

Głusi, ich język i kultura — zarys problematyki

1. Wstęp

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Język migowy a kultura Głuchych

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Implanty ślimakowe i język migowy

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Języki migowe w świetle prawa

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

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

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

6. Stereotypy o PJM

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

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

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

7. PJM — geneza i historia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8. PJM a SJM

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

jednak zupełnie niezrozumiałe (Farris, 1994).

9. Problemy edukacyjne

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

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

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

10. Podsumowanie

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

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

Bibliografia

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

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