism, and social identity of deaf people. W: I. Paransis (red.) *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge: University Press.
- Emmorey, K., Bellugi, U., Friederici, A., Horn, P., (1995). Effects of age of acquisition on grammatical sensitivity: evidence from on-line and off-line tasks. *Applied Psycholinguistics*, 16, 1–23.
- Evans, Ch. J. (2004). Literacy development in deaf students: Case studies in bilingual teaching and learning. *American Annals of the Deaf*, 149 (1), 17–27.
- Farris, M. (1994). Sign language research and Polish Sign Language. *Lingua Posnaniensis*, 36, 13–36.

- Farris, M. A. (1998). Models of person in sign languages. *Lingua Posnaniensis*, 40, 47–59.
- Galvan, D. (1999). Differences in the use of American Sign Language morphology by deaf children: Implications for parents and teachers. *American Annals of the Deaf*, 144, 4, 320–324.
- Gałkowski, T. (1998a). Niektóre psychologiczne i społeczne problemy osób głuchych. *Kosmos*, 47, 3, 237–242.
- Gałkowski, T. (1998b). *Przestrzenne i ruchowe komponenty komunikacji z dziećmi głuchymi*. Warszawa: Polski Komitet Audiofonologii.
- Gałkowski T., Kajzer-Grodecka J., Smoleńska J. (1989) *Psychologia dziecka głuchego*. Warszawa: PWN.
- Geers, A. E., Schick, B. (1998). Acquisition of spoken and signed English by hearing-impaired children of hearing-impaired or hearing parents. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 136–143.
- Glickman, N. S. (1996). The Development of culturally deaf identities. W: Glickman N.S., Harvey M. (red.) *Culturally Affirmative Psychotherapy with Deaf Person*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Griffith, P. (1985). Mode switching and mode finding in a hearing child of deaf parents. *Sign Language Studies*, 48, 195–222.
- Grosjean, F. (2001). The right of the deaf child to grow up bilingual. *Sign Language Studies*, 1, 110–114.
- Harvey, M. (1989). *Psychotherapy with Deaf and Hard of Hearing Persons: A Systematic Model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hansen B. (2002). Bilingualism and the impact of sign language research on deaf education. W: D. F. Armstrong, M. A. Karchmer, J. V. V. Cleve (red.) *The study of signed languages*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Hoffmeister, R. J. (2000). A piece of the puzzle: ASL and reading. W: Ch. Chamberlain, J. P. Morford, R. I. Mayberry (red.) *Language acquisition by eye*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Humphries, T. (1993). Deaf culture and cultures. W: Christensen K., Dalgado G. (red.) *Multicultural Issues in Deafness*. WhitePlains, NY: Longman Publishing Group.
- Jacobs, R. (1996). Just how hard is it to learn ASL? The case for ASL as a truly foreign language. W: C. Lucas (red.) *Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press.
- Johnson, R. E., Erting, C. (1989). Ethnicity and socialization in a classroom for deaf children. W: C. Lucas (red.) *The sociolinguistics of the deaf community*. San Diego, CA: Academic Press.
- Kannapell, B. (1993). *Language Choice – Identity Choice*. Burtonsville, MD: Linstok Press.
- Kemp, M. (1998). An Acculturation model for learners of ASL. W: C. Lucas (red.) *Pinky extension eye gaze: Language use in deaf communities*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Klima, E., Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Liddell, S. K. (1980). *American Sign Language syntax*. The Hague: Mouton.

- Liddell, S. K., Johnson, R. E. (1989). American Sign Language: The Phonological Base. *Sign Language Studies*, 64, 195–277.
- Lillo-Martin, D. (1990). Parameters for questions: Evidence from wh-movement in ASL. W: C. Lucas (red.) *Sign language research: theoretical issues*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Lang, H. G., Albertini, J. A. (2002) *Educating deaf students: From research to practice*. New York: Oxford University Press.
- Mashie, S. (1995). *Educating deaf children bilingually*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press.
- Mashie, S. (1997). *A first language: Whose choice is it?* Washington, D. C.: Pre-College National Mission Program, Gallaudet University.
- Meadow, K. P. (1968). Early manual communication in relation to the deaf child's intellectual, social, and communicative functioning. *American Annals of the Deaf*, 113, 29–41.
- Meadow, K. P. (1980). *Deafness and Child Development*. California: University Press.
- Meadow, K. P. (1984). Social adjustment of preschool children: deaf and hearing, with and without other handicaps. *Topics in Early Childhood Special Education*, 3(4), 27–40.
- Meier, R. P. (1991). Language Acquisition by deaf children. *American Scientist*, 79, 60–70.
- Montgomery, G.W. (1966) The relationship of oral skills to manual communication in profoundly deaf students. *American Annals of the Deaf*, 111, 557–565.
- Moores, D. F. (1987). *Educating of deaf*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Moores, D., Meadow-Orlans K. (1990) *Educational and Development Aspects of Deafness*. Washington, C. D.: Gallaudet University Press.
- Morales-López, E., Agliaga-Emetrio, D., Alonso-Rodríguez, J. A., Boldú-Menasanch, R. M., Garusta-Ribes, J., Gras-Ferrer, V. (2002). Deaf people in bilingual speaking communities: The case of deaf people in Barcelona. W: C. Lucas (red.) *Turn-taking, fingerspelling, and contact in signed languages*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press.
- Newport, E. L., Meier, R. (1985). Acquisition of American Sign Language. W: D. I. Slobin (red.) *The cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Orłowska, A. (1996). *Mój głos w obronie tożsamości głuchych*. Referat wygłoszony na konferencji Polskiego Związku Głuchych pt. *Niestyszący, głusi, głuchoniemi – mity, fakty i rzeczywistość*. Warszawa.
- Oviedo, A. (1996). Bilingual deaf education in Venezuela: Linguistic comments on the current situation. W: C. Lucas (red.) *Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press.
- Padden C. (1980). The deaf community and the culture of deaf people. W: C. Baker, R. Battison (red.) *Sign language and the deaf community*. National Association of the Deaf.
- Padden, C. (1990). The relation between space and grammar in ASL verb morphology. W: C. Lucas (red.) *Sign language research: theoretical issues*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

- Padden, C. Humphries, T. (1988). *Deaf in America: Voice From a Culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Paul, P. (2001). *Language and deafness*. San Diego, CA: Singular Publishing Group, Inc.
- Pietrzak, W. (1992). *Język migowy dla pedagogów*. Warszawa: WSiP.
- Prinz, P. M., Strong, M. (1998). ASL proficiency and English literacy within a bilingual deaf education model of instruction. *Topic Language Disorders*, 18, 4, 47–60.
- Tomaszewski, P. (1998). Więzy emocjonalne dzieci głuchych z rodzicami słyszącymi i niesłyszącymi. *Forum Psychologiczne*, 3, 70–93.
- Tomaszewski, P. (2001). Sign language development in young deaf children. *Psychology of Language and Communication*, 5(1), 67–80.
- Tomaszewski, P. (2002). Zaburzenia komunikacji a problemy emocjonalne dziecka głuchego. W: J. Rola, M. Zalewska (red.) *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej dziecka*. Warszawa: Wyd. APS.
- Tomaszewski, P. (2003a). Przystawianie języka migowego przez dziecko głuche rodziców głuchych. *Przegląd Psychologiczny*, 46(1), 101–128.
- Tomaszewski, P. (2003b). *Nauczanie dwujęzyczne a rozwijanie świadomości metajęzykowej u dzieci głuchych*. Referat wygłoszony na V Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej (23–24 X) „Z badań nad kompetencją i świadomością językową dzieci i młodzieży”. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Tomaszewski, P. (2003c). *Formalna i funkcjonalna analiza zachowań językowych i niewerbalnych dziecka głuchego: Studium psycholingwistyczne*. Niepublikowana praca doktorska. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Tomaszewski, P. (2004). Polski Język Migowy – mity i fakty. *Poradnik Językowy*, 6, 59–72.
- Tomaszewski, P. (2005a). O niektórych elementach morfologii Polskiego Języka Migowego: złożenia (cz. 1). *Poradnik Językowy*, 2, 59–75.
- Tomaszewski, P. (2005b). O niektórych elementach morfologii Polskiego Języka Migowego: zapożyczenia (cz. 2). *Poradnik Językowy*, 3, 44–62.
- Tomaszewski, P. (w druku/a) Mówić czy migać? Prawo dziecka głuchego do wychowania dwujęzycznego. W: D. Gorajewska (red.) *Spółczeństwo równych szans – tendencje i kierunki zmian*.
- Tomaszewski, P. (w druku/b) Polski Język Migowy w wychowaniu dwujęzycznym dziecka głuchego. *Studia Pragmalingwistyczne*.
- Tomaszewski, P., Łukaszewicz, A., Gałkowski, T. (2000). Rola gestów i znaków migowych w rozwoju twórczości językowej dziecka głuchego. *Audiofonologia*, 17, 79–90.
- Tomaszewski, P., Rosik, P. (2002). Czy polski język migowy jest prawdziwym językiem? W: G. Jastrzębowska, Z. Tarkowski (red.) *Człowiek wobec ograniczeń. Niepełnosprawność. Komunikacja. Terapia*. Lublin: Wyd. Fundacja ORATOR.
- Tomaszewski, P., Gałkowski, T., Rosik, P. (2002). Nauczanie polskiego języka migowego jako obcego języka: Czy osoby słyszące mogą przyswoić język wizualny? *Czasopismo Psychologiczne*, 8, 1, 7–20.
- Tomaszewski, P., Rosik, P. (w druku) Polski Język Migowy w świecie ludzi słyszących. *Edukacja*.

- Schlesinger, H. S., Meadow, K. P. (1972). *Sound and sign: Childhood deafness and mental health*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Steinberg, D. D., Nagata, H., Aline, D. P. (2001). *Psycholinguistics: language, mind and world*. Longman Linguistics Library, Pearson Education.
- Stokoe, W. C. (1960) Sign language structure: An outline of the visual communication system of the American deaf. *Studies in Linguistics, Occasional Papers, 8*. Buffalo, NY: University of Buffalo.
- Strong, M., Prinz P. (2000). Is American Sign Language skill related to English literacy? W: Ch. Chamberlain, J. P. Morford, R. I. Mayberry (red.) *Language acquisition by eye*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Stuckless, E. R., Birch, J. W. (1966). The influence of early manual communication on the linguistic development of deaf children. *American Annals of the Deaf, 111*, 452–460, 499–504.
- Suppala, S. (1991). Manually coded English: The modality question in signed language development. W: P. Siple, S. Fischer (red.) *Theoretical issues in sign language research, (t. 2) Acquisition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Szyszkowska-Jachowicz, I., Tywonek, M. (2005). Prezentacja lekcji dwujęzycznej w próbnej klasie innowacyjnej. *Nauczyciel w Świecie Ciszy, 7*, 33–35.
- Świdziński, M. (1998). Bardzo wstępne uwagi o opisie gramatycznym polskiego języka migowego. *Audiofonologia, 12*, 69–82.
- Świdziński, M. (2000). Głusi uczniowie jako uczestnicy badań nad PJM. *Audiofonologia, 17*, 67–78.
- Świdziński, M., Adamiec, T. (1999). *Education in Poland: The past and the future*. European days deaf education, September 23–26 IX. Orebro, Sweden.
- Świdziński, M., Gałkowski, T. (2003). Wstęp. W: M. Świdziński, T. Gałkowski (red.) *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*. Warszawa: Wyd. UW.
- Wilcox, S., Wilcox, P. P. (1997). *Learning To See: Teaching American Sign Language as a Second Language*. Washington D. C.: Gallaudet University Press.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Vaccari, C., Marschark, M. (1997). Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 793–802.
- Vernon, M., Koh, S. D. (1970). Early manual communication and deaf children's achievement. *American Annals of the Deaf, 115*, 527–537.
- Zaitseva, G., Pursglove, M., Gregory, S. (1999). Vygotsky, sign language, and the education of deaf pupils. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 4(1)*, 9–15.