



DEAF STUDIES W POLSCE

DEAF STUDIES W POLSCE tom I

redakcja: Mariusz Sak

Łódź 2014

DEAF STUDIES W POLSCE, t. 1

© by Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, Łódź 2014

www.pzg.lodz.pl

ISBN 978-83-935916-3-3

Recenzent: prof. zw. dr hab. Jan Miodek

Redakcja: Mariusz Sak

Projekt graficzny i skład: Bartosz Stępień

Korekta: Ewa Twardowska

Zdjęcie na okładce pochodzi z książki Władysława Nowickiego
Dzieje Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie 1817-1917,
Warszawa 1918

Wstęp.....	3
------------	---

Część I

Mariusz Sak, <i>Deaf Studies w Polsce</i>	7
Ewelina Moroń, <i>Ideologiczny kontekst wiedzy milczącej w artykułach naukowych o głuchocie</i>	17
Magdalena Zdrodowska, <i>Głusi, telefony i cyborgi. Alternatywne opowieści o technologii</i>	32
Aleksandra Kalata-Zawłocka, <i>DEAF CAN!, czyli kilka słów o głuchych tłumaczach</i>	43
Agnieszka Siepkowska, <i>Historia mediów audiowizualnych a osoby Głuche</i>	57

Część II

Joanna Kobosko, <i>Słyszący rodzice wobec głuchoty dziecka – badania nad tożsamością rodzicielską słyszących matek i ojców dzieci głuchych w Polsce</i>	95
Tomasz Piekot, Kamilla Biskupska <i>Tożsamość zawodowa osób głuchych a ich problemy na rynku pracy</i>	107
Agnieszka Kołodziejczak, <i>Deaf art w Polsce – kwestia tożsamości głuchych artystów</i>	133

Część III

Małgorzata Januszewicz, <i>Wyrażenia lokatywne i klasyfikatory w polskim języku migowym (PJM)</i>	142
Marcin Jura, <i>Błędy głuchych w polszczyźnie a analiza kontrastywna polskiego języka migowego i języka polskiego – wstęp do badań</i>	156
Piotr Tomaszewski, Anna Ruszkowska, <i>Analiza zachowań językowych i komunikacyjnych głuchych i słyszących przedszkolaków w sytuacji zabawy</i>	171
Piotr Wojda, <i>Język migowy w Polsce – jeden czy w wielu odmianach? Przesłanki do badań nad głuchotą</i>	202
Paweł Rutkowski, Sylwia Łozińska, Joanna Filipczak, Joanna Łacheta, Piotr Mostowski, <i>Korpus polskiego języka migowego (PJM): założenia – procedury – metodologia</i>	219

Wstęp

Deaf Studies są interdyscyplinarnym podejściem do Głuchoty. Obejmują wybrane zagadnienia dyscyplin takich jak pedagogika, psychologia, kulturoznawstwo, socjologia, lingwistyka, historia, sztuka i innych. Przedmiotami badań i rozważań akademickich są wszystkie te elementy dorobku ludzkości, które wiążą się w jakiś sposób z ludźmi Głuchymi.

Kim są Głusi? Zwyczajowo już określa się tym mianem osoby, które identyfikują się jako członkowie mniejszości językowo-kulturowej bądź są z tą mniejszością kojarzeni. Społeczność ta posługuje się swoim własnym językiem – językiem migowym, wytworzyła zespół obowiązujących norm, swoistych przekonań, poglądów i wartości. Odrębność językowa tej grupy została rozpoznana już w późnych latach 50. ubiegłego wieku jako skutek amerykańskiej transformacji akademickiej. W tym okresie zmienił się sposób postrzegania głuchoty – rozpoczął się etap intensywnego odchodzenia od klasycznej perspektywy ujmowania głuchoty jako ułomności i podkreślania różnic psychologicznych w porównaniu do słyszących. Na skutek badań prowadzonych w obszarze lingwistyki, już w połowie lat 60. udowodniono, że głusi stanowią grupę językowo odrębną. Stąd niedaleko już było do podniesienia kwestii mniejszości głuchych, także w kontekście społecznym, co nastąpiło w latach 70. ubiegłego wieku. Kolejne lata przyniosły intensywny rozwój Deaf Studies na świecie, które w obecnym kształcie są niekwestionowaną dyscypliną akademicką.

Deaf Studies są na polskim gruncie nowością. Stanowią odpowiedź na konieczność zmiany paradygmatu głuchoty, którego centrum nie jest już słuch, mowa i integracja ze słyszącymi. Nie ma wątpliwości, że jesteśmy obecnie uczestnikami procesu, który w sposób intensywny, by nie powiedzieć gwałtowny, przeprowadza nas przez wszystkie etapy, które nastąpiły w krajach wyprzedzających nas w podejściu do głuchoty: USA, Francji, Wielkiej Brytanii, Szwecji i innych. Proces ten, w którego ramy jesteśmy siłą rzeczy ujęci, jest wyrazem zużycia klasycznego, rehabilitacyjnego ujęcia głuchoty, odrzuceniem medykalizacji i logopedyzacji głuchoty. Jednakże, nie odrzuca takiego ujęcia głuchoty kategorycznie – idea całkowitego wyzbycia się dotychczasowych osiągnięć medycznych, logopedycznych i rehabilitacyjnych nie jest właściwa Deaf Studies. Założenie, że każdy człowiek ma prawo do maksymalizacji swoich możliwości, także w zakresie słyszenia i mówienia, jest niepodważalne.

Co, w związku z powyższym, jest paradygmatem Deaf Studies? Niektórzy twierdziliby kategorycznie, że język, inni – że kultura. Jest to najczęstszy sposób ujmowania esencji Deaf Studies. Należy jednak podkreślić, że odnosi się ono stricte do dyscyplin szczegółowych Deaf Studies lub jej obszarów interdyscy-

linarnych. Występują wszędzie tam, gdzie istotne jest wskazanie na językowo-kulturowe tło wiedzy. Kultura i język są w Deaf Studies przede wszystkim uniwersaliami, które stanowią umowną granicę między tą nauką a klasycznym ujmowaniem głuchoty, jako elementu w jakiś sposób dyskredytującego możliwości osoby dotkniętej głuchotą. Paradygmatem Deaf Studies jest człowiek Głuchy i całokształt jego działalności w społeczeństwie.

W niniejszej monografii zostaje podjęta próba prezentacji wybranych zagadnień Deaf Studies. Są to zagadnienia, które stanowią trzon aktualnych, najistotniejszych zainteresowań polskich naukowców. Nie stanowią one powiązanego ciągu, są sygnalizacją mnogości i obszerności zagadnień, jakie wchodzą w skład zainteresowań badaczy, ich rozrzut tematyczny jest żywym dowodem na stopień skomplikowania oraz interdyscyplinarność tematyk badawczych Deaf Studies.

W pierwszej części tomu poruszone zostaną zagadnienia związane z możliwościami rozwoju i funkcjonowania akademickiego Deaf Studies w Polsce. Tematyka ta zostanie omówiona w artykule Mariusza Saka *Deaf Studies w Polsce*. Kolejnym tekstem będzie *Ideologiczny kontekst wiedzy milczącej w artykułach naukowych o głuchocie* Eweliny Moroń, w którym autorka dokonuje unikatowej analizy dyskursu głuchoty w relacji do implikacji ideologicznych towarzyszących osobie badacza. W dalszej części Magdalena Zdrodowska w tekście *Głusi, telefony i cyborgi. Alternatywne opowieści o technologii* prezentuje tematykę technologizacji i cyborgizacji głuchoty. Aleksandra Kalata-Zawłocka tekstem *DEAF CAN!, czyli kilka słów o głuchych tłumaczach* prezentuje ciekawe zagadnienie funkcjonowania osoby głuchej jako tłumacza języka migowego. Część pierwszą zamyka tekst *Historia mediów audiowizualnych a osoby Głuche* Agnieszki Siepkowskiej, w którym autorka dokonuje analizy i interpretacji ról g/Głuchych w produkcjach telewizyjnych i filmowych.

Druga część tomu poświęcona jest zagadnieniom tożsamości. Otwiera ją artykuł Joanny Kobosko *Słyszący rodzice wobec głuchoty dziecka – badania nad tożsamością rodzicielską słyszących matek i ojców dzieci głuchych w Polsce*, w którym autorka dokonuje analizy relacji interpersonalnych słyszących rodziców i ich głuchych dzieci. Kolejnym artykułem jest praca Tomasza Piekota i Kamilli Biskupskiej *Tożsamość zawodowa osób głuchych a ich problemy na rynku pracy*. Autorzy analizują sposób myślenia osób głuchych o pracy zawodowej. W zamykającym drugą część tekście Agnieszki Kołodziejczak *Deaf art w Polsce – kwestia tożsamości głuchych artystów* autorka prezentuje wizualne odwzorowania tożsamości głuchej w pracach głuchych artystów.

Ostatnia część tomu poświęcona została kwestiom związanym z językiem migowym. Rozpocznie ją tekst Małgorzaty Januszewicz *Wyrażenia lokatywne i klasyfikatory w polskim języku migowym (PJM)*, w którym autorka dokonuje

analizy klasyfikatorów występujących w polskim języku migowym. Kolejny tekst, autorstwa Marcina Jury, *Błędy głuchych w polszczyźnie a analiza kontrastywna polskiego języka migowego i języka polskiego – wstęp do badań* stanowi ciekawą analizę porównawczą występowania błędów w polszczyźnie pisanej uczniów głuchych. Z kolei w tekście Anny Ruszkowskiej i Piotra Tomaszewskiego *Analiza zachowań językowych i komunikacyjnych głuchych i słyszących przedszkolaków w sytuacji zabawy* zapoznać się można z wynikami badań dotyczących komunikacji dzieci głuchych. Następny tekst, *Język migowy w Polsce – jeden czy w wielu odmianach?* autorstwa Piotra Wojdy, jest próbą krytycznego spojrzenia na komunikację migową g/Głuchych w Polsce. Tom zamyka tekst Pawła Rutkowskiego, Sylwii Łozińskiej, Joanny Filipczak, Joanny Łachety i Piotra Mostowskiego *Korpus polskiego języka migowego (PJM): założenia – procedury – metodologia*, który zapoznaje nas z implikacjami towarzyszącymi tworzeniu korpusu polskiego języka migowego.

Kończąc, nie sposób nie wspomnieć o dużej ilości dobrej woli i nakładu pracy osób zaangażowanych w powstanie tego tomu. Wszystkim osobom bezpośrednio lub pośrednio zaangażowanym w ukazanie się niniejszego tomu składam w tym miejscu najserdeczniejsze podziękowania.

Mariusz Sak

Deaf Studies w Polsce

Mariusz Sak

Wstęp

Od kilkunastu lat do języka debaty publicznej, zarówno tej mniej, jak i bardziej oficjalnej, przebija się koncepcja kultury Głuchych rozumianej różnie, czasem jako odnośnik *stricte* do modelu językowo-kulturowego, czasem jako element modelu społecznego bądź społeczno-kulturowego, a także – w niektórych wypowiedziach – do modelu etnicznego. Koncepcja ta przenika też do sfery nauki. Nie wdając się w szczegóły poszczególnych modeli – różnią się dość istotnie między sobą – można powiedzieć, że wszystkie stoją w opozycji w stosunku do tego, z czym dziś często kojarzy się głuchota w Polsce – z surdologią. Naukowcy zajmujący się różnymi dziedzinami humanistyki stosują coraz częściej bardzo zbliżone podstawy teoretyczne, wynikające z zastosowania koncepcji kultury Głuchych. Wykorzystują metodologię badań międzykulturowych, a uzyskane wyniki rozpatrują nie z punktu widzenia korzyści, jakie głusi mogą odnieść w relacjach ze słyszącymi, lecz przyjmując perspektywę od wewnątrz społeczności głuchych. Powstaje zatem pytanie, czy można (już) rozpatrywać dorobek osób, które poruszają się w naukowym, pozasurdologicznym obszarze zagadnień związanych z głuchotą, jako początek nowej dziedziny nauki w Polsce – Deaf Studies?

Celem niniejszego artykułu jest krótka refleksja nad stanem Deaf Studies w Polsce oraz perspektywami rozwoju.

Klasyczne ujęcie głuchoty na gruncie polskim

Surdopedagogika jako subdyscyplina pedagogiki specjalnej zajmująca się głuchymi przejęła od niej paradygmat wsparcia i pomocy, wraz z całym narzutem służebności wobec „poszkodowanych przez los”. W polskiej surdopedagogice nigdy nie było sygnałów, które podważałyby ten paradygmat, jedynie w niektórych tekstach można było zaobserwować mniej lub bardziej jawne stwierdzenia, które wskazywały na to, że autor zauważa funkcjonowanie głuchych w formule nawiązującej bardziej do charakterystyk społecznych niż dysfunkcyjnych. Niemniej cele surdopedagogiki są nierozłącznie powiązane z „opiekowaniem się”, przez co należy rozumieć działania, które przypominają zajmowanie się rodziców dzieckiem, czyli kategorie związane z opieką, troską, zapewnieniem bezpieczeństwa etc. Stąd koncentracja surdopedagogiki na usprawnianiu, wychowaniu słuchowym, korekcji logopedycznej oraz podobnych działaniach, dzięki którym dziecko mogło być „włączone”, „pokonywać barierę”, być „takie samo”. Tyle teoria. Praktyka mówiła coś innego: wyniki badań wskazywały na istotne nierówności w czytaniu i pisaniu oraz posługiwaniu się

językiem polskim w mowie (co zresztą naturalne), brak samodzielności i inne deficyty. Surdopedagogika stała się nauką, która diagnozowała problemy, jednocześnie jednak uparcie promowała rozwiązania, które te problemy nie tylko stwarzały, lecz pogłębiały (Lane, 1996; Ladd, 2003).

W latach 80. XX w. obszarem głuchoty zajęli się psychologowie, próbując doszukiwać się specjalnych cech osób głuchych i wykreować w ten sposób nową specjalizację – surdopsychologię. Przypisywano głuchym cechy, które mają niewiele wspólnego z rzeczywistością: podejrzliwość, impulsywność, niedojrzałość społeczną i emocjonalną, niedostosowanie społeczne, autoizolację, naiwność i wiele innych określeń (Lane, 1996; Lane, 1988).

Surdopedagogika i surdopsychologia objęły swoim zakresem praktycznie cały obszar polskich badań osób głuchych. Kooperacja tych specjalizacji wraz z wybranymi specjalizacjami innych dyscyplin naukowych skutkowało tym, co dziś określa się mianem surdologii, czyli nauki o głuchocie. Skoncentrowana ona była od samego początku na celach rehabilitacyjnych i rewalidacyjnych.

Od ponad 40 lat w polskiej pedagogice głuchych zauważany jest problem języka głuchych. Niestety, zamiast rozpatrywania tej problematyki na płaszczyźnie językowej, praktycznie cały czas skupiano się na obszarze komunikacji, której celem było dopasowanie głuchych do słyszającej większości. Odbывało się to poprzez rozwijanie systemu językowo-migowego oraz fonogestów. Takie podejście do języka głuchych było wygodne dla nauczycieli, którzy w relatywnie łatwy sposób uzyskali dostęp do znaków migowych. Niestety, nie miało to wiele wspólnego z językiem migowym, zrodziło zaś wiele problemów, które rzutują na stan dzisiejszej edukacji głuchych, wpłynęło również na jakość badań, metodologię oraz uzyskane przez surdopedagogów wyniki.

Rozwój Deaf Studies w USA

Idea Deaf Studies nie jest nowa. Problematykę głuchoty w rozumieniu niemiedycznym dostrzegano już od czasów, gdy głusi stali się obiektem naukowych dociekań. Dostrzegali ją także głusi – mimo prób usunięcia ze szkół języka migowego i głuchych nauczycieli oraz działań zmierzających do ograniczenia liczebności populacji głuchych – język migowy oraz kultura głuchych przetrwała, trzymając się na uboczu, w skupiskach głuchych. Początkowo nie ujmowano głuchoty w kompleks powiązanych ze sobą specjalizacji, jednak – jak dowodzą teksty archiwalne czasopisma „American Annals of the Deaf” – zauważano zagadnienia, które dziś nazwalibyśmy dyscyplinami naukowymi tworzącymi dziedzinę Deaf Studies. Opisywano kwestie związane z kształceniem głuchych (Fay, 1891; Greene, 1893; Luzerne, 1853), historią (Denis, 1887; Fay, 1875; Peet, 1851), sztuką, językiem (Perry, 1877), w tym też językiem migowym, socjalizacją,

postawami w stosunku do głuchych i głuchoty etc. Nie zawsze były to teksty o cechach naukowych, jednak istotne jest, że zagadnienia te zostały dostrzeżone i podnoszone w publicznej debacie nad kwestiami głuchoty. Nie były to też teksty, które zaistniały w obiegu naukowym, gdyż ten był całkowicie zawłaszczony przez słyszących, w większości skupionych na „naprawianiu” głuchoty jako błędu natury bądź działaniach, które dziś nazwalibyśmy dobroczynnością. Taki stan rzeczy trwał do lat 70. ubiegłego wieku, czyli do okresu, w którym w publicznym dyskursie na dobre zakorzeniły się takie kategorie, jak prawa człowieka, równouprawnienie, mniejszości kulturowe – kategorie, które z impetem zaczęły oddziaływać na kwestie prawne, edukacyjne, ekonomiczne i polityczne. Zaczęły powstawać zręby tego, co dziś nazywamy kulturowym modelem głuchoty. Zaczęto dostrzegać, że elementy różnych informacji o głuchych, głuchocie, języku, sporcie, życiu towarzyskim, zachowaniach, społeczności etc., pozornie dalekie od siebie, łączą się ze sobą niczym puzzle. Zauważono też, że język migowy jest pełnoprawnym językiem, jednakże głuchota nie może być opisana wyłącznie w perspektywie dynamicznie rozwijającej się w drugiej połowie lat 60. lingwistyki migowej. Burzliwie rozwijająca się koncepcja kultury Głuchych potrzebowała solidnej podstawy teoretycznej, w sposób naukowy opisującej poszczególne elementy świata Głuchych. Początkowo kielkując w zespole Williama Stokoe¹ na Gallaudet University oraz w środowisku związanym z pismem „Sign Language Studies” idea Deaf Studies zataczała coraz szersze kręgi. Pierwsze studia akademickie z Deaf Studies zorganizowano w latach 80. (Uniwersytet w Bostonie oraz Uniwersytet Stanowy w Kalifornii). Lata 80. to także przejście od publikacji typowo lingwistycznych do tych, których wyniki dotyczyły opresji językowej, kulturowej i społecznej (Kyle, Woll, 1988; Higgins, Nash 1987, Jacobs 1989; Spradley, Spradley 1985; van Cleve, Crouch 1989, Gannon 1981; Sacks 1989).

Ważnym etapem rozwoju Deaf Studies było wydarzenie znane w świecie Głuchych jako Deaf President Now, które z punktu widzenia Deaf Studies spełniło doniosłą rolę: pokazało całemu światu, że Głusi są grupą społeczną, którą spaja koncepcja kultury. Pokazało też, że ta kultura jest uniwersalna i niezależnie od narodowości Głusi dzielą poglądy protestujących, utożsamiają się z nimi. Wydarzenie to było jednym z najważniejszych w wielowiekowym procesie konsolidacji środowisk Głuchych. Było także swoistą afirmacją kultury Głuchych w społeczeństwie słyszących, także wśród

¹ Na wzmiankę zasługuje fakt, że to członek zespołu Williama Stokoe, James Woodward, zaproponował zapis terminu „głuchy” z dużej litery, gdy dotyczył on osób, które należą do kultury Głuchych (Głusi). Tak podkreślona kulturowość Głuchych uznawana jest dziś za jeden z fundamentalnych elementów wyłaniających się Deaf Studies.

słyszających naukowców, którzy zaczęli interesować się Głuchymi oraz podejmowali problematykę Deaf Studies w swoich dociekaniach. Od lat 90. obserwujemy coraz większą liczbę publikacji dotyczących ujmowania Głuchych według modelu społeczno-kulturowego, z silnie akcentowaną dyskryminacją Głuchej mniejszości wśród słyszającej większości (Lane, 1992; Lane, Hoffmeister, Bahan 1996; Jankowski, 1997; van Cleve, 1999; Corker, 1996, 1998; Erting, 1994). Najnowsze opracowania z zakresu Deaf Studies skupiają się na kwestiach tożsamości (Bruggermann, 2009); edukacji (Marschark, 2009), Głuchoty z perspektywy Głuchych (Ladd, 2003;) oraz różnych zagadnieniach Deaf Studies (Marschark, Spencer, 2011; Bauman, 2008; Burch, Kafer 2010; Roy 2011; Paul, Moores 2012). Oczywiście podane tu źródła są bardzo subiektywnym wycinkiem literatury dotyczącej zarówno Deaf Studies, jak i jej poszczególnych składowych (warto wspomnieć, że zbiory Deaf Studies Uniwersytetu Gallaudet liczą ponad milion pozycji, wliczając w to publikacje zwarte, artykuły, publikacje video, mikrofilmy oraz inne materiały).

Czym jest Deaf Studies?

Nie istnieje jedna wspólna definicja Deaf Studies, prawdopodobnie dlatego, że nie było potrzeby tworzenia takiej definicji. Cytując Harlana Lane'a:

Wiedzę o Głuchych nazywamy, ogólnie, Deaf Studies. Deaf Studies obejmuje sztukę Głuchych – taniec, projektowanie, film i telewizję, opowiadania, malarstwo i teatr. Zawiera w sobie także historię Głuchych, współczesną i przeszłą; politykę rządu i prawo dotyczące Głuchych; badania edukacji Głuchych – ich nauczanie i konsekwencje; języki migowe – ich analizę, nauczanie i tłumaczenie; oraz usystematyzowaną refleksję nad kulturą Głuchych – od kościoła do sportu, od studiów nad rodziną do rynku pracy. Deaf Studies jest tym wszystkim i dużo więcej (Lane, 1989).

Podobne definicje znajdziemy u Baumana (2008) oraz Marscharka i Humpriesa (2010). Chwilę uwagi poświęcić należy definicji, której użyli ci ostatni autorzy: „Deaf Studies jest badaniem języka, społeczności i kultury głuchych”². Jest to definicja, która, z racji użycia małej litery w słowie „głuchych”, może sugerować, że Deaf Studies obejmuje także osoby głuche. Praktyka Deaf Studies dowodzi, że taka sytuacja ma miejsce na przykład w odniesieniu do analiz związanych z regulacjami prawnymi dotyczącymi głuchych tam, gdzie przepisy nie regulują różnic między osobami głuchymi (niepełnosprawnymi) a Głuchymi (mniejszością). W istocie do kategorii głuchoty (medycznej) w Deaf Studies sięga się bardzo często, gdyż jest ona nieustannie obecna w analizach porównawczych oraz wszelkiej diagnostyce praktyk społecznych wobec Głuchych, szczególnie

² Woryginalne: „Deaf Studies is the study of the language, community, and culture of deaf people”.

w zakresie edukacji oraz polityki społecznej. Jednak głuchota medyczna nie jest przedmiotem badań Deaf Studies – jeśli jest w ogóle obecna, służy jedynie jako kontrast dla przedstawienia różnorodnych zagadnień dotyczących Głuchych.

Deaf Studies – typowy program

Bardzo dużo informacji o obszarze zainteresowań Deaf Studies dostarcza analiza programów akademickich realizowanych w Stanach Zjednoczonych oraz Anglii. Zasadniczo, można wyróżnić trzy grupy przedmiotów:

- odnoszące się do języka migowego – są to przede wszystkim kursy języka migowego (na różnym poziomie), konwersatoria oraz zajęcia dotyczące struktury języka migowego, warsztaty translatorskie oraz zajęcia z zakresu kreatywnego używania języka migowego;
- odnoszące się do kultury – historia Głuchych, sztuka Głuchych, analiza tekstów poświęconych Głuchym oraz związanych z folklorem Głuchych (opowiadania Głuchych, poezja migowa);
- pozostałe – kursy psychologii i komunikacji międzykulturowej, edukacji i polityki społecznej wobec Głuchych, podstawowe zagadnienia audiologii, socjologii, praw człowieka, antropologii oraz językoznawstwa.

Wymienione kursy, wchodzące w skład szerokiej bazy programowej Deaf Studies należy traktować dwójako. Przede wszystkim rdzeń Deaf Studies muszą stanowić kursy języka migowego, prowadzone na poziomie odpowiadającym potrzebom studentów, oraz kursy związane ściśle z kulturą Głuchych, dotyczące różnorodnych pozalingwistycznych aspektów głuchoty i Głuchych. Taki rdzeń powinien być obudowany możliwie najpełniejszą ofertą kursów, które wyżej zostały ujęte w kategorię „pozostałe”.

Deaf Studies a Deafhood

W obrębie samego Deaf Studies można wyróżnić dwa podobne, jednak subtelnie odmienne nurty. Poza przedstawionym już Deaf Studies jest też koncepcja Deafhood. Zasadniczą różnicą między tymi dwoma nurtami jest podejście do Głuchoty. W pierwszym przypadku, czyli Deaf Studies, nie ma większej różnicy, czy badaczem jest osoba słyszająca, czy g/Głucha, gdyż Deaf Studies skupia się na opisie, badaniu, diagnozie problematyki dotyczącej różnorodnych obszarów związanych z głuchotą kulturową. Deaf Studies jest koncepcją zawierającą punkt widzenia zarówno osoby z wewnątrz (Głuchej), jak i osoby z zewnątrz (słyszającej), skupiając się na kategoriach opisowych dotyczących, w szerokim rozumieniu, stanu, w jakim głuchota i Głusi się znajdują. Tymczasem Deafhood jest nierozzerwalnie połączone z emocjami związanymi z ideologią kolonializmu oraz sprzeciwu. Jest punktem widzenia wyłącznie od wewnątrz, czymś, co można nazwać „głosem z kultury”. W kontekście niniejszego artykułu podział na

Deaf Studies i Deafhood nie jest istotny, gdyż są to nurty bardziej uzupełniające się, niż konkurujące ze sobą.

Deaf Studies – tłumaczenie

Powstaje pytanie, dlaczego w tekście odnoszącym się do Deaf Studies w Polsce używany jest oryginalny anglojęzyczny termin. Dzieje się tak z kilku powodów. W odniesieniu do tematu niniejszego tekstu, surdologia mogłaby stanowić idealne tłumaczenie anglojęzycznego terminu Deaf Studies – łac. *surdus* (głuchy), logos (słowo). Jednak mimo semantycznych podobieństw, konotacje tych, jakże na pierwszy rzut oka podobnych terminów, są zgoła odmienne. Dzieje się tak dlatego, że głuchota w rozumieniu polskiej surdologii jest anormalnym stanem wymagającym interwencji, podobnie jak cały kompleks subdyscyplin surdo- w Polsce. Natomiast w rozumieniu Deaf Studies głuchota jest swoistym bytem, naturalnością, autonomicznym elementem tożsamości danej osoby. W związku z wzajemnym wykluczaniem się tych koncepcji, człon surdo- nie może być użyty do opisu Deaf Studies.

Deaf Studies – stan dyscypliny w Polsce

Na chwilę obecną w Polsce nie ma miejsca, które nazwać można polskim centrum Deaf Studies. Istnieją, w ramach struktur organizacyjnych, dwie pracownie na Uniwersytecie Warszawskim, jednak oba te miejsca skupiają się na bardzo wąskim wycinku Deaf Studies – lingwistyce migowej (są to: Pracownia Lingwistyki Migowej oraz Pracownia Badań nad Polskim Językiem Migowymi i Komunikacją Głuchych). Wydaje się, że jest to za mało, by nazwać Uniwersytet Warszawski „centrum”.

W kategoriach personalnych sytuacja jest o wiele lepsza: na chwilę obecną można mówić o kilku doktorach, którzy całość lub fragment swoich badań poświęcają Deaf Studies, wiążąc z tematyką właściwą dla Deaf Studies swoje naukowe plany oraz akademickie awanse. Jest także grupa magistrów, którzy mają zacięcie naukowe, część z nich ucześnie bądź planuje w najbliższym czasie ucześnie na studia doktoranckie, u kilku osób stan prac nad rozprawą doktorską sugeruje, że liczba doktoratów związanych z tematyką Deaf Studies wkrótce się powiększy.

Można też powiedzieć, że polskojęzyczna bibliografia Deaf Studies, wyrażona w liczbach, jest niewielka (można zaryzykować, że jest to kilkanaście różnych pozycji zwartych oraz ponad sto, być może nawet około dwustu publikacji z różnych czasopism oraz tomów zbiorowych³), jednak należy podkreślić, że ich

³ Na chwilę obecną nie istnieje zestawienie bibliograficzne polskich tekstów naukowych z zakresu Deaf Studies.

ilość i jakość systematycznie wzrasta. Organizowane są konferencje, warsztaty i szkolenia dotyczące różnorodnych aspektów języka, edukacji i kultury Głuchych.

Czy można mówić o Deaf Studies w Polsce?

Czy w kontekście wyżej opisanego „typowego programu” można mówić o Deaf Studies w Polsce? Odpowiedź na tak postawione pytanie nie jest łatwa. To, co składa się na obecny kształt Deaf Studies, nie jest jakimś szczególnym odkryciem ostatnich 50 lat (USA) czy 20 lat (Polska), ale jest systematycznym zgłębianiem, diagnostyką, wyłanianiem się, łączeniem poszczególnych nurtów badań, specjalizacji dyscyplin w pewien koncept, który umownie nazywany jest Deaf Studies. Jednak nie jest to koncept sztywny, brak jakiegoś elementu go nie dyskredytuje (stały jest tylko rdzeń Deaf Studies, który skupia się na zagadnieniach ściśle związanych z językiem migowym oraz kulturą Głuchych). Cała reszta jest płynna – może być elementem Deaf Studies, ale nie musi. Deaf Studies to nie puzzle, gdzie brak jednego elementu niszczy całość.

Podjmując próbę zwięzłej odpowiedzi na postawione pytanie dotyczące Deaf Studies w Polsce, zaryzykować można tezę, że owszem, istnieje baza, na której można tę dziedzinę nauki budować. Istnieje wspólnie podzielane przekonanie o potrzebie rozwoju wiedzy o Głuchych i Głuchocie. Istnieje wspólna podstawa teoretyczna, która jest niekwestionowana i wykorzystywana przez osoby podejmujące problematykę Deaf Studies na gruncie polskim.

Wydaje się, że w ujęciu całościowym, Deaf Studies w Polsce jest w fazie tworzenia, jest w wieku niemowlęcym, wiadomo, że już jest, ale jeszcze nie ma świadomości swojego istnienia, nie spaja swojego bytu we wspólnie nazwane kategorie.

Perspektywy Deaf Studies w Polsce

Bardzo trudno jest prognozować przyszłość Deaf Studies, szczególnie z subiektywnej perspektywy autora tekstów powiązanych z tą dziedziną wiedzy. O wiele lepszą metodą jest przyjrzenie się procesom, które miały miejsce w krajach, gdzie obecnie można mówić o funkcjonowaniu dojrzałego Deaf Studies. To, co obecnie dzieje się w Polsce, jest typową fazą koncentrowania się Deaf Studies wokół dynamicznie rozwijającej się lingwistyki migowej. Teoretycznie następną fazą konstrukcji Deaf Studies powinno być przejście od lingwistyki migowej do socjolingwistyki, jednak wydaje się, że w przypadku Polski proces rozwoju Deaf Studies nie będzie przebiegał po torze takim, jak w Stanach Zjednoczonych czy Wielkiej Brytanii, gdyż polscy naukowcy działający w poszczególnych specjalizacjach wchodzą w coraz bardziej intensywny dialog z dorobkiem naukowców zagranicznych. Wydaje się, że w Polsce dojrzewanie Deaf Studies będzie miało bardziej intensywny przebieg.

Rozważając przyszłość Deaf Studies w Polsce, warto wskazać na potencjalne szanse i zagrożenia w rozwoju tej dziedziny.

Omawiając szanse, warto wskazać na potencjał, jaki mamy wśród polskich naukowców. Dowodem na to jest skok jakościowy i ilościowy, jaki dokonał się w Polsce w ciągu ostatniej dekady. Jest o wiele lepszy dostęp do prac naukowców zachodnich, tematy dotyczące Deaf Studies zaczynają się pojawiać nawet tam, gdzie do tej pory nie były obecne (włączając w to konferencje surdologiczne). Tworzą się zaczątki instytucjonalizacji Deaf Studies na krajowych uczelniach, powstają plany uruchomienia specjalności Deaf Studies, a tematyką tą zaczynają interesować się osoby na co dzień zajmujące się tematyką mediów, kultury, badacze z dziedziny psychologii, socjologii, antropologii oraz innych nauk. Wszystko to daje szanse na dynamiczny rozwój teorii i dydaktyki Deaf Studies w Polsce.

Z kolei zagrożenia należy ujmować poprzez przede wszystkim dominację klasycznej surdologii na polu praktyki, zwłaszcza w zakresie kształcenia kadr na potrzeby edukacji specjalnej, potencjalnie zniechęcającej część naukowców do badań, które są następnie ignorowane w praktyce.

Podsumowanie

Pojawienie się w Polsce tekstów zgodnych z nurtem Deaf Studies powiązane było nie tylko z osobistymi przekonaniami Autorów artykułów zawartych w niniejszym tomie. Wynika ono również z obserwacji praktyki surdologicznej, która daje opłakane efekty, zaś próby poprawy tego stanu rzeczy są bezskuteczne. Jednak to, w jaki sposób rozwija się Deaf Studies w Polsce, daje podstawy do optymistycznego patrzenia w przyszłość.

Bibliografia

- Bauman, H.-D. L. (2008), *Open your eyes: deaf studies talking*, University of Minnesota Press.
- Brueggemann, B. J. (2009), *Deaf Subjects: Between Identities and Places*, New York University Press.
- Burch S., Kafer A. (2010), *Deaf and Disability Studies: Interdisciplinary Perspectives*, Gallaudet University Press.
- Cleve, van, J. V. (1999), *Deaf History Unveiled: Interpretations from the New Scholarship*, Gallaudet University Press.
- Cleve, van, J. V., Crouch B. A. (1989), *A Place of Their Own: Creating the Deaf Community in America*, Gallaudet University Press.
- Corker, M. (1996), *Deaf Transitions: Images and Origins of Deaf Families, Deaf Communities, and Deaf Identities*, Jessica Kingsley Publishers.

- Corker, M. (1998), *Deaf and disabled, or deafness disabled?: towards a human rights perspective*, Open University Press.
- Denis, T. (1887), *The First instructor of the deaf in France*, „American Annals of the Deaf and Dumb” t. 32, nr 2.
- Erting, C. (1989), *The deaf way: perspectives from the International Conference on Deaf Culture*, Gallaudet University Press.
- Fay, E. A. (1875), *Histories of institutions*, „American Annals of the Deaf and Dumb”, t. 20, nr 2.
- Fay, E. A. (1891), *Methods of instruction in American schools*, „American Annals of the Deaf and Dumb”. t. 36, nr 1.
- Gannon, J. R. (1981), *Deaf Heritage: A Narrative History of Deaf America*, Gallaudet University Press.
- Greene, D. (1893), *What should be the aim of the education of the deaf?*, „American Annals of the Deaf and Dumb”, t. 38, nr 3.
- Higgins, P. C., Nash J. E. (1987), *Understanding Deafness Socially*, Charles C. Thomas Publisher.
- Jacobs, L. M. (1989), *A deaf adult speaks out*, Gallaudet University Press.
- Jankowski, K. (1977), *Deaf Empowerment: Emergence, Struggle, and Rhetoric*, Gallaudet University Press.
- Kyle, J. G., Woll, B., Pullen, G., & Maddix, F. (1988), *Sign language: the study of deaf people and their language*, Cambridge University Press.
- Ladd, P. (2003), *Understanding deaf culture: in search of deafhood*, Multilingual Matters.
- Lane, H. (1996), *Maska dobroczynności. Deprecjacja w społeczności głuchych*. tłum. T. Gałkowski, J. Kobosko, Warszawa.
- Lane, H. (1998), *Is there a „psychology of the deaf”?*, „Exceptional Children”, 55.
- Lane, H. L. (1989), *Deaf Studies Before and After the Revolution*, [w:] Erting, C., *The deaf way: perspectives from the International Conference on Deaf Culture*, Gallaudet University Press.
- Lane H. L., Hoffmeister, R. Bahan, B. J. (1996), *A journey into the deaf-world*, DawnSignPress.
- Marschark, M. (2009), *Raising and Educating a Deaf Child: A Comprehensive Guide to the Choices, Controversies, and Decisions Faced by Parents and Educators*, Oxford University Press.
- Marschark, M., Humphries, T. (2010), *Deaf Studies by Any Other Name?*, „J. Deaf Stud. Deaf Educ.” 15 (1).
- Marschark, M., Spencer P. E. (2011), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, Oxford University Press.
- Paul, P. V. , Moores, D. F. (2012), *Deaf Epistemologies: Multiple Perspectives on the Acquisition of Knowledge*, Gallaudet University Press.

- Peet, H. P. (1851), *Memoir on the origin and early history of the art of instructing the deaf and dumb*, „American Annals of the Deaf and Dumb”, t. 3, nr 3.
- Perry, C. S. (1877), *Acquisition of language*, „The American Annals of the Deaf and Dumb”, t. 22, nr 2.
- Rae, L. (1852), *Family education for young deaf-mute children*, „American Annals of the Deaf and Dumb”, t.5, nr 1.
- Roy, C. B. (2011), *Discourse in Signed Languages, Sociolinguistics in Deaf Communities Series*, t. 17, Gallaudet University Press.
- Sacks, O. W. (1989), *Seeing Voices: A Journey Into the Land of the Deaf*, University of California Press.
- Spradley, T. S., Spradley J. P. (1985), *Deaf Like Me*, Gallaudet University Press.

Ideologiczny kontekst wiedzy milczącej w artykułach naukowych o głuchocie

Ewelina Moron

Uniwersytet Wrocławski

Wstęp

W niniejszym tekście przedstawiam możliwości, jakie niesie ideologiczna analiza dyskursu o głuchocie – analiza dyskursu pod kątem ideologii dokonywana z perspektywy koncepcji wiedzy milczącej Michaela Polanyi’ego oraz Harry’ego M. Collinsa. Przedmiotem analiz z tak zarysowanej perspektywy uczyniłam teksty naukowe o głuchocie, a dokładniej – trzy polskie tomy pokonferencyjne – łącznie 47 artykułów (Woźnicka, 2007; Twardowska, 2008; Krakowiak, Dziurda-Multan, 2011). Wybór dyskursu naukowego jako empirycznej ilustracji koncepcji wiedzy przemilczanej jest istotny ze względu na to, że w Polsce właśnie na gruncie nauki toczy się ideologiczny spór o głuchotę. Stronami dyskursywnego starcia są surdopedagogika, od lat zajmująca się głuchotą, i stosunkowo młoda w Polsce lingwistyka migowa. W tej pierwszej głuchota jest kategorią negatywną – dysfunkcją, która prowadzi do niepełnosprawności czy nawet upośledzenia – w tej drugiej uznaje się głuchotę za kategorię pozytywną – nośnik tożsamości i kulturowej odrębności Głuchych¹.

Najważniejsze pojęcia

Na wstępie warto zdefiniować dwie najważniejsze kategorie badawcze: *ideologię* oraz *wiedzę milczącą*. Ponieważ kategoria *głuchoty* jest przedmiotem sporu dyskursywnego, rezygnuję z jej definicji, zakładając, że głuchota jest tym, za co biorą ją autorzy analizowanych tekstów².

Ideologia w ujęciu potocznym to kategoria negatywna, której znaczenie przypisywane jest głównie Marksowi i Engelsowi. Założenia towarzyszące jej tradycyjnemu rozumieniu odsyłają przede wszystkim do zafałszowanej świadomości. Ideologia służy tu do ukrywania prawdziwych stosunków społecznych oraz do uzależnienia kategorii prawdy i fałszu od społecznych i politycznych uwarunkowań. We współczesnych interdyscyplinarnych badaniach z zakresu analizy dyskursu zajmujących się problemem ideologii³ pojęcie to traci swój negatywny wydźwięk na rzecz „systemu idei, wartości i wierzeń zorientowanych na wyjaśnianie danego porządku politycznego, legitymizowanie

¹ Wielka litera w literaturze przedmiotu wskazuje na osoby traktujące ubytek słuchu jako czynnik tożsamościotwórczy, a nie niepełnosprawność.

² Podobne zaniechanie jest dość powszechne w badaniach dyskursu, por. Ostrowski (2009).

³ Por. m.in. van Dijk, 2000; Duszak, Fairclough, 2008; Wodak, 2007.

istniejących relacji hierarchii i władzy oraz zachowanie tożsamości grupowych” (Chiapello, Fairclought, 2008, s. 376). Na gruncie polskim wyczerpującą definicję *ideologii* sformułowała Jadwiga Puzynina. W jej ujęciu ideologia to „zespół poglądów, zazwyczaj także zasad postępowania i haseł charakterystyczny dla jakiejś grupy społecznej, oparty na określonych wartościach, dotyczący całościowych koncepcji człowieka i/ lub życia społecznego” (Puzynina, 2008, s. 20). Tak rozumiana ideologia nadaje grupie określoną tożsamość, pozwala określić jej cele i działania oraz pomaga zająć stanowisko wobec poszczególnych wycinków rzeczywistości. Pomaga stwierdzać, co jest prawdziwe, a co fałszywe, zwłaszcza w przypadku problemów istotnych dla poszczególnych społeczności. W większości przypadków ideologia zabezpiecza symboliczne interesy danej grupy, co ma istotne znaczenie w konfrontacji z grupą dominującą⁴, której poglądy mogą stać się wiedzą powszechną. Wtedy to ideologia grupy dominującej ma znaczący wpływ na opinię publiczną, edukację, gospodarkę, prawo.

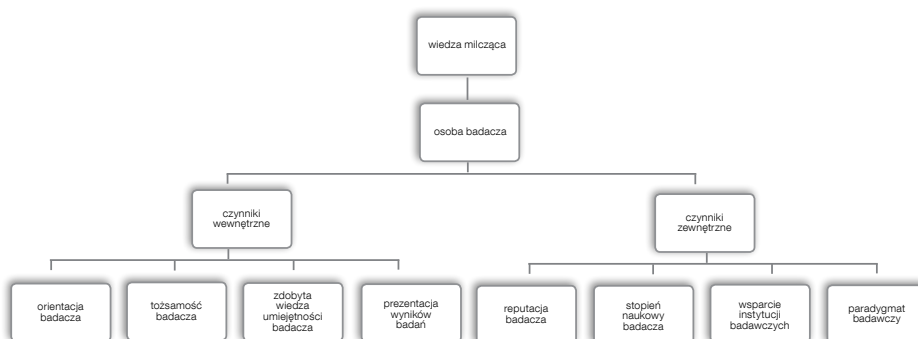
W przypadku dyskursu o głuchocie (pojmowanego szeroko – jako dyskurs surdopedagogiczny, medyczny oraz z zakresu lingwistyki migowej) grupa dominująca, czyli społeczeństwo słyszące, ustala własną interpretację głuchoty (nienormalność fizjologiczna/ deficyt sensoryczny połączone z nienormalnością intelektualną). Następuje narzucenie własnego reżimu dyskursu: zgodnie z teorią grupy zagłuszanej grupa stanowiąca większość (tu: słyszące społeczeństwo) ma większe możliwości formułowania norm i kształtowania znaczeń w języku. Dzięki temu sprawę istotną dla tej grupy, czyli rehabilitację artykulacji mowy, uważa się za ważną społecznie. Kolejnym etapem jest specjalizacja (unaukowienie) działań, co pozwala na ich legitymizację i przyjęcie za naturalne. Z kolei w grupie zagłuszanej, polskich Głuchych – stanowiącej wg szacunków od 40 do 50 tys. osób – narasta opór wobec uprzedmiotawiających działań rewalidacyjnych. Głusi posługujący się polskim językiem migowym, świadomi własnej tożsamości uznają się bowiem za mniejszość językowo-kulturową, a nie za niepełnosprawnych.

Wiedza milcząca (ang. *tacitknowledge*) to wg Michaela Polanyi’ego typ wiedzy, która jest wykorzystywana w danej sytuacji, ale którą trudno wyrazić wprost słowami (Chmielewska-Banaszak, 2010, s. 45). Można ją nazwać także wiedzą cichą, ukrytą, przemilczaną lub niezwerbalizowaną. W odniesieniu do dyskursu naukowego wiedza milcząca to wiedza wykorzystywana w procesie badawczym lub w trakcie tworzenia tekstów naukowych, jednak pomijana w opisie metanaukowym.

⁴ Por. koncepcja grupy zagłuszanej C. Kramare.

Model wiedzy milczącej w artykułach naukowych

Omawiane w tym tekście elementy wiedzy milczącej w artykułach naukowych o głuchocie odnoszą się do osoby badacza. Można je podzielić na wewnętrzne (zależne od badacza) oraz zewnętrzne (niezależne od badacza). Do czynników wewnętrznych zaliczyć można m.in.: tożsamość badacza, jego orientację badawczą, zdobyte przez niego wiedzę i umiejętności oraz sposób prezentacji wyników badań. Czynniki zewnętrzne to m.in.: reputacja badacza, jego stopień naukowy, wsparcie instytucji badawczych oraz paradygmat badawczy (Collins, Pinch, 1998, za: Sojak, 2010, s. 31). Wykorzystywany niżej model wiedzy milczącej w dyskursie naukowym przedstawia następujący schemat:



Rys. 1. Elementy wiedzy milczącej, źródło: opracowanie własne

Wiedza milcząca (ang. *tacitknowledge*) Michaela Polanyi'ego zakłada, że pewne treści nie zostają zwerbalizowane, co oznacza, że w artykułach naukowych zawarta jest zarówno wiedza wypowiedziana, jak i niewypowiedziana – ukryta przez badacza specjalnie lub nieświadomie. Według Abriszewskiego (2011, s. 84–92) wiedza przemilczana istnieje w każdym tekście naukowym⁵, i nie można jej wartościować.

Czynniki kształtujące wiedzę naukową nie zawsze mają charakter obiektywny czy naturalny. Na większość z nich wpływa osoba badacza, który:

- uczestniczy w danej kulturze,
- przynależy do podobnie myślącej wspólnoty,
- wyraża milczącą zgodę (ang. *tacitassent*) na przyjęte za oczywiste założenia badawcze (Polanyi, 1964, za: Chmielewska-Banaszak, 2010, s. 49).

⁵ Ma to związek z wymienionymi przez autora funkcjami tekstu naukowego, przede wszystkim: potwierdzeniem i utrwaleniem założeń badawczych, które są w artykule zawarte, oraz przekonaniem czytelnika, że zawarta w artykule naukowym wiedza jest obiektywna, a nie subiektywna.

Oczywiście może się zdarzyć, że założenia badawcze są różne w różnych wspólnotach. „Różnice w interpretacji świata wynikają z przynależności do odmiennych grup społecznych. Grupy te, połączone wspólnymi interesami i celami, wytworzyły swój własny obraz świata, w którym identyczne dla wszystkich przedmioty łączone są z różnymi wartościami i sensami” (Chmielewska-Banaszak, 2010, s. 54). Znaczenia i wartości, jakie przyjmuje podobnie myśląca wspólnota, stają się oczywiste. Oznacza to, że nie wymagają ponownej weryfikacji, są przyjmowane *a priori*. Dlatego kolejni badacze nie zastanawiają się nad nimi – i w ten sposób tworzy się milcząca zgoda, która zakłada, że przyjęte wcześniej znaczenia i wartości są obiektywne, prawdziwe, racjonalne, że stanowią dobry punkt odniesienia do dalszych badań.

Elementy wiedzy milczącej związane z osobą badacza można podzielić na dwie grupy: czynników wewnętrznych i zewnętrznych.

Do **wewnętrznych** determinantów wiedzy milczącej należą:

- **orientacja badacza:** badacz, który jest absolwentem danego kierunku studiów i który przyjmuje podaną wiedzę za prawdziwą, będzie stosował na uzasadnienie swoich badań pojęcia i argumenty naukowe, z jakimi zapoznał się w toku studiów;
- **tożsamość badacza:** ten czynnik łączy się z poprzednim; w tym przypadku jednak najważniejsze są nie tyle wiedza, co wartości, wśród których badacz się obracał, które akceptuje i z którymi się utożsamia;
- **wiedza i umiejętności badacza (do tej pory zdobyte):** kolejny czynnik dotyczy między innymi skończonych przez badacza studiów, kursów, zainteresowań badawczych oraz umiejętności przekazywania wiedzy;
- **prezentacja wyników badań:** kategoria ta jest złożona. Pierwszy jej aspekt dotyczy profilowania wyników, czyli wybierania do prezentacji rzeczy najważniejszych. Każdy badacz przed ogłoszeniem wyników badań musi zadać sobie pytanie, które elementy jego pracy są najważniejsze (oraz dlaczego tak uważa). Wybrane problemy badawcze zostaną zbadane i omówione, a następnie opublikowane, więc na nich skupi się uwaga odbiorców. Puszczane w obieg czytelniczy mogą stworzyć, zweryfikować lub sfalsyfikować dany wycinek wiedzy. Drugi aspekt tej kategorii związany jest ze sposobem prezentowania wyników, który powinien być zrozumiały dla odbiorców. Często naukowcy prezentują wyniki badań za pomocą trudnego języka. Używanie mało znanych, specjalistycznych słów powoduje, że nie wszyscy mogą te wyniki zrozumieć. Poziom trudności języka, jakiego badacz używa w tekstach naukowych, powinien być dostosowany do poziomu wykształcenia czytelników. Inaczej nie dowiedzą się oni niczego nowego z danego tekstu, zatem tekst naukowy nie spełni jednej z ważniejszych funkcji

– przekazania wiedzy. W przypadku natywnych użytkowników polskiego języka migowego ważna jest jeszcze jedna kwestia: forma prezentowania wyników. Dla głuchych – jak dla wszystkich osób, dla których język polski jest językiem obcym, teksty napisane po polsku stanowią większe wyzwanie niż te same teksty przedstawione w polskim języku migowym. Oczywiście jest też, że prezentowanie wyników badań tylko za pomocą polszczyzny mówionej słuchaczom, którzy są głusi, mija się z celem. Obowiązkiem osoby prezentującej swoje wyniki badań jest zapewnienie tłumaczenia (we własnym zakresie lub przez poproszenie organizatora konferencji o zaproszenie tłumacza).

Czynniki **zewnętrzne** są związane głównie ze społecznym postrzeganiem osoby badacza (wyjątek stanowi oczywiście paradygmat naukowy). Omówić w tym punkcie należy takie czynniki, jak:

- **reputacja badacza:** istotnym czynnikiem jest zdobyte uznanie badacza. Jeśli badacz jest w środowisku naukowym i kulturowym szanowany, jego poglądy i sposób prowadzenia badań będą uznane za słuszne i bezdyskusyjne. Dotyczy to np. doboru materiału empirycznego (np. zebrania korpusu tekstów), wyboru tematu do badań lub wyciągniętych wniosków;
- **stopień naukowy badacza:** im wyższy stopień naukowy autora tekstu naukowego, tym łatwiej uznać wiedzę przekazaną w tym tekście za prawdziwą i oczywistą. Siła oddziaływania tekstu studenta jest dużo mniejsza niż osoby posiadającej tytuł doktora lub profesora;
- **wsparcie instytucji badawczych, afiliacja:** jest to czynnik, który łączy się zarówno z reputacją, jak i stopniem naukowym badacza. Jeżeli dany uniwersytet, a w zasadzie jego pracownicy – doktorzy, doktorzy habilitowani i profesorowie – zgadzają się z przedstawionymi przez danego naukowca wynikami, będą one częściej cytowane i uznane za trafniejsze niż kontrowersyjne wyniki, z którymi nie wszyscy się zgadzają. Oczywiście, im wyższe uznanie w środowisku naukowym dla badacza, im wyższy jego tytuł naukowy, tym przychylniejsze przyjęcie wiedzy kontrowersyjnej;
- **paradygmat badawczy:** uzasadnienie wyboru założeń badawczych może być spowodowane wyborem paradygmatu badawczego. Jedną z definicji tłumaczy, że paradygmat to „powszechnie uznawane osiągnięcia naukowe, które w pewnym czasie dostarczają społeczności uczonych modelowych problemów i rozwiązań” (Kuhn 2001, s. 10), czyli zbiór pojęć i teorii jakiegś nauki, które są uznane za prawdziwe i powszechnie akceptowane.

To, co pozostaje ukryte albo nienazwane, dotyczy przyjętych przez badaczy- autorów artykułów przekonań, twierdzeń oraz ich uzasadnień. Każdy badacz

korzysta w swojej pracy naukowej ze zdobytych wcześniej doświadczeń, wiedzy oraz umiejętności – uczestniczy w konferencjach, wykładach i ćwiczeniach, sam zdobywa wiedzę zwerybalizowaną, którą przyjmuje lub odrzuca. Przy okazji badacz przyswaja wiedzę milczącą, dotyczącą sposobu prezentowania i przekazywania wiedzy zwerybalizowanej wyrażonej wprost. Obserwuje, które założenia badawcze spotykają się z aprobatą danego środowiska naukowego. Właśnie na podstawie zdobytej wiedzy, jaką sam akceptuje, kształtuje swoją tożsamość naukowca. Zazwyczaj (choć nie zawsze) przyjmuje założenia wspólne grupie naukowców, których szanuje i od których się uczy. Nie bez znaczenia jest także to, czy wiedza, którą dany badacz tworzy (reprodukuje) i przedstawia np. za pomocą artykułów naukowych, zostanie zaakceptowana przez instytucję badawczą, w której zdobywał kolejne tytuły naukowe. Tak należałoby postrzegać pojęcie „ideologizacji nauki”, tzn. jako przyjmowanie w postępowaniu naukowym „zespołu poglądów, zazwyczaj także zasad postępowania i haseł charakterystycznych dla jakiejś grupy społecznej [tu: naukowców – E. M.] opartego na określonych wartościach, dotyczących całościowych koncepcji człowieka i/ lub życia społecznego” (Puzynina, 2008, s. 20).

Orientacja i tożsamość badacza

Najważniejszą kategorią sporu dyskursywnego pomiędzy surdopedagogiką a lingwistyką migową jest różnie rozumiane pojęcie głuchoty. Jej zdefiniowanie jest podstawowym założeniem badawczym, determinującym każde działanie badawcze w obrębie danej dyscypliny. W przypadku surdopedagogiki badacze powołują się na medyczne rozumienie głuchoty, która jest dysfunkcją: (1)⁶ *upośledzeniem lub utratą zdolności słyszenia*⁷ lub (2) *obniżeniem sprawności funkcjonalnej narządu słuchu, utrudniającym ograniczającym lub uniemożliwiającym życie codzienne, naukę, pracę oraz pełnienie ról społecznych właściwych dla płci i wieku, zgodnie z normami prawnymi i zwyczajowymi*⁸. Z kolei dla lingwistyki migowej głuchota stanowić będzie podstawowy czynnik tożsamościotwórczy. Choć pojęcie to nie doczekało się jeszcze eksplicytniej definicji w tekstach naukowych z tego zakresu, to prototypowy wizerunek Głuchego, autostereotyp rekonstruowany na podstawie wypowiedzi umieszczonych na forum dyskusyjnym deaf.pl, musi zawierać w sobie składnik niesłyszenia od urodzenia (por. Papiewska, 2010).

⁶ O ile nie zaznaczono inaczej, poszczególne cytaty oraz przykłady wykorzystane w analizie nie posiadają dokładnego adresu bibliograficznego. Jest to zabieg celowy, skupiający uwagę czytelnika na przytaczanym tekście.

⁷ Por.: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/głuchota>.

⁸ Definicja BIAP, za: <http://www.poradnikmedyczny.pl/mod/archiwum/8365.html>.

Zdarza się, że nawet jeśli definicja jest przytaczana wprost, to jej konsekwencje już nie. Jeśli autor przyjmie założenie o głuchocie jako dysfunkcji za prawdziwe (lub nie zna/ nie uznaje lingwistycznomigowej definicji głuchoty), nie musi przytaczać cytowanej definicji. Pisząc o głuchocie, będzie mieć na myśli upośledzenie słuchu. Zatem przyjęte założenie stanie się elementem wiedzy milczącej, wywodzącej się z orientacji lub tożsamości badacza. W tekście artykułu naukowego można odnaleźć ślady medycznej orientacji badacza:

- w poruszonym temacie badawczym – np. świadczy o tym już tytuł: (3) *Dzieci z wadą słuchu – specjalne potrzeby edukacyjne*;
- w zaproponowanym sposobie postępowania z głuchą osobą (4) *Zawsze chciałam, aby we mnie zobaczyli normalnego człowieka, który ma mały problem ze słuchem. Tak chciałam, aby rozumieli moją mowę, lubili mnie bez względu na słuch*;
- użytym przez autora artykułu słownictwie (5) *dzieci z wadą słuchu*; (6) *młodzież z uszkodzonym słuchem*.

Poniższa tabela to zestawienie spisów treści dwóch tomów pokonferencyjnych. Na podstawie przytoczonych tytułów artykułów naukowych można zrekonstruować i nazwać orientacje badawcze, w których zdobywali doświadczenie badacze-autorzy artykułów.

Tom pokonferencyjny 1 (Tp1)	Tom pokonferencyjny 2 (Tp2)
I. WCZESNA, KOMPLEKSOWA I USTAWICZNA STYMULACJA ROZWOJU DZIECKA Z USZKODZENIEM SŁUCHU Wczesna nauka czytania jako stymulacja rozwoju dzieci niesłyszących Zagadnienia implantacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym Wczesna rehabilitacja i szkoła specjalna – kontynuacja czy sprzeczność Wspólne kształcenie uczniów z wadą słuchu i uczniów słyszących II. CZŁOWIEK Z USZKODZONYM SŁUCHEM W ŚRODOWISKU SPOŁECZNYM	Głusi wśród słyszących – głusi wśród Głuchych Problemy integracji społecznej osób z uszkodzonym słuchem w aspekcie tożsamościowym Pomiędzy dwoma światami – problem tożsamości społecznej wybranej grupy niesłyszących Co to znaczy być osobą głuchą? Studia nad tożsamością osobową młodzieży głuchej ze słyszących rodzin Jakość życia słyszących matek głuchych dzieci Rola języka migowego w kształtowaniu tożsamości Głuchych w Polsce

Wspólnota komunikacyjna i język dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu „Gdzie jest moje prawdziwe Ja (self)?” – świat emocji młodzieży głuchej ze słyszących rodzin Dziecko z częściową głuchotą w aspekcie relacji szkolnych i rówieśniczych III. WSPARCIE SPOŁECZNE DZIECI, MŁODZIEŻY I DOROSŁYCH OSÓB Z USZKODZENIAMI SŁUCHU Wsparcie społeczne – źródło siły i kompetencji rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu O potrzebie badań nad stresem rodzicielskim Wspomaganie rozwoju dziecka z uszkodzonym słuchem w wieku przedszkolnym i szkolnym metodą Marii Montessori Organizacja wsparcia dla studentów z uszkodzonym słuchem w Akademii Podlaskiej Działalność Centrum Edukacji Niestyszących i Słabo Słyszących w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II Podstawowe trudności osób niesłyszących w opanowaniu pisowni języka obcego i ich kompensowanie Zastosowanie metody fonogestów w nauczaniu języków obcych – podejście eksperymentalne	Regionalizmy w polskim języku migowym Nowe spojrzenia – język polski jako obcy w kulturze i edukacji Głuchych – Głusi i ich języki obce Kompetencja językowo-kulturowa a tożsamość narodowa niesłyszących Dzieci z wadą słuchu – specjalne potrzeby edukacyjne Lektorat języka angielskiego dla niesłyszących Autorski program pracy z młodzieżą z uszkodzonym słuchem „Lepiej rozumiem siebie i odważniej idę w świat” Cechy i zachowania wychowanków cenione przez surdopedagogów w kontekście wychowania i socjalizacji rodzajowej Problemy życia społecznego i zawodowego osób niedosłyszących i głuchych Świat pełen znaczeń – osoby niesłyszące jako twórcy i odbiorcy przekazów kulturowych Stereotyp osoby niesłyszącej w opinii studentów pedagogiki Polscy artyści niesłyszący Moja droga życiowa w świecie osób słyszących Tożsamość osoby zaimplantowanej – czyli o sobie European Union of the Deaf Duszpasterstwo niesłyszących w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej Niesłyszący w Czechach
---	--

Tabela 1. Tytuły artykułów naukowych o głuchocie (7) zebrane w dwóch tomach pokonferencyjnych, źródło: opracowanie własne

Obie perspektywy – zarówno medyczna, jak i migowa – pojawiają się w przytoczonych tytułach. Na podstawie teorii słów-kluczy (Wyka, 1973) przygotowano frekwencyjną listę porównawczą wyrazów istotnych dla omawianych dyskursów⁹. W przypadku perspektywy medycznej najczęściej przytaczanymi istotnymi kategoriami były:

- *uszkodzenie/ wada słuchu* – 8 wskazań w Tp1 i 3 wskazania w Tp2
- *niesłyszący/osoba niesłysząca* – 3 wskazania w Tp1 i 6 wskazań w Tp2
- *głuchy* – 6 wskazań w Tp2, 1 wskazanie w Tp1
- *tożsamość* – 6 wskazań w Tp2
- *Głuchy* – 4 wskazania w Tp2
- *wsparcie/wspomaganie* – 4 wskazania w Tp1
- *stymulacja* – 2 wskazania w Tp1
- *język migowy* – 2 wskazania w Tp2.

Wyrażenie *uszkodzenie/wada słuchu* odsyła wprost do medycznej definicji głuchoty. Jest to deficyt, którego skutki należy niwelować. W tym celu organizuje się system *wsparcia/wspomagania* – osoba niesłysząca jest ukazywana w tej perspektywie jako pacjens – pasywny obiekt działań rewalidacyjnych. *Niesłyszący* to określenie neutralne aksjologicznie i znaczeniowo w obu dyskursach – stosowane jako wyraz bliskoznaczny dla *głuchego* (tylko dla dyskursu lingwistycznomigowego) lub *osoby z uszkodzonym słuchem/ wadą słuchu* (tylko dla dyskursu surdopedagogicznego). *Głuchy* jako rzeczownik odprzymiotnikowy (pisany małą literą) w perspektywie lingwistycznomigowej oznacza najczęściej osobę, która nie odbiera lub częściowo odbiera bodźce dźwiękowe; aspekt tożsamości językowo-kulturowej nie jest w tym przypadku istotny, tak jak w przypadku obecnego tylko w perspektywie lingwistycznomigowej *Głuchego* (wyrazu pisanego dużą literą także w funkcji przymiotnikowej), w którym zapis ortograficzny wskazuje na głuchotę kulturową. W tym zestawieniu nie dziwi także współwystępowanie odrębnych kategorii tematycznych: *tożsamości i języka migowego* – jedynie w dyskursie lingwistycznomigowym – oraz *stymulacji* – jedynie w dyskursie surdopedagogicznym.

Można powiedzieć, że artykuł naukowy jest narzędziem ekspansji i władzy autora. Oznacza to, że czytelnik zapoznaje się z prezentowanymi przez autora wartościami, poglądami i orientacjami badawczymi, czyli ideologią. Skoro ideologia opiera się na przyjętych wartościach, możliwe jest ich wskazanie na podstawie artykułów naukowych. Dla tekstów o głuchocie najczęściej wymieniane są:

⁹ Zdaję sobie sprawę z bardzo małej reprezentatywności przedstawionej listy. Na potrzeby artykułu przebrałam tytuły analizowanych artykułów naukowych, które stanowią tekstowe miejsca strategiczne (por. Piekot, 2006).

- słyszenie,
- głuchota,
- mowa,
- język migowy.

Słyszenie oraz *mowa* (w zasadzie: artykulacja) to ważne wartości w tekstach, których autorami są osoby o orientacji medycznej i szeroko rozumianej surdopedagogicznej. Głuchota oraz język migowy to wartości podzielane przez przedstawicieli orientacji lingwistycznomigowej oraz kulturowomigowej. W przypadku głuchoty i języka migowego należy zaznaczyć, że są to pojęcia różnie rozumiane. Jeśli autor tekstu przyjmie medyczną definicję głuchoty – jak już zostało wcześniej wyjaśnione – będzie ją uznawał za antywartość, czyli wartość nacechowaną negatywnie. W przypadku, gdy będzie to czynnik kształtujący tożsamość i wykładnik tożsamości, pojęcie to będzie szanowane i uważane za istotne¹⁰. W przypadku języka migowego należy mówić o dwóch pojęciach: pod tym terminem kryje się zarówno polski język migowy (PJM), jak i system językowo-migowy (SJM). Z językoznawczego punktu widzenia tylko polski język migowy jest językiem (obcym dla słyszących Polaków), więc może być nazywany językiem migowym. SJM jest ograniczonym subkodem języka polskiego, oznacza to, że jest migany (gestowym) wariantem języka polskiego. SJM wykorzystuje polską gramatykę i wybrane znaki migowe. Nie tworzy własnej gramatyki, dlatego jest to sposób komunikacji (nie język!), który opanują szybciej słyszący niż głusi. Słyszący, ponieważ od urodzenia są zaznajamiani z polską gramatyką. Głusi muszą się jej uczyć tak samo, jakby uczyli się języka obcego – dodanie trzech tysięcy znaków migowych – które wykorzystuje SJM – niewiele może pomóc. Niektórzy autorzy tekstów naukowych o głuchocie nie rozróżniają PJM i SJM, co niesie poważne konsekwencje w postrzeganiu osób głuchych w słyszącym społeczeństwie (Morór, 2011).

Wiedza i umiejętności badacza

Jak już zaznaczono wcześniej, na wybór problemu badawczego ma również wpływ wcześniej zdobyta wiedza i umiejętności. Inaczej temat głuchoty będą rozpatrywać badacze, którzy znają polski język migowy, inaczej ci, którzy znają system językowo-migowy. Inaczej badacze zajmujący się tożsamością Głuchych, inaczej ci, którzy zajmują się problemami rodziców dzieci niesłyszących. Inaczej ci, którzy ukończyli podyplomowe studia surdopedagogiczne, a inaczej – absolwenci podyplomowych studiów PJM. Na podstawie zebranego materiału nie jest możliwe precyzyjne prześledzenie ścieżki edukacyjnej i zawodowej badaczy-autorów. Czynnik ten powinien motywować autorów artykułów

¹⁰ Por. Dekalog Głuchego Polaka, <http://www.deaf.pl/index.php?topic=8841.0>.

naukowych do nieustannego poszerzania własnej wiedzy, nawet jeśli nie jest zgodna z przyjmowanymi przez badacza: sposobem myślenia, wartościami i poglądami.

Prezentacja wyników badań

Wiedza milcząca jest mocno związana z uzasadnieniem, dlaczego badacz-autor artykułu naukowego przyjął takie a nie inne założenia badawcze oraz które problemy badawcze uznał za ważne. Co prawda jest to ujawnienie części przekonań badacza, ale nie zawsze. Takie uzasadnienie bowiem może dotyczyć faktów, czyli wiedzy uznanej za prawdziwą, lub zdroworozsądkowych założeń, czyli wiedzy potocznej, co do której wszyscy się zgadzają.

(8) Wśród trudności pojawiających się w pracy nad opisem polskiego języka migowego należy wymienić:

- *brak lub niedobór tekstów pisanych (i brak wzorców poprawnościowych);*
- *młodość i „kreolizm” PJM;*
- *regionalizmy i dialekty;*
- *brak dwujęzycznych lingwistów;*
- *zaburzenie gramatyzacji języka u części głuchych dzieci (nie znika po osiągnięciu dorosłości);*
- *potencjalnie nadmierny wpływ lingwistyki fonicznej oraz migowej dotyczącej ASL;*
- *ideologia?*

Należy jednak pamiętać, że nawet fakty mogą być wybierane i zestawiane ze sobą w taki sposób, by pokazywały preferowany przez badacza wycinek rzeczywistości. Jeśli naukowiec nie ma tej świadomości, wykorzystuje właśnie wiedzę milcząca.

(9) U dzieci z uszkodzonym słuchem badanych skalą WISC-R stwierdzono:

- *istotne trudności i opóźnienia dotyczące rozwoju językowego,*
- *deficyty w zakresie wiedzy nabytej,*
- *w innych zdolnościach poznawczych uwarunkowanych stymulacją środowiskową (brak bazy językowej).*

Powyższy fragment wykorzystuje powszechną świadomość dotyczącą konsekwencji głuchoty (w rozumieniu medycznym). Zastosowano niebezpieczny z punktu widzenia obiektywności wiedzy skrót myślowy, który połączył bezpośrednio uszkodzenie słuchu z deficytem poznawczo-rozwojowym dziecka. Autor bądź autorka powyższego fragmentu tekstu wykorzystał/ła niezwerbalizowane założenie: *głuchota zaburza normalny rozwój dziecka. Jest to założenie uznane za powszechne i prawdziwe, stąd prawdopodobnie brak szczegółowych danych dotyczących przywoływanego badania (Jaką populację*

zbadano? Jak głęboki był ubytek słuchu? Czy badane dzieci znały język migowy? W jaki sposób objawiały się zaburzenia poznawcze? Czy wykorzystane w badaniu narzędzie uwzględniało specyfikę percepcji osób głuchych? W jaki sposób przeprowadzono badanie? itd.). Kategoria zdrowego rozsądku, inaczej powszechności, jest bardzo niebezpieczna, ponieważ wywodzi się z myślenia elit społecznych, np. naukowców, a nie z natury. Może też być przyjęta przez większość ludzi jako oczywista (np. dla słyszącego społeczeństwa oczywiste jest, że głuchota to schorzenie, które należy rehabilitować), co także nie oznacza, że jest prawdziwa. Odbiorca cytowanego powyżej artykułu naukowego poznaje lub weryfikuje fakt: głuchota jest dysfunkcją. Przejawia się tu ideologia oralności, w której rehabilitacja resztek słuchowych i rewalidacja mowy jest wartością prowadzącą do „naprawienia” wychowanka. Często, aby zwiększyć wrażenie obiektywności, procesy działania są pokazane przez autorów w taki sposób, by były odzwierciedleniem naturalnego porządku świata lub obecnego już od zarania dziejów ([10] *Arystoteles [...] wysunął tezę, iż osoby głuche nie są w stanie myśleć, a przez to podjąć wiedzy o dobru.*). Wszystkie wymienione powyżej strategie powodują, że czytelnik nabiera zaufania do tekstu naukowego. Odwraca jednocześnie uwagę od osoby autora, która wpływa na obiektywność tekstu. Czytelnik zapomina, że ten autor ma jakieś swoje przekonania, które umieszcza w tekstach (świadomie lub nieświadomie). Test naukowy wydaje się przez to obiektywny, bezstronny, prawdziwy. Najczęściej wykorzystywaną w tym wypadku strategią językową są:

- styl bezosobowy – (11) *Jak udowodniono.../* (12) *Obecnie przyjmuje się, że...;*
- strona bierna – (13) *Rewalidacja mowy jest stosowana...;*
- brak wątpliwości (14) *Spółeczność Głuchych jest ciągle zagrożona, ponieważ słyszący nie widzą wartości w ich wspólnotcie i języku...*

Reputacja badacza

Artykuł naukowy tworzy sieć powiązań z innymi tekstami. Oznacza to, że autorzy cytują inne teksty, interpretują inne teksty, odnoszą się do innych artykułów. Zgadniają się z tymi artykułami lub nie. Autorzy tworzą też teksty potwierdzające lub odrzucające jakieś założenia. Pracują nad wspólnymi tematami. Badacz publikujący w danej dziedzinie naukowej powołuje się na autorów uznanych za autorytety. Dzięki temu:

- pokazuje tło dla swoich badań;
- wpisuje się w obowiązujący paradygmat badawczy (sposób prowadzenia badań);
- podnosi rangę wyników swoich badań.

Jeśli badacz długo specjalizuje się w jakimś temacie, może (choć nie musi) stać się autorytetem w tym zakresie. Jest wiele elementów, które wpływają na pozycję badacza w danym środowisku badawczym – część z nich została omówiona w tym artykule.

Stopień naukowy badacza

W wykorzystanym w tym artykule materiale badawczym, czyli w artykułach naukowych zebranych w trzech tomach pokonferencyjnych, nie podano stopni naukowych przy nazwiskach badaczy – autorów artykułów. W jednym tomie na końcu książki umieszczono noty o autorach, w których pojawiły się informacje na ten temat. Zrównanie statusu naukowego badacza sprzyja krytycznemu spojrzeniu na prezentowaną w artykule wiedzę. Nietrudno wyobrazić sobie sytuację, w której na studiach z surdopedagogiki powstaje praca licencjacka badająca tożsamość społeczno-kulturową osób głuchych. Jeśli wyniki badań pokażą, że głusi czują się członkami mniejszości językowo-kulturowej (są Głuchymi), a nie niepełnosprawnymi, takie wyniki będą sprzeczne z wiedzą przekazywaną na studiach surdopedagogicznych. Istnieje prawdopodobieństwo, że wypływające z pracy wnioski zostaną uznane na surdopedagogice za niewiarygodne albo chociaż za kontrowersyjne, a autor pracy naukowej – student – niżej oceniony.

Wsparcie instytucji badawczych

Można wyobrazić sobie też inną sytuację – w której ktoś prowadzi badania na temat poczucia dyskryminacji słyszących przez niesłyszących (sic!). Jeśli wyniki pokażą, że niesłyszący dyskryminują słyszących, np. ze względu na stopień znajomości polskiego języka migowego, może się okazać, że nie wszyscy badacze związani ze środowiskiem głuchych, a zwłaszcza Głuchych, uznają takie dane za prawdziwe. W tym wypadku o zaaprobowaniu lub odrzuceniu kontrowersyjnych wyników może zdecydować wsparcie instytucji badawczych, w których prowadzi badania dany naukowiec. W jednym z analizowanych tomów przy nazwisku autora danego artykułu badawczego pojawiła się informacja o ośrodku akademickim, który badacz reprezentuje. Jest to zabieg zwiększający „naukowość” zamieszczonych artykułów. Nie jest możliwe bez przeprowadzenia osobnych badań stwierdzenie, w jakim stopniu prezentowana w analizowanych artykułach naukowych wiedza jest zgodna z obowiązującym w danej instytucji badawczej paradygmatem.

Paradygmat badawczy

Można zaś zaryzykować stwierdzenie, że obecnie w sposobie mówienia o głuchocie dominuje paradygmat surdopedagogiczny (głuchota jest niepełno-

sprawnością). Perspektywa ta wynika z historycznie utrwalonego sposobu traktowania głuchych. Z kolei przeciwstawienie się takiemu rozumieniu głuchoty, zwłaszcza ze strony lingwistów migowych, dąży do zmiany albo przynajmniej uzupełnienia o nowy punkt widzenia obowiązującego paradygmatu:

(15) Przyczyną takiego stanu rzeczy jest zgoła różne podejście do problemu głuchoty przez dwie społeczności: większościową — słyszących i mniejszościową — głuchych. Podejście większości słyszącej charakteryzuje się traktowaniem głuchoty jako ułomności, jako choroby, którą trzeba wyleczyć. (...) Społeczność Głuchych traktuje głuchotę jako formę identyfikacji: „jestem głuchy tak, jak inni Głusi; jestem inny, ale nie chory, widzę, chodzę, mogę funkcjonować równie dobrze jak słyszący, muszę się tylko nauczyć, jak, nie słysząc, funkcjonować w otaczającym mnie świecie.

Wyodrębnienie dwóch opozycyjnych perspektyw badawczych sprzyja umocnieniu się dwóch ideologii – nazwane wartości i zdefiniowane poglądy sprzyjają budowaniu tożsamości i solidarności grupowej.

Podsumowanie

Kategorie silnie reprezentowane w artykułach naukowych o głuchocie zależą głównie od orientacji badaczy-autorów. W przypadku badaczy reprezentujących orientację surdopedagogiczną istotnymi kategoriami dyskursu będą głuchota (uszkodzenie słuchu), działania rewalidujące (wspierające) oraz słyszenie (stan normalny). W przypadku badaczy zorientowanych na perspektywę lingwistycznomigową ważne kategorie obejmą kulturę i język głuchych oraz tożsamość budowaną m.in. na percepcji wzrokowej (niesłuchowej).

Każdy artykuł naukowy zawiera milczącą wiedzę, po którą sięga badacz-autor artykułu – niezależnie od perspektywy, którą obiera, oraz ideologii, którą podziela. Są to:

- orientacja badawcza;
- zdobyte doświadczenie, czyli wiedza i umiejętności wpływają na prowadzone badania oraz...
- ...prezentację wyników badań w artykule naukowym;
- reputacja i stopień naukowy badacza;
- aproba instytucji badawczej zatrudniającej badacza;
- obowiązujący paradygmat naukowy.

Jeśli badacz, przystępując do pisania artykułu naukowego, nie będzie świadomy wpływu wiedzy milczącej na prezentowane wyniki badań, może się okazać, że przekazana w artykule wiedza zwerbalizowana stanie się ideologiczna, ale w złym tego słowa znaczeniu. Autor może wtedy dokonać instrumentalizacji wiedzy, czyli wykorzystać ją do własnych celów – innych niż tworzenie nowej wiedzy lub jej przekazywanie. W takim artykule autor może zastosować funkcję magiczną języka: „jeśli powiem, że coś istnieje, to jest to prawda”.

Bibliografia

- Abriszewski K. (2011), *Co robią teksty naukowe, jeśli nie odzwierciedlają świata? W poszukiwaniu (post)konstruktywistycznych metafor*, [w:] *Teoretyczne podstawy socjologii wiedzy*, tom 3, red. P. Bytniewski, M. Chałubiński, Lublin.
- Chiapello E., N. Fairclough (2008), *Nowa ideologia zarządzania. Podejście transdyscyplinarne krytycznej analizy dyskursu i nowej socjologii kapitalizmu*, [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Kraków.
- Chmielewska-Banaszak D. (2010), *Między filozofią nauki a socjologią wiedzy: poznanie naukowe w koncepcji Michaela Polanyi'ego*, [w:] *Teoretyczne podstawy socjologii wiedzy*, tom 2, red. P. Bytniewski, M. Chałubiński, Lublin.
- Collins H. M., T. Pinch (1998), *Golem, czyli co należy wiedzieć o nauce*, Warszawa.
- Kuhn T. (2001), *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa.
- Moroń E., (2011), *Konceptualizacja języka migowego w edukacji niesłyszących – spojrzenie krytyczne*, [w:] *Edukacja niesłyszących*, red. E. Twardowska, M. Kowalska, Łódź.
- Nie głos, ale słowo... 2*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin 2011.
- Ostrowski Ł. (2009), *Mowa o rasizmie*, Warszawa.
- Papiewska W. (2010), *Tożsamość kulturowa Głuchych*, niepublikowana praca magisterska, Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Wrocławski.
- Piekot T. (2006), *Dyskurs polskich wiadomości prasowych*, Kraków.
- Puzynina J. (2008), *Ideologia w języku polskim*, [w:] *Ideologie w słowach i obrazach*, red. I. Kamińska-Szmaj, T. Piekot, M. Poprawa, Wrocław.
- Sojak R. (2010), *Wiedza milcząca w ujęciu socjologii wiedzy naukowej*, [w:] *Teoretyczne podstawy socjologii wiedzy*, tom 2, red. P. Bytniewski, M. Chałubiński, Lublin.
- Stan badań nad Polskim Językiem Migowym*, red. E. Twardowska, Łódź 2008.
- Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, red. E. Woźnicka, Łódź 2007.
- van Dijk T. (1998), *Ideology. A Multidisciplinary Approach*, London.
- Wodak R. (2007), *Language and Ideology – Language in Ideology*, [w:] *Journal of Language and Politics* 6:1.
- Wyka K. (1973), *Słowa-klucze*, [w:] *Stylistyka polska. Wybór tekstów*, wybór, wstęp i oprac. E. Miodowska-Brookes, A. Kulawik, M. Tatara.
- <http://sjp.pwn.pl/szukaj/głuchota> [dostęp: 9.11.2012].
- <http://www.deaf.pl/index.php?topic=8841.0> [dostęp: 7.11.2012].
- <http://www.poradnikmedyczny.pl/mod/archiwum/8365.html> [dostęp: 9.11.2012].

Głusi, telefony i cyborgi. Alternatywne opowieści o technologii

Magdalena Zdrodowska

Instytut Sztuk Audiowizualnych

Uniwersytet Jagielloński

Technologia, jej współczesność oraz historia, jest przedmiotem praktyk kulturowych związanych nie tylko z jej różnorodnym stosowaniem, ale i z działaniami o charakterze aksjologicznym. Technologii przypisywane są wartości – jedne wynalazki postrzegane są jak błogosławieństwo i odpowiedź na ważne potrzeby ludzkości, inne budzą grozę stając się symbolem opresji i cierpienia. Z badawczego punktu widzenia z najciekawszą sytuacją mamy do czynienia, gdy o tych samych technologiach krążą różnorodne: oficjalne oraz subwersywne opowieści i odczytania. W pluralizacji dyskursywnego pejzażu dotyczącego technologii niemałe znaczenie odgrywają społeczności mniejszościowe, wykluczane z oficjalnych obiegu komunikacyjnych i kulturowych, które emancypując się dokonują ponownych odczytań i reinterpretacji zarówno historii, jak i współczesności. Jedną z takich odzyskujących głos społeczności są Głusi.

W kontekście coraz silniej wybrzmiewających „głuchych” odczytań chcę spojrzeć na dwie technologie: z perspektywy historycznej spojrzę na telefon oraz jego wynalazcę, Alexandra Grahama Bella, którego pamięć w społeczności Głuchych znacząco różni się od oficjalnego wizerunku; dalej zaś poruszę fenomen cyborgizacji, w kontekście której silnie wybrzmiewa współczesna nieparalelność „głuchych” i „słyszących” relacji z technologią. Rozważania te nie roszczą sobie prawa to reprezentatywności i nie opowiadają o potocznym w społeczności niesłyszących rozumieniu wspomnianych technologii. Tekst ten nie jest bowiem oparty na empirycznych badaniach prowadzonych w społeczności g/Głuchych, ale na wątkach pojawiających się w piśmiennictwie z zakresu szeroko pojętych deaf studies. Przywołuję w nim te elementy, które wnoszą nowe interpretacje oczywistych, z perspektywy słyszącej, faktów i postaci.

Telefon – Alexander Graham Bell – TDD

Do 1876 roku, kiedy Alexander Graham Bell opatentował telefon, rozwój technologii komunikacyjnych nie wykluczał głuchych z obiegu informacji. Pismo, druk czy telegraf (a w początkowej, niemej fazie także kino) nie różnicowały odbiorców pod względem słuchu i głuchoty. Nie oznacza to, że różnice w dostępności owych technologii nie były obecne, dotyczyły one jednak innych zmiennych: przede wszystkim statusu społecznego i ekonomicznego oraz płci. Głusi, jeśli tylko posiadli zdolność czytania i pisanie, mogli w pełni partycypować w kreowanej przez technologię sferze informacyjnej. Co więcej,

w pewnych sytuacjach owe wynalazki okazywały się szczególnie predystynowane dla głuchych. Poligrafia była dziedziną, do której przyuczano w szkołach dla niesłyszących – także w warszawskim Instytucie Głuchoniemych. Również obsługę telegrafu w szczególnych momentach, na przykład w czasie Rewolucji Francuskiej, zlecano właśnie osobom niesłyszącym, by nie wydobyto z nich przekazywanych informacji (Standage, 1998). Powyższe technologie komunikacyjne miały charakter wizualny, oparte były na zmyśle wzroku, a (w przypadku telegrafu) także dotyku. Jak podkreślają w tytule swojej książki Lane, Pillard oraz Hedberg, głusi to ludzie oka (Lane, Pillard i Hadberg, 2012), których komunikacyjną dynamikę wyznacza wizualny i performatywny język migowy. Telefon zaś był pierwszą technologią, która opierała się na transmisji bodźców nie wizualnych, a dźwiękowych – z tego doświadczenia głusi byli wyłączeni. Od pojawienia się telefonu historia komunikacji głuchych oraz słyszących nie pokrywają się.

Wynalazca telefonu, Alexander Graham Bell, zajął w historii kultury jednoznaczne i niekwestionowane miejsce, odczytywany w kategoriach geniusza, dobroczyńcy, wynalazcy, który pozytywnie zmienił swoją, a także naszą współczesność. Był jedną z najbardziej rozpoznawalnych postaci swoich czasów, która fortunę zdobył dzięki wynalazkom – przede wszystkim telefonowi oraz fonografowi (który wprawdzie opatentowany został przez Thomasa Edisona, jednak udoskonalony przez Bella) – poświęcił na propagowanie wiedzy (był jednym z członków założycieli oraz drugim prezesem National Geographic Society), a także pracę z głuchymi. Bell był nauczycielem niesłyszących, fundatorem i organizatorem szkół dla głuchych oraz... zawziętym oralistą i eugenikiem. Dlatego też, jakkolwiek trudno o bardziej bogatą w osiągnięcia biografię, z punktu widzenia osób niesłyszących – szczególnie głuchych Amerykanów – jego wizerunek nie maluje się w tak pozytywnych barwach. Bell w ich odbiorze jest negatywnym bohaterem urastającym do rozmiarów archetypicznego oprawcy, a przez to jest istotnym elementem narracji tożsamościowych jako „najstraszniejszy wróg Amerykańskich Głuchych”, jak pisał G. W. Veditz, pierwszy prezes Amerykańskiego Stowarzyszenia Głuchych (1907, za: Lane, 1989, s. 340).

Alexander Graham Bell jest symbolem amerykańskiego oralizmu, jaki bardzo intensywnie promował jako autorytet i filantrop podczas zgromadzeń i konsultacji, jak i w zakładanych przez siebie szkołach. Te, w przeciwieństwie do dotychczasowych, otwierane były nie jako samodzielne placówki z internatem, swoiste enklawy głuchych, ale dzienne klasy tworzone przy szkołach dla dzieci słyszących. W szkołach tych to nie język migowy, ale werbalny angielski był głównym narzędziem komunikacji, a zasadniczy cel edukacji niesłyszących przesunięty został z samorozwoju i zdobywania wiedzy na naukę języka

angielskiego, przede wszystkim na rehabilitację mowy niesłyszących uczniów. W tym zakresie Bell dawał upust swoistej obsesji swojej rodziny: obsesji mowy i jej rejestracji. Zarówno jego dziadek, Alexander Bell, jak i ojciec Alexander Melville Bell, mieli doświadczenie aktorskie, dziadek był aktorem i suflerem Teatru Królewskiego w Edynburgu, ojciec występował zaś w teatrach amatorskich.

Alexander Bell po zakończeniu kariery aktorskiej dawał publiczne recytacje, ale, co dla omawianej historii najistotniejsze, założył także szkołę dykcji i korekcji wad wymowy. Alexander Melville Bell pomagał ojcu w organizacji kursów, jak i sam był nauczycielem wymowy. Sławę i uniwersyteckie zaszczyty zyskał jednak dzięki opracowaniu alfabetu fizjologicznego Visible Speech (Bell, 1897).

W tym kontekście prace Alexandra Grahama Bella nad rejestracją i transmisją dźwięku były konsekwencją rodzinnej tradycji. Bell będąc jeszcze dzieckiem nauczył artykułować „How are you, grandma?” swojego psa, a w wieku szesnastu lat wraz z bratem przyjął wyzwanie ojca, by skonstruować mówiącą maszynę. Jeśli udało mu się „nauczyć” mówić zwierzę i maszynę – przekonany o skuteczności ojcowskiej Visual Speech, którą promował w Stanach Zjednoczonych – usiłował nauczyć mówić także niesłyszących. Alexander Graham Bell związany był ze światem głuchych nie tylko pracą zawodową, alei więzami rodzinnymi, miał bowiem słabosłyszącą matkę oraz głuchą, ale bardzo dobrze mówiącą żonę. Obydwie jednak odżegnywały się od społeczności głuchych w paradygmacie, który promował Bell pisząc: Powinniśmy zapomnieć o tym, że są głusi. Powinniśmy uczyć ich, by sami zapomnieli, że są głusi (Lane, 2011, s. 341).

Bell jako eugenik sprzeciwiał się zawieraniu związków małżeńskich przez głuchych oraz ich samoorganizowaniu się. Obydwu praktykom bardzo sprzyjały szkoły z internatem dla niesłyszących, które Bell usiłował zastępować dziennymi klasami. Jak twierdził, wsobność społeczności głuchych, jej izolowanie się od słyszących, co umożliwiał osobny język, nie było w interesie ani słyszącej większości, ani samych głuchych, dla których najkorzystniejszą opcją była możliwie jak najpełniejsza integracja. Jak pisał: „Kwestionować wartość mowy, to jak kwestionować wartość samego życia” (Lane, 1989, s. 341).

Najwymowniejszym świadectwem funkcjonowania Alexandra Grahama Bella w środowisku amerykańskich głuchych jest porównawcza analiza, której stał się przedmiotem w wydanej w 1989 roku książce Harlana Lane’a *When the Mind Hears. A History of the Deaf*. Całość jest prowadzoną w pierwszej osobie narracją biograficzną Laurenta Clerca, niesłyszącego nauczyciela, organizatora i aktywisty społeczności niesłyszących. Książkę wieńczy rozdział *Odrzucenie* konfrontujący postać Clerca z Bellem, który to tekst wykracza daleko poza porównanie dorobku obu postaci i ich wpływu na społeczność głuchych antagonizując je na płaszczyźnie norm, wartości i przymiotów ducha.

I tak Laurent Clerc jawi się pod piórem Lane'a jako człowiek pokorny, towarzyski i kochający ludzi, Bell zaś jako postać efektowna i brylująca w towarzystwie, ale egoistyczna, samotna i kochająca ludzkość, w imię której dokonywać można aktów niegodziwych na poszczególnych jednostkach. Podczas gdy pierwszy określany jest apostołem ubogich, drugi przedstawiony jest jako wybawiciel bogatych – Bell najmowany był bowiem do rehabilitacji niesłyszących dzieci bostońskiej socjety. Nawet towarzyszki życia obydwu bohaterów zostają przez Lane'a silnie skonstrastowane na kształt archetypicznych postaw wobec głuchoty: z jednej strony Eliza Clerc znająca język migowy, dynamiczna aktywistka społeczności głuchych, z drugiej zaś Mabel Bell, niesłysząca, doskonale czytająca z ruchu warg i skrajnie odżegnująca się od głuchych.

Telefon, który oparty był na przesyle sygnałów dźwiękowych, z recepcji których głusi byli wyłączeni, to kropla przelewająca czarę gorzkości i skupiająca jak w soczewce stosunek Bella do społeczności niesłyszących oraz destrukcyjny wpływ, jaki usiłował na nią wyrzucić. Jak pisze Lane: „W jego dążeniach do przywrócenia głuchym mowy, Bell wynalazł urządzenie, które bardziej niż jakiegokolwiek przywiodło ich do zguby, odcinając ich od miejsc pracy oraz pozbawiając ich usług, które odtąd realizowane były przez prąd zmienny, a nie ludzi” (Lane, 1989, s. 341).

Telefon z jednej strony reprezentuje wszystkie oralistyczne dążenia Bella, z drugiej przejmując niesprzyjające swemu wynalazcy emocje w społeczności, której (mimo wszystko) wiele poświęcił i z dobrą wolą usiłował pomóc.

Po wprowadzeniu w 1934 roku Ustawy komunikacyjnej (Communication Act) telefon stał się dla amerykańskich Głuchych czymś więcej. Ustawa regulowała kształtujący się wówczas rynek telekomunikacyjny, podejmując kwestie licencjonowania sieci telefonicznej, telegraficznej oraz radiowej, a także, co niezwykle istotne, gwarantowała wszystkim obywatelom Stanów Zjednoczonych równy dostęp do tych medialnych usług. Z dostępności tej głusi zostali wyłączeni. Telefon stał się technologią wyznaczającą granice wspólnoty informacyjnych i medialnych doświadczeń głuchych i słyszących Amerykanów. Do 1964 roku prawo gwarantowało równość w dostępie do sfery informacyjnej i mediów komunikacyjnych jedynie na papierze ze względu na brak odpowiedniej technologii, która umożliwiałaby niesłyszącym korzystanie z wynalazku Bella. Technologia uwalniająca telefon dla głuchych wyszła od samych niesłyszących, którzy – zgodnie z paradygmatem „zrób to sam” – przystosowali go do swoich potrzeb i możliwości. Głuchy od wczesnego dzieciństwa dentysta James C. Marsters oraz głuchy fizyk Robert Weitbrecht w połowie lat 60. połączyli koncept telefonu oraz maszyny do pisania tworząc funkcjonujące dziś pod wieloma nazwami urządzenie telekomunikacyjne dla głuchych – *telecom-*

munications device for the deaf (TDD)¹. Prototyp bazował na linii telefonicznej, która umożliwiała przesyłanie informacji na odległość, tym co przesyłano nie był jednak dźwięk, ale komunikaty tekstowe, które początkowo były drukowane, a w miarę rozwoju i komercjalizacji urządzenia wyświetlane na ekranach. W ten sposób dwóch niesłyszących wynalazców o blisko cztery dekady wyprzedziło pojawienie się SMS-ów.

TDD spopularyzowane zostało przez Paula Taylora, który rozpowszechnił je pod koniec lat 60. prowadząc intensywną kampanię promocyjną na początku w społeczności głuchych w St. Louis w Missouri skąd rozpowszechniło się w latach 70. na całe Stany Zjednoczone, prowadząc do rozwoju sieci telefonicznej głuchych. Wynalazek ten stał się istotnym elementem funkcjonowania niesłyszących, wprowadzającym po raz pierwszy w tkankę ich społeczności układ informacyjny, który pozwalał na synchroniczną, a nie wymagającą kontaktu bezpośredniego komunikację. D. Z. Fleischer i F. Zames nie zawahają się napisać w kontekście TDD, że ruchy na rzecz praw obywatelskich wsparte właśnie przez rozwój technologii doprowadziły do przebudzenia i emancypacyjnych dążeń Głuchych na przełomie lat 60. i 70. XX wieku (Fleischer, Zames, 1994, s. 209). Dziś rolę TDD w dużej mierze przejęły telefon komórkowy oraz Internet, które umożliwiają komunikację symultaniczną już nie tylko za pośrednictwem pisanego języka werbalnego, ale i w językach migowych. Na uwagę zasługuje fakt, że głuche użytkowanie TDD przyniosło jeszcze jedną jaskółkę przyszłych praktyk komunikacyjnych – skróty. Symultaniczna komunikacja zapośredniczona w piśmie jest niełatwym zadaniem. Wymaga znaczącej ekonomizacji wykonywanych działań i systemu, który eliminowałby niezręczną i kłopotliwą w użytkowaniu technologii przerwę w nadawaniu. By ułatwić sobie porozumiewanie się, użytkownicy wypracowali swoistą etykietę oraz zestaw skrótów, jak BRB (Be Right Back) czy THX (Thanks), które dziś na co dzień występują w praktykach użytkowników telefonów komórkowych oraz komunikatorów internetowych. Nie natknęłam się wprawdzie na używanie przez użytkowników TDD w latach 70. emotikonów, nie mniej przykład ten wskazuje na pewną nieuchronność praktyk kulturowych i językowych, które rozgrywają się na różnych (dostępnych w danym momencie) platformach medialnych.

Cyborgizacja

Drugą technologią, o której chcę wspomnieć jest cyborgizacja, choć nie sposób mówić o niej jako koherentnej, związanej z konkretnym urządzeniem technologii. Idea cyborga pojawiła się w 1960 roku w artykule Manfreda Clynesa oraz Nathana Kline'a *Cyborgs and Space* (Clynes, Kline, 1960), gdzie pojawia

¹ Inne nazwy: TTY, teletypewriter, textphone.

się możliwość (w owym czasie hipotetyczna) wykorzystania doskonalszego, technologicznie zmodyfikowanego ludzkiego ciała w sytuacjach szczególnie niesprzyjających – na przykład w przestrzeni kosmicznej. Ze względu na poziom technologii bardzo długo cyborg był raczej figurą kultury popularnej, przede wszystkim tekstów reprezentujących gatunek science-fiction niż faktycznym projektem badawczym. Z czasem, w miarę rozwoju technologii medycznych definicję cyborga zawężono, jako cechę dystynktywną wskazując nie wszelkie technologiczne modyfikacje, ale te tylko, które dotyczą układu nerwowego – by uniknąć cyborgizacji na przykład osób z rozrusznikami serca. Długo cyborgizacja była pieśnią odległej przyszłości, o której czytano w cyberpunkowych opowiadaniach i którą oglądano w ich ekranizacjach. Na przełomie wieków rozwój technologiczny pozwolił jednak na podjęcie prób cyborgizacji ludzkiego ciała, co dało impuls eksperymentom naukowym oraz artystycznym.

Na gruncie nauki wysiłek (i ryzyko) implementacji technologii we własne ciało podjął Kevin Warwick, profesor cybernetyki na Uniwersytecie w Reading, rozpoczynając w 1998 roku projekt Cyborg 1.0. Głównym jego elementem było wszczepienie w przedramię silikonowego chipa, który poprzez emisję fal radiowych pozwalał systemowi komputerowemu umieszczonemu na uniwersyteckim kampusie na śledzenie profesora: witanie go słowem „hello”, gdy przychodził do pracy, otwierając mu drzwi i zapalając światło w pomieszczeniach, do których wchodził. Eksperyment trwał nieco ponad tydzień i jego celem było zbadanie, jak na obcy obiekt zareaguje organizm, a przede wszystkim, w jaki sposób zachodził będzie transfer informacji.

Wobec pomyślnych wyników w 2002 roku Warwick kontynuował prace pod szyldem Cyborg 2.0. W ramach tego projektu podłączono system nerwowy badacza do komputera. Warwick przeszedł operację, w czasie której stuelektrodowy implant podłączony został do nerwów w przegubie. Tym razem implant nie działał już jedynie jak radiowy przekaźnik sygnalizujący obecność „nosiciela” lub jej brak, ale włączony został w obieg: układ nerwowy Warwicka – komputer. W czasie trzymiesięcznej cyborgizacji Warwick dosłownie podłączony był do komputera oraz Internetu, co dawało mu możliwość sterowania zsieciowanymi robotami jedynie poprzez impulsy elektryczne przepływające w jego układzie nerwowym.

Jakkolwiek celem eksperymentów były technologie medyczne – przyszłe umożliwienie osobom sparaliżowanym obsługi urządzeń elektronicznych, terapia bólu przez blokowanie impulsów docierających do mózgu czy poprawa komfortu codzienności niewidzących przez wykorzystanie technologii sonaru – Kevin Warwick nie kryje swojego wielkiego entuzjazmu i nadziei na ulepszenie ludzkiego organizmu także poza kontekstem medycznym. Możliwość rozszerzania funkcji ciała jest dla niego nie tylko możliwością, ale swoistą determinantą

rozwoju ludzkości. Jak sam pisze: „Urodziłam się człowiekiem. Ale to wyłącznie zrządzenie losu – konsekwencja wyłącznie pewnego czasu i miejsca. Wierzę, że mogę to zmienić” (Warwick, 2000), w wywiadach prognozując bezpośredni dostęp do Internetu (na poziomie układ nerwowy – sieć), technologiczne rozszerzanie zdolności matematycznych i zasobów ludzkiej pamięci oraz komunikację bezpośrednią – porozumiewanie się poza językiem, na poziomie myśli (Warwick, 19.11.2012).

Na gruncie sztuki eksperymenty z własnym ciałem i technologią od lat podejmuje australijski artysta Stelarc. Do jego najgłośniejszych projektów polegających na technologicznym rozszerzaniu możliwości ciała należą Trzecia Ręka oraz (w kontekście głuchych chyba najbardziej interesujące) Trzecie Ucho (stelarc.org, 19.11.2012).

Projekt Trzecia Ręka zaimplementowany został w 1980 roku, jako rozwinięcie prototypu powstałego w uniwersyteckich, laboratoryjnych warunkach. Była to wykonana z aluminium, stali, akrylu i lateksu mechaniczna ręka w założeniu na stałe wkomponowana w ciało artysty, co ze względu na ciężar trzeciej ręki oraz reakcję ciała nie było możliwe. Implementacja ta, zamiast stać się – jak planował Stelarc – stałym elementem jego ciała, pozostała aktualizowanym w warunkach wystawienniczych artefaktem. Jak podkreśla sam artysta proteza ręki nie sygnalizowała braku, nie zastępowała nieobecnej kończyny, ale stanowiła rozszerzenie ciała, swoisty dodatek. Technologiczna augmentacja zachowywała motorykę i funkcję naturalnej ręki. Jej ruchy powodowane były przez elektryczne sygnały pochodzące z mięśni artysty, co pozwalało mu na intencjonalne i niezależne poruszanie trzema kończynami.



Rys. 1.



Rys. 2.

Projektem, który pozwolił na trwałą implementację zewnętrznego organu, jest Trzecie Ucho – flagowy i rozpoznawczy projekt Stelarc. Trzecie Ucho wyhodowane w laboratoryjnych warunkach w założeniu miało być – jak pisze Stelarc – „internetowym organem”, podstawową jakością ciała jest bowiem nie tyle jego tożsamość, co „łączliwość” (stelarc.org, 19.11.2012). W przeciwieństwie do naturalnej funkcji ucha, sztuczne (ulokowane operacyjnie na przedramieniu artysty) służyć miało nie tyle swojemu właścicielowi, co internautom, którzy odbierać mieli sygnały dźwiękowe ze środowiska, w jakim funkcjonuje Stelarc. Zadaniem Trzeciego Ucha jest zatem nie tylko zbieranie sygnałów dźwiękowych, ale także ich transmisja. Trzecie ucho Stelarca ma być zdalnym urządzeniem do słuchania („remote listening device”) dla internautów. Zaznaczyć trzeba, że jakkolwiek ciało artysty przyjęło samo ucho ukorzeniając je systemem krwionośnym, o tyle druga, umożliwiająca transmisję, faza polegająca na wszczepieniu w nie mikrofonu nie powiodła się. Mikrofon wywołało zakażenie, które uniemożliwiło jego trwałe ulokowanie w ciele artysty.

Wydaje się, że w przypadku niesłyszących procesy cyborgizacyjne (rozumiane jako implementowanie ludzkiego ciała, a przede wszystkim układu nerwowego), podobnie jak w przypadku wiadomości tekstowych wysyłanych przez TDD, wyprzedziły ogólnie dostępne technologie. Już bowiem w latach 50. rozpoczęto prace na implantami ślimakowymi, by po 30 latach badań klinicznych i eksperymentów w różnych częściach świata rozpoczął się proces wychodzenia implantów z fazy eksperymentalnej na rynek. Reakcja niesłyszących na tę przełomową technologię zaskoczyła producentów – zainteresowanie niesłyszących był znikome i wzrosło dopiero po zezwoleniu na implantowanie dzieci i obniżeniu dopuszczalnego wieku, w jakim dokonana może być implementacja z 18 do 2 lat. Jak podaje S. Blume (2010, s. 71) pozytywnie na implanty odpowiadali przede wszystkim słyszący rodzice niesłyszących dzieci. Zastanawiano się nad przyczynami owej niechęci – lęk przed innowacyjną technologią oraz koszty nie mogły być jedynymi zmiennymi chłodnego przyjęcia tej technologii. Niejako w odpowiedzi na te wątpliwości w 1977 roku we Francji pojawia się odezwa, w której Głusi pytają: „A czemu nie wybielić czarnoskórych albo przyciemnić białych? Kiedy w końcu, raz i na zawsze, przestaniemy być traktowani jak króliki doświadczalne? Zaskakuje nas, że wszyscy rozprawiają o tym wynalazku, kiedy zazwyczaj nie pojawia się ani wzmianka o naszym życiu i naszym świecie.” (Blume, 2010, s. 73). Koniec lat 70. to czas, w którym rozwinięta i sprawnie funkcjonująca jest idea głuchoty postrzeganej w kategoriach kulturowej i językowej różnorodności, a nie wyłącznie braku i choroby. To także moment, w którym – dzięki ruchom emancypacyjnym końca lat 60. oraz technologiom komunikacyjnym – społeczność Głuchych jest dynamiczna, zorganizowana i stawiać może dyskursywny opór oficjalnym narracjom związanym

z technologiami medycznymi. Możliwości te zintensyfikowały się szczególnie współcześnie, w dobie mediów elektronicznych, gdzie opór stawiany jest nie tylko słowem, ale i obrazem:



Rys. 3.



Rys. 4.

W opozycyjnych, głuchych narracjach implanty ślimakowe odczytywane są jako opresyjna technologiczna normalizacja, równanie do wzorca, jakim jest słyszące ciało. Różnica w postrzeganiu implantów ślimakowych zasadza się na fundamentalnie odmiennym w środowisku słyszących oraz Głuchych rozumieniu doświadczenia głuchoty. Jak wskazują M. Hintermair oraz J. Albertini, za technologią cyborgizującą kryje się coś więcej niż chęć zniwelowania (płodnych z perspektywy głuchych) różnic (2005). Technologie medyczne (zarówno implanty ślimakowe, jak i inżynieria genetyczna) postrzegane są społecznie jako odpowiedź na cierpienie, którym w perspektywie dominującej jest głuchota – i to zdaje się głównym powodem, dla którego słyszący owych technologii nie kwestionują. Dotyczy to także lekarzy, którzy (jak się zdaje) bez oporów dokonują zabiegów wszczepiania implantów o wiele bardziej ingerujących w ciało pacjenta, niż wszczepiania elektronicznych chipów czy sztucznego ucha. Tymczasem, jak relacjonują zarówno Warwick, jak i Stelarc, jednym z problemów w realizacji ich projektów było znalezienie lekarzy gotowych na przeprowadzenie operacyjnych implementacji. Jak wyjaśniają Hintermair i Albertini: „Jeśli głuchotę uznamy za cierpienie, oczywistym staje się, że naszym obowiązkiem (nie budzącym żadnych wątpliwości) jest zapobieganie jej wszystkimi środkami – także implantami oraz inżynierią genetyczną” (2005, s. 187). W takiej sytuacji usunięcie przyczyny cierpienia staje się etycznym paradygmatem działania i moralnym obowiązkiem. Gdy pojawia się środek na zaradzenie udręczeniu natychmiast staje się ono bezsensowne, a nawet – jak pisze Gronemeyer (1996, s. 70, za: Hintermair i Albertini, 2005, s. 187) – skandaliczne. Jego zniwelowanie postrzegane jest jako praktyka przywracania ludzkiej godności.

O ile w dyskursie słyszących cyborgizacja jest nową, być może kontrowersyjną, ale elektryzującą i rozpalającą wyobraźnię naukowców i artystów możli-

wością, o tyle w narracjach osób głuchych silny jest wątek antycyborgizacyjny. Jego znaczącym przykładem jest tekst J. M. Valente *Cyborgization: Deaf Education for Young Children in the Cochlear Implantation Era* (2011). W narracji autora cyborgizacja przestaje być neutralnym terminem konotującym pewne praktyki technologiczne. Staje się synonimem „zbrodni dokonywanej z użyciem implantów na Głuchych”. Cyborgizacja określana mianem „krucjaty oralistów”, staje się narzędziem „fonocentrycznego kolonializmu”, który wprowadzany jest pod przykrywką humanitaryzmu. Mocny język, jakiego używa Valente, jest z jednej strony elementem konwencji tekstu krytycznego (autor wpisuje się w Critical Deaf Theory – DeafCrit), z drugiej jednak jest silną alternatywą wobec dominujących, jak się zdaje, w dyskursie potocznym opowieści o cudownych uzdrowieniach.

Technologia jest (tylko) narzędziem – niewinnym i transparentnym. Jest pewną możliwością, która aktualizowana jest w konkretnych warunkach społecznych i kulturowych. To owe użycia wiążą technologie z wartościami, sprawiają, że obrastają one w narracje, zaczynają znaczyć coś poza sobą. Jak wskazuje przykład opowieści głuchych (oraz innych mniejszości), znaczyć mogą różnie dla różnych korzystających z nich podmiotów. Im więcej alternatywnych opowieści, prowadzonych z różnych, nienormatywnych perspektyw, tym ciekawszy i pełniejszy jest współczesny, jak i przeszły krajobraz technologiczny.

Bibliografia

- Bell A. M. (1867), *Visible Speech: The Science of Universal Alphabetics*, London: Simkin Marshall.
- Blume S. (2010), *The Artificial Ear. Cochlear Implants and the Culture of Deafness*, Rutgers University Press.
- Fleischer D.Z., Zemes F. (1994), *Disability and Technology: Toward a New Vision*, „Bulletin of Science, Technology & Society”, 14.
- Hinterair M., Albertini J. (2005), *Ethics, Deafness, and New Media Technologies*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 10 (2).
- Lane H. (1989), *When the Mind Hears. A History of the Deaf*, Vintage.
- Lane H., Pillard R. C., Hadberg U. (2011), *The People of the Eye*, Oxford University Press.
- Lynes M. C., Kline N. (1960), *Cyborgs and Space*, „Astronautics”, IX, 26–27, 74–75.
- Clynes M. E., Kline N. S., *Cyborgs and space*, źródło: <http://pl.scribd.com/doc/2962194/Cyborgs-and-Space-Clynes-Kline>; dostęp: 19.11.2012.
- Standage T. (1998), *The Victorian Internet. The remarkable story of the telegraph and the nineteenth century on-line pioneers*, Walker&Company (e-book).

Valente J. M. (2011), *Cyborgization: Deaf Education for Young Children in the Cochlear Implantation Era*, „Qualitative Inquiry”, 17 (7).

Warwick K. (2000), *Cyborg 1.0*, „Wired”, 8 (2); źródło: <http://www.wired.com/wired/archive/8.02/warwick.html>; dostęp: 19.11.2012.

Wywiad z Kevinem Warwick’iem, *Cyborg Life*: Kevin Warwick, źródło: http://www.youtube.com/watch?v=RB_I7SY_ngl; dostęp: 19.11.2012.

Ilustracje:

Rys. 1. Źródło: <http://stelarc.org/?catID=20214>, dostęp: 19.11.2012.

Rys. 2. Źródło: <http://stelarc.org/?catID=20242>, dostęp: 19.11.2012.

Rys. 3. Źródło: <http://mypathtopah.blogspot.com/2007/07/cochlear-implants-in-children.html>, dostęp: 19.11.2012.

Rys. 4. Źródło: <http://krainamotyli.blogspot.com/2011/08/za-droga.html>, dostęp: 19.11.2012.

Rys. 5. Źródło: <http://graysdeafblog.wordpress.com/2010/05/04/beam-me-up-scottie/>, dostęp: 19.11.2012.

DEAF CAN!, czyli kilka słów o głuchych tłumaczach

Aleksandra Kalata-Zawłocka

Instytut Lingwistyki Stosowanej UW

Stowarzyszenie Tłumaczy Polskiego Języka Migowego

1. Wstęp

Wyobraźmy sobie następującą sytuację: podczas wakacyjnej wędrowki po pięknych wrzosowiskach Szkocji trafiamy do niewielkiego lokalnego pubu. Zamawiamy nasz ulubiony cydr, gdy barman przemawia do nas w języku ani trochę nie przypominającym języka angielskiego, który znamy z wcześniejszych kontaktów z przedstawicielami Królestwa Wielkiej Brytanii. Domyślamy się, że mężczyzna posługuje się miejscowym dialektem *gaelic*. Co robić? Brać nogi za pas, tracąc możliwość uzupełnienia poziomu płynów w organizmie przez następne kilka godzin wyprawy czy mimo wszystko próbować nawiązać komunikację z barmanem w nadziei, że nie obrazimy ani jego, ani nikogo z obecnych w pubie? W tej sytuacji przydałby się jakiś autochton, oprócz lokalnego znający również stary, dobry standardowy angielski, który mógłby pełnić rolę tłumacza między nami...

Tak często wygląda sytuacja komunikacji między osobą głuchą a słyszącym tłumaczem. Głuchy klient miga, a słyszący tłumacz z jakiegoś powodu nie rozumie jego przekazu. Przyczyn takiego stanu rzeczy może być wiele – osoba głucha może posługiwać się sobie tylko znanymi znakami domowymi (ang. *home signs*), może posługiwać się językiem migowym innego kraju, może cierpieć na zaburzenia psychiczne ograniczające jej zdolność komunikacji do pantomimicznych gestów itp. W tego typu sytuacjach słyszący tłumacz, często nawet tłumacz CODA (słyszące dziecko głuchych rodziców – ang. *Child of Deaf Adults*) jest bezradny. Aby komunikacja z głuchym klientem doszła do skutku, potrzebne mu będzie wsparcie innej osoby głuchej, która podejmie się roli tłumacza między nim a głuchym klientem.

Takie rozwiązanie może budzić, i często budzi, zdziwienie i wątpliwości. Pojawiają się pytania typu: jak to, to słyszący tłumacz nie może sobie sam poradzić z głuchym klientem? Czy naprawdę trzeba do tego angażować jeszcze jedną osobę i to w dodatku głuchą? A na czym polega zadanie drugiej głuchej osoby w takiej komunikacji? Jak osoba, która nie słyszy, może pełnić rolę tłumacza? Niniejszy artykuł stanowi próbę udzielenia odpowiedzi na podobne pytania związane z kwestią tłumaczenia języka migowego w wykonaniu głuchych tłumaczy. Opisuje zjawisko kształtowania się zawodu głuchego tłumacza, edukacji dostępnej dla głuchych tłumaczy, ich funkcjonowania w różnych środowiskach tłumaczenia, statusu ich zawodu w Europie i na świecie, czy wreszcie szczególnych korzyści płynących z wykonywanych przez nich tłumaczeń.

2. Głusi tłumacze w historii

Zjawisko tłumaczenia w wykonaniu osoby głuchej nie jest odkryciem ostatnich kilku lat. Jak wynika z danych historycznych, praktycznie od początku istnienia społeczności głuchych niektórzy ich członkowie pełnili w nich rolę tłumaczy. Jedną z pierwszych informacji o osobie głuchej pełniącej rolę tłumacza pochodzi z 1680 roku ze Stanów Zjednoczonych. Tam, w miejscowości Weymouth, w stanie Massachusetts, głuchy Matthew Pratt asystował jako tłumacz podczas procedury przyjęcia do kościoła purytańskiego swojej żony, Sary. Mężczyzna tłumaczył, razem z dwoma słyszącymi siostrami kobiety, spisując w języku angielskim wypowiedzi, które żona formułowała w języku migowym (Carty, Macready, Sayers, 2009).

John Hay (głuchy wykładowca Uniwersytetu Wolverhampton w Anglii), w swojej prezentacji na konferencji Europejskiego Forum Tłumaczy Języka Migowego (EFSLI) w 2006 roku w Pradze przywołał historię głuchej Szkotki oskarżonej o zamordowanie własnego dziecka. Jean Campbell, mieszkanka dziewiętnastowiecznego Edynburga, trafiła do więzienia pod zarzutem wrzucenia, w stanie upojenia alkoholowego, swojego dziecka do rzeki Clyde. Tłumacz, który został zatrudniony przez sąd do komunikacji z oskarżoną, a był nim ówczesny dyrektor Instytutu Głuchoniemych w Edynburgu, Robert Kinniburgh, nie był stanie porozumieć się z niewykształconą kobietą. Wtedy poproszono o pomoc głuchego pracownika Urzędu Akcyzowego – Johna Wooda, absolwenta wspomnianego Instytutu. Ten, dostosowując swój sposób komunikacji do prostych gestów używanych przez oskarżoną, nawiązał z nią komunikację, a następnie przekładał jej wypowiedzi na język migowy zrozumiały dla tłumacza słyszącego. W ten sposób sąd poznał wersję zdarzeń oskarżonej, co doprowadziło do jej uniewinnienia.

Na polskim gruncie sylwetki głuchych tłumaczy opisywał Tomasz Świderski w prezentacji przedstawionej na konferencji Stowarzyszenia Tłumaczy Polskiego Języka Migowego w 2011 roku w Warszawie. Prelegent wspominał między innymi o Józefie Sułowskim, który często pełnił rolę tłumacza Prezesa Towarzystwa Głuchoniewidomych – Jana Papłońskiego, czy o Józefie Rogowskim, który wykonywał tłumaczenia, tak z tekstów pisanych, jak i (podobnie jak Sułowski) odczytując teksty w języku polskim z ruchu warg, w sytuacjach publicznych, czy też o Aurelii Stefańskiej, członkini Chrześcijańskiego Towarzystwa Głuchoniemych „Opatrzność”, znanej z tego, że wykonywała tłumaczenia medyczne, w tym nawet podczas mniej skomplikowanych zabiegów operacyjnych.

Jak podają liczne źródła (Boudreault, 2005; Bienvenue, Colonos, 1989; Langholtz, 2004; Stone, Adam, Carty, 2011; Świderski, 2011) członkowie środowiska głuchych są przyzwyczajeni do korzystania z pomocy swoich głuchych kolegów w komunikacji z osobami słyszącymi. W szkołach, uczniowie,

k którzy lepiej opanowali umiejętność odczytywania mowy z ruchu warg lub rozumienia znaków sztucznych systemów migowych używanych przez nauczycieli, przekazywali pozostałej części klasy treści lekcyjne. Co bieglejsi w języku ojczystym na spotkaniach towarzyskich tłumaczyli treści gazet, kiedy indziej, w razie potrzeby, dokumenty urzędowe. Do dziś, osoby głuche sprawnie posługujące się językiem fonicznym w mowie i piśmie stanowią wsparcie komunikacyjne dla swoich bliskich, przyjaciół, którzy takich umiejętności nie posiadają.

Oczywiście, w społecznościach głuchych nieocenioną rolę jako tłumacze odgrywają też dzieci głuchych rodziców – CODA. Jednak, jak twierdzą badacze, ich pośrednictwo między światem głuchych a słyszących rozwinęło się znacznie później, niż osób głuchych. Na końcu, do grona tłumaczy języków migowych dołączyły osoby słyszące, zupełnie niezwiązane ze społecznościami głuchych. Zarówno tłumacze CODA, jak i tłumacze słyszący posiadają pewne specyficzne umiejętności cenne dla społeczności głuchych: CODA znają je od wewnątrz – ich kulturę i wartości, mają z nim naturalny niewymuszony kontakt, ich język jest praktycznie taki, jak osób głuchych; słyszący tłumacze z kolei częściej reprezentują profesjonalną wiedzę oraz postawę nabyte w drodze formalnej edukacji. Jednak to usługi głuchych tłumaczy cieszą się szczególnym uznaniem w społecznościach głuchych. Głusi tłumacze najlepiej „czują” swoją społeczność i jej potrzeby, są ekspertami w swojej kulturze i języku, swoją obecnością zapewniają swoim klientom poczucie bezpieczeństwa i równości (Egnatovitch, 1999; Walker, 2008).

3. Głuchy tłumacz – kiedy, po co i gdzie?

Świadomość wartości, jakie niosą ze sobą usługi wykonywane przez głuchych tłumaczy od wielu lat nieustannie rośnie. Amerykańskie Biuro Tłumaczy dla Głuchych (Registry of Interpreters for the Deaf – RID¹) już w latach 80. XX wieku wprowadziło certyfikaty dla głuchych tłumaczy. Dzięki kolejnym publikacjom na temat tłumaczenia wykonywanego przez osoby głuche, zjawiskiem tym coraz bardziej interesowały się środowiska tłumaczy oraz ich odbiorców. Widać to na przykładzie rosnącej liczby głuchych tłumaczy w europejskich organizacjach zawodowych (de Wit, 2008), a częściowo również rosnącego zapotrzebowania na tego typu usługi w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. W Polsce idea profesjonalnego podejścia do tłumaczenia w wykonaniu osób głuchych zaczęła się upowszechniać głównie za sprawą Stowarzyszenia Tłumaczy Polskiego Języka Migowego (STPJM) po konferencji zorganizowanej w 2008 roku przez

¹ Pierwsza na świecie organizacja zawodowa tłumaczy języka migowego, założona w 1964 roku, mająca swoją siedzibę w Alexandrii w stanie Virginia (USA).

Europejskie Forum Tłumaczy Języka Migowego (EFSLI) w Holandii, która w dużej mierze poświęcona była właśnie tłumaczeniu w wykonaniu osób głuchych.

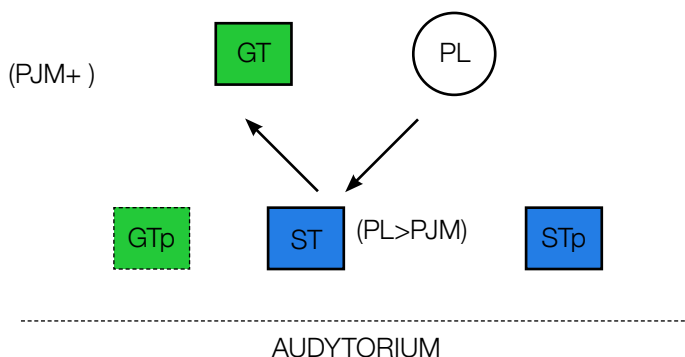
Nieustannie poszerza się również repertuar sytuacji komunikacyjnych, w których szczególnie dobrze sprawdzają się głusi tłumacze. Początkowo osoby głuche pełniły głównie rolę pomocników tłumaczy słyszących (ang. *Deaf Aides*), wspomagających komunikację pomiędzy osobą głuchą a słyszącym tłumaczem (ang. *facilitators*). Ich praca polegała przede wszystkim na tym, aby wspierać słyszącego tłumacza w sytuacjach kontaktu z osobą głuchą wypowiadającą się w sposób dla niego niezrozumiały (Hay, 2006). Głuchy tłumacz odbierał wówczas komunikat głuchego klienta w formie znaków domowych, lokalnej gwary migowej, niekiedy gestów o charakterze pantomimicznym, dziecięcego języka migowego bądź znaków języka migowego zniekształconych przez chorobę (np. afazję), starając się go zrozumieć. Następnie przekazywał odebrane treści w postaci języka migowego przystępnej dla tłumacza słyszącego, który przekazywał je dalej w języku fonicznym klientowi słyszącemu. Jako naturalny użytkownik języka migowego głuchy tłumacz zazwyczaj wzrasta w otoczeniu różnorodnych form języka wizualno-przestrzennego, doświadcza sposobów komunikacji z przedstawicielami swojego środowiska zróżnicowanymi pod względem wieku, płci, wykształcenia, poziomu intelektualnego i biegłości językowej. Z reguły posiada więc dużą intuicję komunikacyjną w kontakcie z różnymi formami przekazu wizualno-przestrzennego i dlatego jest mu łatwiej zrozumieć przekaz odbiegający od norm standardowego języka migowego niż tłumaczowi słyszącemu, dla którego język migowy jest często językiem drugim.

Z czasem głusi tłumacze przestali pełnić w tłumaczeniu jedynie rolę wspomagającą i zaczęli funkcjonować bardziej samodzielnie. I tak okazało się, że osoby głuche znakomicie spełniają się w charakterze tłumaczy dla osób głuchoniewidomych – obok natywnej znajomości języka migowego i związanej z nią umiejętnością dostosowywania się do różnorodnych form komunikacji wizualno-przestrzennej, ich atutem jest także wrażliwość na dotyk oraz rozwinięta zdolność postrzegania wzrokowego i organizacji przestrzennej (Walker, 2008). Głuchy tłumacz przekłada tekst w języku migowym na język migowy używany przez osobę głuchoniewidomą w formie taktylnej bądź specjalnie dostosowuje swój przekaz w języku migowym (ograniczenie ruchów, bliski kontakt) do możliwości odbioru osób o ograniczonym polu widzenia.

Innym przykładem sytuacji, w której naturalna znajomość języka migowego głuchych tłumaczy jest szczególną zaletą, jest przekład tekstów pisanych na język migowy (ang. *sight interpreting*). Niegdyś ograniczający się do tekstów prasowych bądź niezrozumiałych dokumentów urzędowych, obecnie coraz bardziej popularny w przypadku tłumaczenia treści stron internetowych,

materiałów telewizyjnych (np. wiadomości) czy różnego rodzaju materiałów informacyjnych, dydaktycznych, reklamowych itp. dostępnych publicznie (np. w środkach transportu miejskiego) bądź na nośnikach DVD. W Wielkiej Brytanii tłumaczenie telewizyjne w wykonaniu głuchych tłumaczy cieszy się długą tradycją (Stone, 2007), od pewnego czasu jest również coraz bardziej popularne w Niemczech (Weinmeister, 2012). Zazwyczaj wygląda ono tak, że tłumacze przekładają do kamery tekst pisany wyświetlający się w czasie rzeczywistym na ekranie telepromptera.

W ciągu ostatnich kilku lat znacząco wzrósł udział tłumaczy głuchych w sytuacjach przekładu konferencyjnego. Tłumacze głusi pracują wówczas w zespołach z tłumaczami słyszącymi, wykonując tzw. tłumaczenie lustrzane (ang. *mirroring*). Gdy prelegent wypowiada się w języku fonicznym, jego wypowiedź przekładana jest na język migowy przez słyszącego tłumacza, ale nie w sposób tradycyjny, taki, że tłumacz stoi obok prelegenta i tłumaczy jego wypowiedź bezpośrednio do audytorium. W przypadku tłumaczenia lustrzanego tłumacz słyszący wykonujący tłumaczenie z języka fonicznego na język migowy siedzi przed prelegentem, tyłem do pozostałych uczestników konferencji. Obok prelegenta stoi zaś tłumacz głuchy, który odbiera przekaz tłumaczenia w wykonaniu słyszącego kolegi i „odbija” go, niczym lustro, do audytorium.

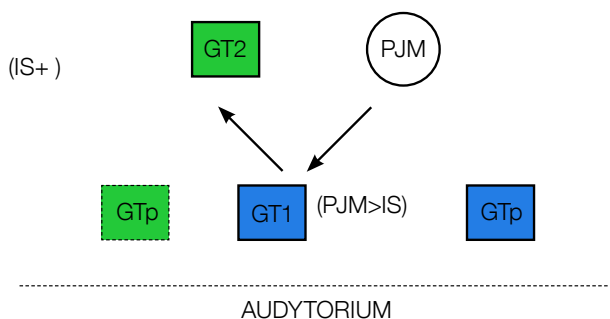


Rys. 1. Tłumaczenie lustrzane z udziałem języka fonicznego i migowego: PL – prelegent mówiący po polsku, ST – słyszący tłumacz, STp – partner tłumacza słyszącego, GTp – partner tłumacza głuchego

Głuchy tłumacz ma za zadanie nie tylko powtórzyć tekst wyprodukowany przez tłumacza słyszącego, ma go jeszcze udoskonalić językowo, poprawiając ewentualne błędy czy niedociągnięcia, tak, aby do odbiorców docelowych tłumaczenia dotarł tekst w języku jak najbardziej dla nich naturalnym, umożliwiającym im jak najpełniejszy odbiór treści prezentowanych na konferencji.

Obecność głuchego tłumacza gwarantuje wyższą jakość przekładu – mniejsze jest bowiem ryzyko interferencji języka fonicznego na język migowy, stosunkowo często, niestety, obserwowane u tłumaczy słyszących, lepsza jest też przyswajalność wśród głuchych odbiorców tekstu produkowanego przez naturalnego użytkownika ich języka (Egnatovitch, 1999).

Rodzaj tłumaczenia, do którego głusi tłumacze są, można powiedzieć, szczególnie predysponowani, to tłumaczenie między odmiennymi językami migowymi. W ostatnich latach mamy możliwość obserwować rozwój tego typu tłumaczenia w obrębie dwóch głównych obszarów: sytuacji komunikacyjnych z udziałem obcokrajowców, np. w instytucjach dla uchodźców, urzędach państwowych, biurach pośrednictwa pracy (emigranci) lub też w ośrodkach wypoczynkowych, na wycieczkach, w hotelach itp. (turyści), a także sytuacji komunikacyjnych o charakterze międzynarodowym, typu konferencje, wydarzenia publiczne, polityczne, spotkania biznesowe itp. Tutaj głusi tłumacze pracują między swoim pierwszym językiem migowym (językiem migowym kraju, z którego pochodzą) a językiem migowym nabytym dzięki przebywaniu w kraju, w którym jest on używany bądź (rzadziej) w wyniku formalnej edukacji językowej (studia uniwersyteckie w tym zakresie, kursy). Bardzo popularne jest obecnie tłumaczenie między narodowymi językami migowymi a międzynarodowym językiem migowym (International Sign – IS). Tłumacze głusi, będąc natywnymi użytkownikami co najmniej jednego języka migowego, posiadają naturalne predyspozycje do „przełączania się” między dwoma takimi językami. W sytuacjach przekładu konferencyjnego, tłumacze głusi ponownie pracują w trybie tłumaczenia „lustrzanego”, tym razem jednak w zespole, który może składać się wyłącznie z głuchych tłumaczy.



Rys.2. Tłumaczenie lustrzane z udziałem dwóch języków migowych: PJM – prelegent migający w polskim języku migowym, GT1 – głuchy tłumacz, który dokonuje rzeczywistego przekładu PJM na IS, GT2 – głuchy tłumacz, który jak lustro odbija tłumaczenie wykonane przez tłumacza GT1, GTp – tłumacze pełniący rolę team partnerów

Udział głuchego tłumacza w sytuacjach komunikacyjnych niesie ze sobą wiele korzyści dla wszystkich ich uczestników. Przede wszystkim wzrasta jakość końcowego produktu tłumaczenia – jeśli głuchy tłumacz pracuje w zespole z tłumaczem słyszącym, minimalizuje nieporozumienia językowo-kulturowe na linii głuchy odbiorca – słyszący tłumacz; jeśli pracuje w parze z tłumaczem głuchym (między dwoma językami migowymi) zredukowana zostaje interferencja wyjściowego języka migowego na docelowy. Przekaz treści pisanych na język migowy dokonany przez głuchego tłumacza jest bardzo często naturalniejszy, łatwiejszy w odbiorze dla głuchych użytkowników tego języka². Istotne znaczenie dla procesu tłumaczenia w zespole tłumacz głuchy – tłumacz słyszący odgrywa wzajemne monitorowanie się użytkowników dwóch odmiennych języków na drodze do osiągnięcia wspólnego celu komunikacyjnego. Tłumacze mogą poprawiać swoje błędy, co stanowi znakomitą okazję do rozwoju i nauki, wspierać się, potwierdzając zasadność bądź nie- decyzji podejmowanych w trakcie przekładu. Praca w zespole, tak ze słyszącym, jak i z innym głuchym tłumaczem stanowi możliwość uczenia się właściwych kulturowo i sytuacyjnie zachowań (słyszący tłumacz od głuchego, głuchy od słyszącego, głuchy tłumacz z jednego kraju od głuchego tłumacza z innego kraju), jak również odmiennego formułowania tych samych treści. Głuchy klient, dzięki udziałowi głuchego tłumacza, zyskuje poczucie bezpieczeństwa językowego, pewności bycia zrozumianym, a także w pewnym sensie równości, jako że tłumacz głuchy reprezentuje tę samą społeczność i kulturę, podobnie zresztą, jak osoba słysząca, gdy tłumaczenie wykonywane jest przez zespół tłumaczy słyszącego i głuchego.

4. Edukacja głuchych tłumaczy

Jednak, aby udział głuchego tłumacza był faktycznie korzystny dla procesu tłumaczenia, muszą zostać spełnione pewne warunki. Wiadomo, że sama znajomość języków tłumaczenia nie czyni z nikogo tłumacza. To zaledwie podstawa, na której można budować tzw. warsztat tłumacza – profesjonalną wiedzę i umiejętności.

Przekazywanie sensu tłumaczonego tekstu to ciężka praca, niejednokrotnie odbywająca się w warunkach presji czasowej oraz stresu. Podczas tłumaczenia symultanicznego tłumacz musi niemal jednocześnie wykonywać kilka czynności: odbierać komunikat w jednym języku i formułować go w innym języku. To wymaga od niego odpowiednich predyspozycji psychofizycznych: przede wszystkim wysokiej podzielności uwagi, szybkiego reagowania, umiejętności dużej, niekiedy

² Mowa oczywiście o sytuacji, gdy tłumacz głuchy jest profesjonalnie przygotowany do wykonywania tego typu tłumaczeń i unika interferencji języka fonicznego na migowy.

długotrwałej koncentracji, bardzo dobrej pamięci, wytrzymałości psychicznej i fizycznej, umiejętności radzenia sobie ze stresem. Nie każdy jest w stanie spełnić podobne wymagania. Jeśli tłumacz nie radzi sobie z jednoczesnym odbieraniem tekstu wyjściowego i przekładaniem go na tekst docelowy, nie może tłumaczyć symultanicznie. Jeśli ma trudności z zapamiętywaniem, będzie starał się trzymać blisko tekstu wyjściowego, żeby nie zapomnieć tego, co przed chwilą usłyszał, w związku z czym jego przekład będzie bardzo dosłowny (a zatem często niepoprawny językowo). Jeśli tłumacz zbyt długo będzie zastanawiał się nad doбором ekwiwalentu w języku docelowym, całą swoją uwagę poświęcając na ten wysiłek, straci następne fragmenty tekstu wyjściowego i ich nie przetłumaczy (Sipowicz, Kalata-Zawłocka, 2011). Niektóre z wymienionych cech psychofizycznych będą naturalne, wrodzone, inne wymagają wykształcenia lub doskonalenia.

W toku kształcenia tłumacz zdobywa wiedzę teoretyczną z zakresu translatoryki: uczy się na przykład, jak przebiega proces przekładu, na czym dokładnie polega, jakie powinien spełniać normy, dowiaduje się, jaką rolę pełni jako pośrednik w komunikacji, zapoznaje się z etycznymi zasadami swojej pracy. Od strony praktycznej rozwija swoje naturalne predyspozycje do tłumaczenia, uczy się podejmowania decyzji translatorskich, nabywa umiejętności stosowania różnorodnych strategii oraz technik wykorzystywanych w procesie przekładu czy pracy z partnerem. Profesjonalna wiedza oraz umiejętności sprawiają, że osoba dwujęzyczna staje się tłumaczem, który jest w stanie wykonywać swoją pracę już nie intuicyjnie, bazując na przyzwyczajeniach albo często stosując taktykę „po linii najmniejszego oporu”, lecz w pełni świadomie i odpowiedzialnie, dążąc do zapewnienia produktu wysokiej jakości, spełniającego standardy zawodowe i satysfakcjonującego dla odbiorców.

Mimo coraz szybszego upowszechniania się usług wykonywanych przez głuchych tłumaczy, kwestia ich edukacji nie doczekała się jeszcze odpowiednich rozwiązań. Nieliczne ośrodki kształcenia tłumaczy w Europie mogą się pochwalić programami akademickimi adresowanymi konkretnie do głuchych specjalistów. Z ankiety *New skills and professional profiles required for the sign language profession in Europe* przeprowadzonej przez EFSLI wśród organizacji członkowskich wynika, że jedynie we Francji (Tuluza), Finlandii (Helsinki i Kuopio) oraz Niemczech (Hamburg) głusi tłumacze mają możliwość zdobywania

wykształcenia na poziomie uniwersyteckim³. Dodatkowo, w Anglii kształceniem głuchych tłumaczy zajmuje się narodowa organizacja certyfikująca tłumaczy języka migowego posiadająca akredytację państwową – SIGNAMIC. Po odbyciu nauki w ramach programu danego ośrodka kształcenia głusi tłumacze zdają egzaminy końcowe potwierdzające zdobytą wiedzę i umiejętności, często uzyskując tym samym uprawnienia do wykonywania zawodu tłumacza języka migowego. W Niemczech absolwenci programu oferowanego przez Uniwersytet w Hamburgu muszą dodatkowo zdać realizowany przez niezależną instytucję ds. języków i tłumaczeń egzamin państwowy, który potwierdzi ich kwalifikacje zawodowe i oficjalnie pozwoli na pracę w charakterze tłumacza. W pozostałych krajach głusi tłumacze wykonują swój zawód bez formalnego przygotowania, a w związku z tym bez odpowiednich uprawnień. W niektórych krajach pewne formy kształcenia w formie kursów czy szkoleń oferowane są przez stowarzyszenia tłumaczy.

Na potrzeby rozwijania zawodu głuchego tłumacza podejmowane są do-
rażne inicjatywy edukacyjne. Na przykład w roku 2011 Uniwersytet Warszawski, reprezentowany przez Pracownię Lingwistyki Migowej uczestniczył w między-
narodowym projekcie EuroSign Interpreter⁴ stworzonym z myślą o głuchych
tłumaczach. W ramach projektu specjaliści z Anglii, Niemiec, Czech i Polski
podjęli się stworzenia nowoczesnych metod kształcenia głuchych tłumaczy
pracujących między dwoma językami migowymi. Oprócz opracowania odpo-
wiednich materiałów dydaktycznych, a także specjalnego serwisu internetowego
zawierającego materiały informacyjne i poglądowe, w tym również kurs
e-learningowy, działania projektu obejmowały pilotażowe szkolenie „na żywo”
w zakresie przekładu między dwoma językami migowymi. W szkoleniu wzięli
udział głusi uczestnicy reprezentujący kraje partnerów projektu, posługujący
się różnymi kombinacjami języków migowych. W trakcie szkolenia, pod okiem
dwóch głuchych trenerów, doświadczonych tłumaczy pracujących między
dwoma językami migowymi, uczestnicy mieli możliwość zapoznania się

³ Na Uniwersytecie Warszawskim w 2008 roku rozpoczęto kształcenie lektorów i tłumaczy polskiego języka migowego w ramach studiów podyplomowych Polski Język Migowy. Obok słyszających studentów, studenci głusi mają możliwość zdobycia sporej dawki wiedzy teoretycznej z zakresu translatoryki, na zajęciach praktycznych z przekładu wykonują ćwiczenia podobne do tych, w jakich biorą udział słyszący koledzy. Jednak program studiów nie jest specjalnie dostosowany do potrzeb kształcenia głuchych tłumaczy pod względem merytorycznym i technicznym, nie daje również możliwości zdobycia tytułu głuchego tłumacza i uprawnień do wykonywania zawodu, jak to jest w przypadku programów w Finlandii czy Niemczech. Mimo wszystko jest to wielki krok w kierunku promowania wiedzy na temat tłumaczenia w środowisku osób głuchych, jak również fundament do ich dalszego kształcenia się w tym kierunku.

⁴ <http://www.eurosign.uni-hamburg.de/pl/>.

podstawami teoretycznymi przekładu, realiami funkcjonowania głuchych tłumaczy w różnych krajach Europy, zasadami etycznymi obowiązującymi w pracy tłumacza, a także spróbować swoich sił jako tłumacze w ćwiczeniach imitujących prawdziwe sytuacje komunikacyjne z udziałem dwóch języków migowych.

W roku 2012 Stowarzyszenie Tłumaczy Polskiego Języka Migowego zorganizowało warsztaty International Sign dla głuchych tłumaczy współfinansowane ze środków Województwa Mazowieckiego, w trakcie których grupa 10 głuchych osób doskonaliła umiejętności posługiwania się międzynarodowym językiem migowym w sytuacjach tłumaczenia i poznawała strategie i techniki translatorskie wykorzystywane przez profesjonalnych tłumaczy w procesie przekładu.

Choć tego typu szkolenia nie zastąpią długotrwałego procesu kształcenia na poziomie uniwersyteckim, stwarzają okazję do rozwijania umiejętności językowo-translatorskich głuchych tłumaczy. Osoby głuche zdobywają dzięki nim podstawy teorii niezbędnej w wykonywanym zawodzie, uczą się wykorzystywać swoje umiejętności w praktyce, poznają aspekty wykonywanego zawodu od strony profesjonalnej. Wielką korzyścią płynącą nawet z takich doraźnych form kształcenia jest możliwość kontaktu z osobami głuchymi, które faktycznie wykonują zawód tłumacza, dając świadectwo temu, czego uczą jako trenerzy. Głusi uczestnicy szkoleń i warsztatów zyskują dzięki nim pozytywne wzorce, wzrasta ich poczucie własnej wartości jako osób głuchych, pozbywają się ograniczeń związanych z głuchotą i poznają nowe możliwości rozwoju i samo-realizacji.

5. Potrzebne zmiany

Jak zostało powiedziane na początku artykułu, zjawisko tłumaczenia w wykonaniu osób głuchych to nic nowego. Nowością jest jednak wykonywanie tłumaczenia przez osoby głuche w kontekście profesjonalizowania się ich usług jako zawodu tak, jak to ma miejsce w środowiskach słyszących tłumaczy języka migowego. I w tym sensie pod pewnymi względami wymaga ono swego rodzaju „oswojenia”. Przede wszystkim, w kwestiach technicznych dotyczących edukacji i zatrudnienia. Póki co, zjawisko tłumaczenia wykonywanego przez osoby głuche jest stosunkowo mało zbadane. Trudno jest więc konstruować narzędzia dydaktyczne w postaci programów kształcenia odpowiadających rzeczywistym możliwościom osób głuchych, tak własnym, jak i wynikającym z sytuacji rynkowej czy społecznej ich kraju, odpowiednio przygotowanej kadry pedagogicznej czy wreszcie procedur certyfikacyjnych. Niektóre ośrodki edukacyjne poczyniły w tym kierunku pierwsze kroki, opracowując programy akademickie skierowane specjalnie do głuchych tłumaczy. Te pionierskie inicjatywy wymagają jednak

nieustannego monitorowania i udoskonalania, a nauka, która w nich się odbywa, zachodzi zazwyczaj na zasadzie wzajemnego poznawania się i docierania obu stron procesu dydaktycznego. Mimo to stanowią one dobry przykład i zachętę dla innych.

Inną kwestią techniczną jest możliwość znalezienia przez głuchych tłumaczy zatrudnienia w zawodzie. Niestety, nawet tam, gdzie tłumacze głusi mogą odebrać w pełni profesjonalne wykształcenie, nie zawsze istnieją realne szanse znalezienia pracy w charakterze tłumacza⁵. Głusi tłumacze posiadający profesjonalne kwalifikacje częściej znajdują zatrudnienie jako lektorzy języka migowego lub członkowie komisji certyfikujących słyszących tłumaczy niż w wyuczonym zawodzie. Z jednej strony, brakuje miejsc pracy dla głuchych tłumaczy, bo rozwój rynku tłumaczeń tego typu następuje powoli, a ponadto, na rynku tłumaczeń języka migowego tradycyjnie usługi wykonywane są przez tłumaczy słyszących (w Polsce, mimo wejścia w życie Ustawy o języku migowym i innych środkach komunikowania się zapewnianie jakichkolwiek usług tłumaczenia na język migowy wciąż nie jest standardem). Z drugiej strony, do realizacji zawodowej głuchym tłumaczom na przeszkodzie stoi świadomość społeczna dotycząca wykonywanej przez nich pracy.

Przede wszystkim świadomość możliwości wykonywania zawodu tłumacza musi się upowszechnić w środowisku samych osób głuchych. Potrzebna jest im wiedza o tym, że mogą być tłumaczami oraz jakie w tym celu muszą zostać spełnione warunki, a także jakie są ich rzeczywiste możliwości w ich kraju. Ponadto, jeśli już osoby głuche podejmują się tłumaczenia, swoimi kompetencjami zawodowymi oraz profesjonalną postawą powinny móc potwierdzić zasadność korzystania z ich usług. Środowisko osób głuchych również musi zdawać sobie sprawę z tego, że ma prawo korzystać z usług tłumaczenia w wykonaniu innych osób głuchych, ze specyfiki przekładu w wykonaniu głuchego tłumacza (np. większe opóźnienia w stosunku do oryginalnego mówcy ze względu na stosowanie strategii „lustra”). Bardzo ważne jest też, aby środowisko wspierało swoich przedstawicieli w podejmowaniu się roli tłumacza, doceniając wysiłek włożony wykonywaną przez nich pracę, szanując drogę, jaką przebyli, by móc realizować się w dziedzinie do niedawna niedostępnej osobom głuchym.

Niezmiernie ważna dla rozwoju głuchych tłumaczy jest akceptacja ze strony środowiska zawodowego – na razie w większości składającego się z tłumaczy słyszących. Zawód głuchego tłumacza dopiero zaczyna istnieć na

⁵ Por. Julia Pelhate, *Deaf translator: a new profession. Context and limits*, referat wygłoszony na konferencji EFSLI *Sight Translation – Sight Interpreting – Meeting at the Cross Modes. Sign language interpreters as translators*, Vietri sul Mare 2011.

rynku pracy i w świadomości społecznej – głusi tłumacze potrzebują zatem wsparcia bardziej doświadczonych kolegów słyszących, zwłaszcza tych, którzy posiadają profesjonalne przygotowanie do zawodu, zrzeszonych w organizacjach zawodowych. Potrzebują dobrych wzorców i wsparcia wiedzą oraz postawą etyczną, a także wiary w ich możliwości i umiejętności, zaufania. To wszystko głusi tłumacze mogą uzyskać dzięki pracy w teamach z tłumaczami słyszącymi, co często wymaga otwartości i pozytywnego nastawienia tych ostatnich. Nie zawsze okazuje się to łatwe. Tłumacze słyszący potrzebują czasu, aby się przyzwyczaić do nowej roli swoich dotychczasowych klientów i swojej relacji z nimi na płaszczyźnie zawodowej. Do tej pory byli pośrednikami komunikacyjnymi „w służbie” swoich głuchych klientów, teraz będą ich team partnerami. Oswojenia z ich strony wymaga również fakt pracy w teamie z osobą, dla której język tłumaczenia jest językiem pierwszym, i która w związku z tym jest w stanie dokonać oceny ich kompetencji językowych i umiejętności translatorskich. Dodatkowo, osoba głucha może nie posiadać odpowiedniego przygotowania do wykonywania tłumaczenia, w związku z czym słyszący tłumacz może mieć poczucie ryzyka obniżenia jakości wykonywanej wspólnie pracy, a co za tym idzie, konieczności poniesienia odpowiedzialności za jej efekt. Te i inne obawy środowiska tłumaczy słyszących względem tłumaczy głuchych są naturalne i zrozumiałe – oni również potrzebują wzrostu świadomości o tłumaczeniu wykonywanym przez osoby głuche, przekonania o korzyściach płynących z takiego rozwiązania oraz o tym, że rozwiązanie to stanowi naturalny krok w rozwoju ich zawodu.

Tu niewątpliwie istotną rolę mają do odegrania organizacje zawodowe zrzeszające tłumaczy języka migowego. We wspomnianej ankiecie EFSLI *New skills and Professional profiles required for the sign language interpreting profession in Europe* 15 stowarzyszeń tłumaczy z krajów europejskich udzieliło odpowiedzi na pytanie o obecność wśród ich członków głuchych tłumaczy. Okazało się, że regulaminy członkowskie 5 z nich nie przewidują członkostwa osób głuchych. A to właśnie w gestii stowarzyszeń leży edukowanie środowisk zawodowych tłumaczy w kwestii głuchych tłumaczy i współpracy z nimi tłumaczy słyszących⁶. Poza tym organizacje mają większe możliwości upowszechniania idei tłumaczenia w wykonaniu głuchych tłumaczy i wpływania na rynek pracy. Z ich pomocą pracodawcy będą chętniej otwierać się na korzyści płynące z zatrudniania głuchych tłumaczy.

⁶ Znakomity przykład daje w tym względzie EFSLI, które organizuje szkolenia w zakresie współpracy głuchych i słyszących tłumaczy, a także praktycznie promuje tłumaczenie w wykonaniu takich teamów w trakcie swoich corocznych konferencji. W tym roku głusi tłumacze z całej Europy mieli także możliwość wzięcia udziału w pierwszym seminarium EFSLI na temat tłumaczenia głuchych.

Wszystkie wspomniane wyżej aspekty związane z tłumaczeniem w wykonaniu głuchych tłumaczy: edukacja, świadomość i akceptacja środowiska osób głuchych i środowiska zawodowego tłumaczy oraz możliwość zatrudnienia są ze sobą ściśle związane. Idealnie byłoby, gdyby współistniały ze sobą w harmonii i gwarantowały rozwój zawodu głuchego tłumacza.

6. Podsumowanie

Choć zjawisko tłumaczenia w wykonaniu głuchych tłumaczy wciąż wymaga dogłębnych badań, w świetle tego, czego udało się dowiedzieć do tej pory dzięki obserwacjom, opisom własnych doświadczeń, pierwszym publikacjom i osiągnięciom dydaktycznym w niektórych krajach, widać, że jest to zjawisko pod wieloma względami pozytywne. Zyskuje dzięki niemu środowisko osób głuchych, zyskuje środowisko zawodowe tłumaczy, a przede wszystkim szeroko rozumiana dziedzina translatoryki migowej. W przypadku tej ostatniej, tłumaczenie w wykonaniu głuchych tłumaczy wydaje się stanowić naturalny krok w rozwoju, kolejny etap w dążeniu do zapewnienia usług tłumaczenia jak najwyższej jakości. Niewykorzystanie potencjału głuchych tłumaczy oznaczałoby zatem opóźnienie osiągnięcia celu, jakim jest udana komunikacja między światem słyszących i głuchych.

Bibliografia

- Bienvenu M. J., Colonomos B. (1989), *An Introduction to American Deaf Culture*, videotape series, Sign Media, Inc.
- Boudreault, P. (2005), *Deaf Interpreters*, [w:] Janzen, T. (red.), *Topics in Signed Language Interpreting: Theory and Practice*, Philadelphia: John Benjamins.
- Carty, B., Macready, S., Sayers, E. E. (2009), *A Grave and Gracious Woman: Deaf People and Signed Languages in Colonial New England*, „Sign Language Studies”, vol. 9, no. 3.
- de Wit, M. (2008), *Sign Language Interpreting in Europe*, Maya de Wit.
- EFSLI, *New skills and professional profiles required for the sign language profession in Europe*, document prezentowany na konferencji *Be aware! Power and responsibility in the field of sign language interpreting*, Wiedeń 2012.
- Egnatovitch, R. (1999), *Certified Deaf Interpreter – Why?*, „Views”, 16(10), RID.
- Hay, J. (2006), *DEAF AIDES as co-workers with SL Interpreters* – referat wygłoszony na konferencji EFSLI Innovative Practices in Team Interpreting, Praga.
- Langholtz, D. (2004) *Deaf Interpreters Today: A Growing Profession*, „WFD News”.
- Nardi, M. (2008), *To Boldly Go... Abroad?*, [w:] Kellett Bidoli, C. J., Ochse, E. (red.) *English in International Deaf Communication*, Bern: Peter Lang AG.

Stone, C. (2007), *Deaf Translators/Interpreters rendering processes – the translation of oral languages*, *The Sign Language Translator and Interpreter*, vol. 1, no. 1. Manchester: St. Jerome Publishing.

Stone, C., Adam, R., Carty, B. (2011), *Ghostwriting: Deaf translators within the Deaf community*, BABEL (57 (4): 1 – 19), Amsterdam: John Benjamins.

Sipowicz, M., Kalata-Zawłocka, A. (2011), *Nieprawda, że aby być tłumaczem wystarczy znać język* – artykuł na stronie internetowej Stowarzyszenia Tłumaczy Polskiego Języka Migowego http://stpjm.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=202&Itemid=163&lang=pl.

Świdorski, T. (2011), *Dzieje tłumaczy języka migowego od czasu powstania Instytutu Głuchoniemych w Warszawie do końca II Rzeczypospolitej Polski* – referat wygłoszony na konferencji STPJM *Teoria i praktyka przekładu PJM. Tłumacze siłą Głuchych*, Warszawa.

Walker, J. (2008), *Interpreting, the third language, and its dynamics* – referat wygłoszony na konferencji EFSLI *Third Language Interpreting*, Vorschoten.

K. Weinmeister, (2012), *Requirements for translation of films in a multimedia context from German into German Sign Language*, [w:] EFSLI 2011 *proceedings: Sight Translation – Sight Interpreting – Meeting at the Cross Modes. Sign language interpreters as translators* (w druku).

Historia mediów audiowizualnych a osoby Głuche

Agnieszka Siepkowska

Społeczność głuchych z perspektywy mediów audiowizualnych, a szczególnie filmów, wciąż jest obciążona wieloma mitami i stereotypami. W swojej pracy chciałam ukazać, jakie są to mity i stereotypy.

Głusi twórcy i bohaterowie przeważnie pozostają na marginesie świadomości większości społecznej, gdyż wiedza o nich jest wciąż niedostateczna lub niedostępna, a niewielu ludzi głuchych pisało o sobie jako odbiorcach mediów audiowizualnych.

Zainteresowały mnie szczególnie badania na temat filmu, ponieważ w świecie dźwiękowym jest dużo filmów, które zostały stworzone przez ludzi słyszących, i jest wiele stron internetowych podejmujących tematy bliskie ludziom słyszącym, również wiele książek napisano o tym. Natomiast w przypadku filmów związanych ze środowiskiem głuchych nie ma stron internetowych ani żadnych książek podejmujących problematykę bliską osobom głuchym, nie ma miejsca, w którym filmografia związana ze światem ciszy byłaby zgromadzona, opisana czy poddana refleksji naukowej.

Film jest elementem dziedzictwa kulturowego i czynnikiem kulturotwórczym samym w sobie. Dla Głuchych technika filmowa od samego początku jej istnienia miała ogromne znaczenie – mówi o tym cytata odezwy wygłoszonej przez prezesa Amerykańskiego Związku Głuchych, George'a Williama Veditza przed kamerą w roku 1913: „Powinniśmy tworzyć filmy, aby przekazywać z pokolenia na pokolenie piękno języka migowego (...). Tak długo, jak na naszej planecie będą Głusi, język migowy będzie istniał. Tak długo, jak będziemy mieli filmy, możemy zachować język migowy w czystej postaci. Miejmy nadzieję, że będziemy pielęgnować i strzec naturę języka migowego, który jest najszlachetniejszym darem od Boga dla Głuchych” (Veditz 1913, za: Bragg 2001).

Obecnie istniejąca filmografia to skromne światowe zbiory różnych gatunków, o różnej tematyce, tworzona przez różnych twórców, a obraz świata głuchych w niej przedstawiany często różni się od rzeczywistego. Niezależnie od nieautentyczności – jest elementem naszego dziedzictwa, które może zostać skuteczniej upowszechnione dzięki Internetowi.

Chciałabym, aby informacje o twórcach, bohaterach, twórczości na temat świata głuchych zostały zgromadzone i opisane na stronie internetowej zarówno dla społeczności słyszących, jak i głuchych, ale też dla przyszłych pokoleń. Taka strona internetowa dałaby dostęp Głuchym Polakom do wiedzy na temat Kultury Głuchych, ukazanej w mediach audiowizualnych, i możliwość krytycznego spojrzenia na nie.

Historia mediów audiowizualnych z perspektywy osób głuchych

Film a warunki odbioru

1. Wśród środków masowego przekazu, jakimi dysponuje człowiek głuchy, niewątpliwie najwygodniejszy i najlepszy jest właśnie film, który posługuje się obrazem ruchomym.
2. Język migowy trudno jest zapisać za pomocą tradycyjnej grafii, gdyż jest on oparty na kanale przestrzennym, trójwymiarowym. Dlatego też dla języka migowego najlepszym medium jest ruchomy obraz – film. Nawet tradycyjne zdjęcia dwuwymiarowe nie służą zapisowi języka migowego tak dobrze, jak film.

a) Zmieniające się warunki odbioru

Jak zaczynało się tworzenie filmu?

FONOSKOP – jedna z pierwszych kamer, wynaleziona dla Głuchych. Naukowiec Biographe miał na celu ułatwienie odczytywania mowy z ust i nauki wymowy przez głuche dzieci w szkole w Paryżu. Fonoskop zainspirował braci Lumière, którzy przyczynili się do rozwoju kinematografii. („Vrais ou faux: les Sourds au cinéma” („Prawda czy fałsz: Głusi w kinie”, za: <http://www.rts.ch>, RTS)



Fot. 1. Fonoskop stworzony dla głuchych



Fot. 2. Pomocne zdjęcia z odczytywania mowy z ust i nauki wymowy

Ponad sto lat temu, a dokładnie w początkach 1894 roku, Edison i jego operator Dickson realizowali fabularne filmiki w zamknięciu wewnątrz skrzynki. Jedną projekcję mógł oglądać tylko jeden człowiek. W Paryżu 28 grudnia 1895 roku zaprezentowano światu pierwszy, prawdziwy dwuminutowy film niemy pt. *Wyjście robotnic z fabryki Lumière w Lyonie*, który uważany jest przez historyków za pierwszy film w dziejach kinematografii. Stworzyli go bracia Ludwik i August Lumière (Płażewski, 2008). Ich wynalazek przejdzie do historii, gdyż wciąż jest żywy, wciąż jest wykorzystywany. Z upływem czasu film ulega wpływom nowych technologii rejestracji obrazu i wciąż jest stosowany i wykorzystywany przez ludzi do różnych celów.

Trzeba dodać, że film jest najcenniejszym wynalazkiem dla głuchych, ponieważ dzięki niemu mogą nawiązywać kontakty interpersonalne z ludźmi z drugiego końca świata. Jest jednym z elementów mass mediów, który głusi wykorzystują dla własnych potrzeb. Film nie może funkcjonować bez odbiornika, tj. telewizora, komputera. Od kilku lat rozpowszechnił się przekaz wideo poprzez kamery internetowe. Korzystając z programów takich jak Oovoo, MSN, Skype, Camfrog (i wiele innych) dwie, a nawet wiele osób może bez problemu migać do siebie z wielu miejsc na świecie w tym samym czasie (w formie konferencji). Komunikacja w formie filmu wykorzystywana jest nie tylko w Internecie, ale również w telefonie komórkowym. Historia telefonu z ekranem wideo sięga pięćdziesięciu lat wstecz. W roku 1959 w USA dwoje mieszkańców Los Angeles (oboje głusi), Glenn Montgomery i Jack Hedden, uczestniczyło w pokazie aparatury elektronicznej na wystawie *Ekspozat*. Udowodnili oni, jak bardzo może być użyteczny aparat telefoniczno-telewizyjny dla głuchych i ich rodzin w komunikowaniu się na odległość, jeżeli dysponują telefonem. Niestety, w tamtych czasach takie urządzenie miało bardzo wysoką cenę, co czyniło je niedostępnym dla głuchych w codziennym użytku¹. Współcześnie każdy może

¹ *Telefon z ekranem telewizyjnym*, „Świat Głuchych” 1959, nr 1, s. 13.

mieć takie urządzenie i swobodnie migać przez telefon komórkowy wyposażony w małą kamerę i kolorowy wyświetlacz. Kiedyś było to nie do wyobrażenia.

Krótką historia filmu

W historii filmu było kilka przełomowych momentów:

1. Pierwszym takim momentem było wprowadzenie dźwięku do filmu. Przeminięła już wielka epoka filmu niemego, gdy wszystkie teksty pojawiały się w formie napisów.
2. Następnie pojawił się kolor i różne formaty ekranów.
3. Jednym z ostatnich przełomów było pojawienie się technologii cyfrowej przy efektach inscenizacyjnych rejestracji obrazu (High Definition) („Film”, 2010).

Kino w Polsce

Teoretycznie w okresie kina niemego z filmów mogli korzystać zarówno głusi, jak i słyszący, gdyż w przebiegu akcji filmu pojawiały się napisy na ekranie, które wyjaśniały, co się dzieje w filmie w sferze dialogowej. Również i środki wyrazu były bardziej przystępne dla percepcji osób niesłyszących: aktorzy używali przerysowanej mowy ciała i mimiki, by uzupełnić pozadialogową warstwę tekstu, jak na przykład słynny aktor Charles Chaplin. Głusi są wzrokowcami i bez problemu mogli rozumieć, co dzieje się w filmie, ponieważ mogli odczytywać napisy albo mowę ciała.

Natomiast od okresu kina dźwiękowego (powstania pierwszego filmu dźwiękowego pt. „Śpiewak jazzowy” w roku 1929, Goban-Klas, 2006) pojawiły się dla głuchych bariery w odbiorze, co dotyczyło zarówno filmów, jak i późniejszych materiałów audiowizualnych emitowanych w telewizji. Dla słyszących kino dźwiękowe to jeden z największych wynalazków, a dla głuchych, można powiedzieć, koniec wspaniałego okresu kina niemego. Od tego czasu głusi pozostali skazani na zgadywanie, co dzieje się w filmie dźwiękowym, ponieważ próbowali odczytywać znaczenia po mowie ciała i mimice prezentowanej w grze aktorskiej. Często głusi byli rozczarowani, że film kończył się w zupełnie inny niż przewidywali sposób – przewidywania te snuli jednak jedynie na podstawie domysłów. Od tego czasu aż po dziś dzień głusi są pozbawieni napisów czy tłumaczeń w języku migowym w mediach audiowizualnych – takie rozwiązania dotyczą niewielkiej ilości programów.

W epoce komunizmu głusi, tak jak na przykład moi głusi rodzice i teściowie, uwielbiali chodzić do kina, ponieważ w niektórych filmach wyświetlano cały czas napisy od początku filmu aż do końca – tak zaopatrzone były przede wszystkim zagraniczne filmy. A przed rozpoczęciem filmu zawsze wyświetlano Polską Kronikę Filmową, gdzie pokazywano bieżące wydarzenia, rządowe informacje, komentarze sportowe, publicystykę, wydarzenia kulturalne, scenki rodzajowe

– napisy pojawiały się tylko jako tytuł, zapowiedź tego, co będzie wyświetlane w kolejnej relacji i głusi byli zadowoleni, że mogli dowiedzieć się trochę o tym, co się dzieje w Polsce i za granicą. Polska Kronika Filmowa była wyświetlana od 1944 do 1995 roku (Polska Kronika Filmowa, 2010). Do dziś kino jest nadal popularne wśród głuchych – wielkim zainteresowaniem cieszą się filmy zagraniczne, gdyż głos aktorów jest oryginalny, więc tworzy się napisy dla wszystkich ludzi, z czego korzystają właśnie głusi. Nie mają jednak szczęścia jeśli chodzi o kino polskie – brak w nich napisów, a głusi nie mają możliwości pełnego zrozumienia tych filmów. Trzeba dodać, że odczuwają potrzebę obejrzenia takich filmów, gdyż są one częścią życia kulturalnego.

Telegazeta i napisy w TV

W filmie ważne są napisy, aby głusi mieli dostęp do pełnej jego treści. Przed wynalezieniem telegazety polskie filmy były pozbawione napisów i nie były zrozumiałe dla głuchych, więc Polski Związek Głuchych walczył o to, aby do niektórych filmów opracować napisy. Z opowiadań starszych głuchych, którzy żyli w tamtych czasach, dowiadujemy się, że wiele rozrywek kulturalnych, filmów w telewizji było pozbawionych napisów.

Dostępnością filmów dla głuchych interesowały się Stany Zjednoczone, gdzie produkowano filmy z napisami specjalnie przeznaczonymi dla głuchych. Wielka wytwórnia filmowa Columbia Picture zgodziła się na wypożyczenie swoich filmów w celu zrobienia do nich napisów. Dzięki temu umożliwiono głuchym Amerykanom obejrzenie wielu ciekawych zeroekranowych filmów. Napisami opatrzone również wiele zagranicznych filmów, np. japoński film *Bezimienni, biedni i piękni*, opowiadający dramatyczną historię głuchych. Pierwsze studio-laboratorium, które zaczęło zaopatrywać filmy w napisy dla głuchych, utworzono w Ameryce w roku 1950, ale ta placówka nie mogła się rozwinąć ze względu na trudności finansowe. Osiem lat później, w roku 1958, udało się uzyskać odpowiednie fundusze i powierzono kierownictwo wykwalifikowanym głuchym specjalistom. Dyrektorem tej placówki był Ray H. Gallimore, były nauczyciel szkoły dla głuchych w Indianie. Osobami, które zajmowały się tekstami do filmów fabularnych, byli również głusi: Robert F. Panara, profesor języka angielskiego w Gallaudet College, Leon Aurebach, profesor matematyki z tej samej uczelni oraz Terry O'Rourke, inspektor szkoły dla głuchych w Kendall. Takie filmy były również ogromną pomocą dla szkół (Sawicka, 1962).

Takie przedsięwzięcia miały również miejsce w Holandii. Telewizja holenderska w roku 1965 nadawała program specjalnie przygotowany dla głuchych, składający się z aktualnych wiadomości z napisami. Program ten nadawany był regularnie raz w tygodniu (w każdy wtorek) przez pół godziny i był on powtórzeniem sobotniej kroniki tygodniowej. Trwał on 5 minut dłużej niż kronika dla

słyszających, co wynikało z konieczności przeczytania napisów przez głuchych widzów – wydłużenia czasu na czytanie. Według obliczeń telewizji holenderskiej program dla głuchych oglądało 150.000 osób – 10.000 z poważnymi uszkodzeniami słuchu i 140.000 lepiej lub gorzej słyszających.

Pierwsze napisy telegazety w historii Polski ukazały się 1 stycznia 1994 roku i były one pokazywane na stronie 777 Telegazety. Te pierwsze zostały przygotowane do filmu pt. *Rio Grande* i do dziś głusi mogą z nich korzystać. Obecnie miesięcznie emitowanych jest około 150 programów z napisami („Telegazeta”, 2010).

Poza telegazetą w 1977 roku została przeprowadzona próbna emisja *Hamleta* uzupełniona napisami w formie listy dialogowej. Dla społeczności głuchych był to dar losu, ale po krótkim czasie pomysł utworzenia takich napisów został skrytykowany przez słyszających telewidzów i zdecydowano o ich usunięciu (Szczepankowski, 1999).

Przed wprowadzeniem nowinki technicznej w postaci telegazety, umożliwiającej włączanie napisów do seriali czy innych programów telewizyjnych, w latach 1983 i 1986 pojawiały się napisy do serialu *Powrót do Edenu* nadawanego raz w tygodniu (*Powrót do Edenu*, 2010). Głusi, głównie płęć piękną, kochali ten serial, ponieważ pokazywał świat dużo bardziej nowoczesny niż ten, który stanowił rzeczywistość w Polsce w tamtych czasach.

Napisów współcześnie jest więcej niż w latach 90., np. w programach TVP INFO i TVN24 wiadomości są często opatrzone napisami. Wraz z upływem czasu stacje telewizyjne stopniowo zwiększają ilość napisów.

Język migowy w telewizji

Uswoich początków telewizji nie miało oferty dla głuchych, co wiązało się z rozwojem samej technologii, a pierwsze mało praktyczne projekty pochodzą z drugiej połowy XIX wieku. Do tego czasu, czyli do II wojny światowej, nie odnotowano ani nie udokumentowano rynku odbiorców w tamtych czasach. Po II wojnie światowej nastąpił trudny okres ograniczonego dostępu do tej technologii, były trudności w zdobyciu odbiornika, z powodu dość w wysokiej ceny i uwarunkowań politycznych: w okresie komunistycznym trudno było taki zdobyć. Niektórzy niezmężni głusi oglądali telewizję w świetlicach i w domach kultury Polskiego Związku Głuchych. Jak napisano w „Świecie Głuchych”: niektóre świetlice zdobywały się na kupno aparatów telewizyjnych, głównie w dużych miastach, takich jak Warszawa, Łódź, Szczecin, Poznań, Olsztyn, Wrocław, Zabrze, Leszno i Kraków. Domy kultury PZG stawały się atrakcyjne dla głuchych, gdyż w niektórych miastach przy telewizorach stał tłumacz języka migowego i tłumaczył programy na bieżąco. Tak jest do dziś. Dzięki temu głusi uzyskali dostęp do wiedzy o wydarzeniach z kraju i ze świata – takie informacje uzyskałam z opowiadań starszych głuchych.

Telewizja mogłaby być łatwo dostępna dla głuchych, a jednak przez wiele lat omijała problem istnienia tej społeczności. Jak wspomina Bogdan Szczepankowski, prawdopodobnie już w 1964 roku pojawiła się pierwsza polska audycja telewizyjna, która dotyczyła społeczności głuchych. Był to program dotyczący pracy klubu fotofilmowego niesłyszących we Wrocławiu. W późniejszych latach nadano kolejną audycję oraz opublikowano film o dzieciach głuchych, który był tłumaczony na język migowy. Z kolei w 1980 roku rozpoczęto emisję cyklicznego programu dla niesłyszących pt. *W świecie cisy*, który także był tłumaczony na język migowy. Jego twórcą był dziennikarz telewizyjny Ryszard Danielewski, a program ukazywał się raz na dwa tygodnie, potem raz na miesiąc w drugim programie TVP. Przez kilka lat w programie drugim TVP tłumaczony był na język migowy program katolicki *Ziarno*, który ukazywał się w niedzielę rano, a także cotygodniowe specjalne wydanie wiadomości pt. *Echa tygodnia*. Czasami tłumaczone na język migowy były fragmenty programów, które poruszały problematykę osób niesłyszących. Trzeba wspomnieć, że członkowie Krajowej Rady Osób Niepełnosprawnych, którzy byli przedstawicielami stowarzyszeń osób niepełnosprawnych, nie udzielali wtedy wywiadów w telewizji bez tłumacza języka migowego. W niektórych regionalnych telewizjach publicznych, takich jak Szczecin, Gdańsk, Łódź, emitowane były programy informacyjne z udziałem tłumaczy języka migowego. Tłumacz języka migowego pojawił się także w programie informacyjnym *Panorama* – ukazał się w 1998 roku i dzięki temu codziennie o 18.00 głusi mieli dostęp do bieżących wiadomości z Polski i całego świata (Szczepankowski, 1999).

Jeśli chodzi o seriale, to Telewizja Polska emitowała amerykański serial dla dzieci pt. *Smurfy*. Jeden z odcinków był poświęcony dziewczynce, która nie mówiła, lecz migiała. W 1993 roku dzięki Marii Ciunelis zrealizowano bajkę pt. *Killevippen*, w której niesłysząca dziewczynka zaprzyjaźnia się z migającym krasnoludkiem. W roli krasnoludka wystąpiła sama Maria Ciunelis, a w bajce tej wziął również udział Tomasz Kozłowicz, który był tłumaczem języka migowego. W późniejszych latach (1994–1995) w Szczecinie utworzono cykl bajek pt. *Bajki nie tylko dla dzieci głuchych*, w których występowały niesłyszące dzieci, przedstawiając teksty bajek w języku migowym. Autorkami tych bajek były Ewa Juchniewicz i Marta Boruń. Były one emitowane w telewizji ogólnopolskiej tylko w poniedziałki na dobranoc. Powstawały także cykle krótkich filmów dydaktycznych: *Nauka języka migowego i Spotkania z językiem migowym*. Ich autorką była również Ewa Juchniewicz, która zrealizowała te filmy w Szczecinie. Były to filmy 5-minutowe prezentujące język migowy w rozrywkowej, ale i kształcącej formie. W *Spotkaniach...* występowała młodzież z ośrodka szkolno-wychowawczego dla głuchych w Warszawie, a odcinki były emitowane w Telewizji Polskiej w latach 1994–1996. Natomiast, jak

wspomina Bogdan Szczepankowski, w latach 1996–1999 TVP emitowała raz w tygodniu serial telewizyjny *Dlaczego to my*, w którym role aktorskie z udziałem tłumacza języka migowego kreowała również młodzież głucha. Natomiast w 1998 roku w pierwszym programie TVP ukazywał się integracyjny miniserial dla dzieci pt. *Miganki*, który zrealizowało dwóch autorów – Izabela Klebańska i Marek Shak (Szczepankowski, 1999). Dziś jednak nie ma już żadnych cyklicznych programów telewizyjnych z udziałem niesłyszących czy poruszających temat ich społeczności.

Z upływem czasu coraz więcej filmów, seriali lub wiadomości pojawiało się z towarzyszeniem tłumaczy języka migowego. Niestety, nie posługują się oni naszym językiem lecz, systemem językowo-migowym, który jest sztucznie stworzonym językiem. Niektórzy głusi mają problem ze zrozumieniem przekazu tłumaczy, a inni głusi rozumieją częściowo i godzą się z tym, ponieważ nie mogą narzekać nie mając nic lepszego w zamian. W pewnym sensie jest to dla nich jedyna opcja. Na szczęście od kilku lat w telewizji są tłumaczenia nie tylko w systemie językowo-migowym ale i również w polskim języku migowym². W telewizji coraz częściej pojawiają się tłumacze polskiego języka migowego.

W latach 1995–1997 (do powodzi) w TVP Wrocław w programie *Fakty – tydzień* (zbiór najważniejszych informacji regionalnych) pojawiły się tłumaczenia na język migowy. Program trwał około 11 minut i zaczynał się o godzinie siódmej w każdą niedzielę. W telewizji pojawiały się dwie tłumaczki: pani Justyna Kowal na zmianę z panią Haliną Lipską. Niestety w 1997 roku tłumaczenia zawieszono z niewyjaśnionych przyczyn ze strony TVP Wrocław. Według relacji tłumaczek nie otrzymywały one wynagrodzenia za swoją pracę. Gdy tylko pojawiła się kwestia opłacania usług tłumaczek, TVP Wrocław wycofała się i zrezygnowała z wprowadzenia tłumaczenia do tego programu. Była prezes Polskiego Związku Głuchych Oddziału Dolnośląskiego, Halina Mleczko, upominała się o wynagrodzenie dla tłumaczy, jednak Zarząd TVP Wrocław zdecydował, że zmienia ramówkę i nie będzie już *Faktów* – tymczasem program jest nadawany do dziś,

² Polski język migowy (PJM) różni się od systemu językowo-migowego (SJM). PJM jest językiem naturalnym Głuchych w Polsce z własnymi cechami językowymi, własną gramatyką ze względu na całkiem inną strukturę niż w języku polskim. PJM należy do rzadkich języków klasyfikatorowych. Natomiast SJM jest kodem, który nie powstał naturalnie dla potrzeb komunikacji między głuchymi, lecz został sztucznie stworzony i jest kalką polskiego języka fonicznego. Stosuje się w nim gramatykę języka polskiego w celu komunikacji między głuchymi a słyszącymi. Głusi posługują się PJM, gdyż dzięki niemu kontaktują się kanałem wizualno-ruchowym. Jest „naturalny” i „pierwszy”, przede wszystkim nie ze względów społecznych, lecz fizycznych – stanowi o tym możliwość percepcji języka.

ale bez tłumaczeń. Przez 9 lat trwała przerwa aż do czasu współpracy Wrocławskiego Sejmiku Osób Niepełnosprawnych z TVP3 Wrocław. Aby zaspokoić potrzebę głuchych, jaką jest pełny dostęp do informacji, Grzegorz Gajewski, dyrektor TVP3 Wrocław, oraz Ewa Wolniewicz-Dżelilji, kierownik Redakcji Programu Regionalnego, postanowili przywrócić emisję w telewizji regionalnej od marca do września 2007 r. programu informacyjnego *Fakty – tydzień* tłumaczonego na język migowy. *Fakty – tydzień* były emitowane w każdą niedzielę o godz. 07.45³. Tłumaczami były na zmianę pani Justyna Kowal i pani Małgorzata Warzecha, jednak potem druga tłumaczka zrezygnowała. W okresie letnim dwukrotnie tłumaczyła pani Magdalena Wargin. Największy udział w tłumaczeniach miała pani Justyna Kowal. Tłumaczenia pojawiały się zaledwie przez siedem miesięcy, gdyż środki finansowe od Wrocławskiego Sejmiku Osób Niepełnosprawnych zostały wyczerpane, a tym samym tłumacze języka migowego zniknęli z ekranu podczas nadawania tego programu. Była prezes Halina Mleczek z PZG wiele lat walczyła o te tłumaczenia, niestety, bez efektów. Do dziś nie uzyskałam konkretnej informacji, w jaki sposób głusi dowiadywali się, o której godzinie i w jaki dzień będą emitowane programy i filmy z udziałem tłumacza języka migowego, ponieważ w żadnej gazecie telewizyjnej nie było takich informacji. Na podstawie relacji starszych głuchych dowiedziałam się, że oni dowiadywali się o tym w Domu Kultury PZG, dzięki Prezesowi. Niektórzy przypadkowo widzieli w telewizji, że jest tłumacz języka migowego, jeszcze w innych przypadkach dowiedzieli się od swoich znajomych głuchych. Jednak na moje pytania nie potrafili odpowiedzieć od razu albo nie mieli pewności, czy ich informacje są wiarygodne.

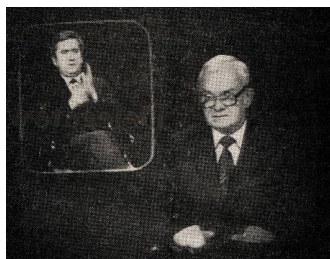
Dla Telewizji Polskiej od początku emisji wstawienie napisów czy umieszczenie okienka z tłumaczem stwarzało problemy. Według wspomnień starszych głuchych: wielką radością było zobaczyć w telewizji pojawiające się magiczne „okienko”, w którym migał tłumacz języka migowego. Wyglądało to jak na poniższym zdjęciu – pochodzi ono z czasopisma „Świat Głuchych” („Świat Głuchych” 1981, nr 10, s. 3).

Zdaniem starszych głuchych większości widzów słyszących to okienko przeszkadzało, dlatego też było ono z czasem, aż do dzisiejszej postaci: jest to małe „okienko” w porównaniu z początkowym rozmiarem, który widać na zdjęciu.

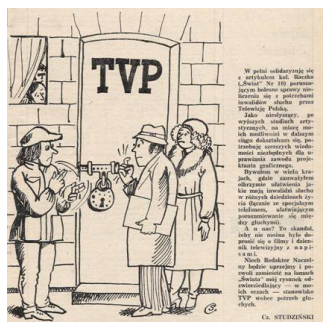
W czasopiśmie „Świat Głuchych” dużo napisano o tych problemach. Starsi głusi mieli nadzieję, że takie tłumaczenia w TV będą zawsze umieszczane,

³ Strona internetowa Wrocławskiego Sejmiku Osób Niepełnosprawnych, hasło: *Fakty – tydzień* w TVP3 Wrocław dostępny dla osób głuchoniemych, <http://www.wson.wroc.pl/?idt=5&idl=74> [dostęp: 6.03.2010].

ale niestety, szybko przyszło rozczarowanie, gdyż ten cud techniki, jakim był tłumacz w „okienku” czy napisy, nie był dostępny we wszystkich programach, we wszystkich filmach. Te problemy poruszał Tadeusz Raczek w „Świecie Głuchych”, a Studziński narysował karykaturę, która odzwierciedlała, jak w oczach autora Telewizja Polska jest zamknięta wobec potrzeb głuchych i nie chce przyjąć do wiadomości ich potrzeb.

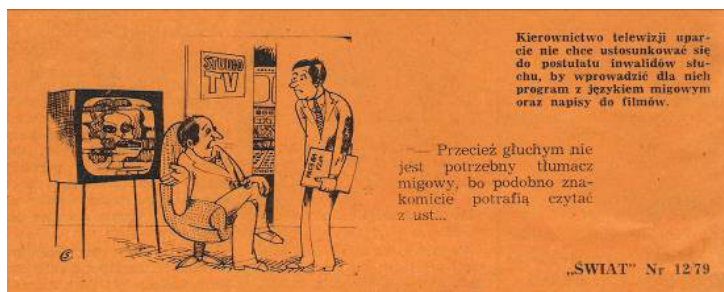


Fot. 3. Przemówienie prezesa Z. Bielonki tłumaczone na język migowy przez J. Hendzla



Fot. 4. Karykatura odzwierciedlająca to, jak Telewizja Polska zamyka się przed potrzebami głuchych

Inny, poniżej zamieszczony rysunek tego samego autora, w karykaturze przedstawia krytykę Telewizji Polskiej.



Fot. 5. Karykatura wyśmiewająca argumenty TV, iż głusi znakomicie czytają z ust

Problem dotyczył nie tylko skąpego dostępu do programów informacyjnych dla głuchych, ale również tego, że w publikowanych programach telewizyjnych (w czasopiśmie z programem telewizyjnym) nie było napisane, czy dany film jest z napisami lub z udziałem tłumacza języka migowego. Dopiero gdy pojawiła się telegazeta, zaczęto stosować oznaczenia i publikować informacje, kiedy będą programy z napisami (Telegazeta, s. 335), ale nadal nie ma informacji które programy będą z udziałem tłumacza języka migowego – nie ma tej informacji ani w Internecie, ani w programie telewizyjnym, ani w czasopiśmie dla głuchych.

b) Głusi jako twórcy i bohaterowie w perspektywie historycznej

Ludzie stworzyli wiele różnych rodzajów, typów oraz gatunków filmów. Nie można określić dokładnie ich liczby. Trudno jest również policzyć filmy poświęcone tematyce Głuchych czy zawierające elementy tej tematyki. Słyszący ludzie rzadko znają jakikolwiek film dotyczący świata głuchych. Głusi również nie posiadają na ten temat wiedzy z powodu braku dostępu do informacji o takich filmach w Polsce – niewielu Głuchych wie o istnieniu filmografii na temat ich świata.

Polscy twórcy i bohaterowie

Mogłoby się wydawać, iż głusi jako twórcy i bohaterowie różnego rodzaju filmów pojawili się dopiero w epoce mediów cyfrowych. Nic bardziej mylnego. Pomimo że brakuje wielu informacji o twórcach i bohaterach filmowych, głusi byli zaangażowani w tworzenie filmów od dawna. Nieświadomość młodego pokolenia na ten temat wynika z braku takich przedmiotów szkolnych, jak historia Głuchych, kultura Głuchych na godzinie wychowawczej czy też historia głuchych artystów na lekcji plastyki jako obowiązkowych w szkołach dla dzieci i młodzieży niesłyszącej. Jest to wielka strata dla dzieci i młodzieży niesłyszącej, ponieważ brak takich przedmiotów powoduje, iż szkoła nie zapewnia budowania tożsamości kulturowej ludzi głuchych. Bez tych przedmiotów młodzi ambitni głusi nie mają autorytetów wśród twórców czy aktorów, którzy są tacy sami jak oni. Bez historii, która jest ich częścią, nie ma przyszłości. Współcześnie jest bardzo trudno zdobyć informacje na ten temat głuchych jako twórców i bohaterów w perspektywie historycznej.

Głusi jako uczestnicy lub twórcy filmu grali w nim zawodowo albo jako amatorzy, a same filmy ukazywały się na wideokasetach. Dzięki dostępności amatorskich kamer wideo w ostatnich dziesięcioleciach coraz powszechniejsza stała się amatorska twórczość filmowa na kasetach VHS. Szansę tę wykorzystywali Polscy amatorzy: Agata Ziemięć oraz szczecinianin Olgierd Koczorowski, zdobywca wyróżnienia za film *Light* na Międzynarodowym Festiwalu Filmów

w Budapeszcie w 1996 roku (Szczepankowski, 1999). Ten zaledwie trzyminutowy film nie był związany z tematyką środowiska głuchych, lecz przedstawiał polski krajobraz.

Jeszcze wcześniej powstał film pod tytułem *W kręgu ciszy*, który został zrealizowany przez słyszącego reżysera i scenarzystę Jerzego Ziarnika w roku 1961. On zaprezentował pantomimę na ekranie i zdobył trzy nagrody na różnych festiwalach filmowych, w tym złoty puchar na Festiwalu Filmów Socjologicznych we Florencji. Twórca był słyszący, ale aktorzy byli głusi. Głusi aktorzy byli wielokrotnie zapraszani do uczestniczenia w spektaklach telewizyjnych, m.in. w *Fauście*, *Nocy Walpurgii* czy *Locie nad kukułczym gniazdem* (Szczepankowski, 1999). Na stronie internetowej www.filmweb.pl jest notatka o Jerzym Ziarniku i jego twórczości. Można tam znaleźć tytuły różnych filmów oprócz filmu *W kręgu ciszy*, mimo że ten film został kilka razy nagrodzony na festiwalach filmowych oraz otrzymał złoty puchar. Czyżby ten film był usunięty na margines tylko dlatego, iż grający w nim aktorzy byli głusi, czy też przypadkowo został pominięty? Również na stronie www.filmpolski.pl brakuje tego tytułu.

W listopadzie 1962 roku powstał Klub Foto-Filmowy Głuchych w Domu Kultury Polskiego Związku Głuchych we Wrocławiu. Funkcję przewodniczącego objął głuchy Romuald Kuś i pod jego kierunkiem głusi zaczęli naukę i pracę w tej dziedzinie. Członkowie Klubu sami zbudowali ciemnię, laboratorium, stoły i inne potrzebne rzeczy. Głusi wzięli się do pracy nad realizacją Kroniki Filmowej Głuchych, która byłaby filmowym dokumentem życia głuchych. Ekipa filmowa wyjeżdżała na każde ważniejsze wydarzenie PZG (Żyłko, 1964). Osobistym osiągnięciem Romualda Kusia było stworzenie i prowadzenie w latach 80. programów telewizyjnych *W kręgu ciszy*, cieszących się olbrzymim zainteresowaniem osób głuchych. Żaden z nadawanych później programów telewizyjnych w języku migowym nie cieszył się podobnym uznaniem i popularnością. Kuś był inicjatorem zainteresowania fotografią i techniką wideo w naszym środowisku, organizatorem wielu wystaw i konkursów w tych dziedzinach (Diehl, 2001). Krzysztof Siniarski, Prezes Koła Terenowego PZG we Wrocławiu opowiadał, że Romuald Kuś z ekipą filmował prawie wszystko o życiu związkowym i również sportowym. Bardzo cenny był pomysł Romualda Kusia, aby dokumentalne filmy były oglądane przez głuchych w każdym województwie. Zorganizował więc sposób przekazywania filmu przez PKP – przekazywano paczkę z filmem w ręce konduktora, a w docelowym mieście czekał umówiony człowiek. I tak filmy te trafiały do prawie każdego województwa, gdzie były placówki PZG. W końcu film taki ze śladami używania lub zniszczony wracał do Domu Kultury PZG we Wrocławiu.

Fot. 6. Ekipa filmowa z Wrocławia⁴

Filmów czy seriali, które ukazywały się w polskiej telewizji i dotyczyły społeczności głuchych, było zaledwie kilkanaście. Między innymi była to bajka pt. *Killevippen* (1993), w której główną rolę małej Marty grała głucha polska aktorka, Monika Majer. Ten film był przygotowany przede wszystkim z myślą o dzieciach głuchych. W tej bajce wszystkie sceny rozgrywane są jednocześnie w języku migowym i mówionym, aby bajka była zrozumiała zarówno dla głuchych, jak słyszących. Jest to pierwsza tego typu realizacja w telewizyjnym teatrze dla dzieci. Inspiracją do napisania tego scenariusza była popularna powieść Astrid Lindgren *Nils Paluszek* w przekładzie Ireny Wyszomirskiej. Został on napisany przez aktorkę Marię Ciunelis. Ona zrealizowała to przedstawienie, jak również wystąpiła w roli Niasa – migającego małego krasnoludka. *Killevippen* to magiczne słowo-klucz, dzięki któremu bohater zyskuje uznanie i przyjaźń swego słyszącego otoczenia. Rodzice bohaterki Marty są głusi tak jak ona, dziewczynka żyje w świecie ciszy i tak jak wiele dzieci w jej wieku spędza sama w domu całe dnie (*Killevippen*, 2010). W tym spektaklu brał również udział znany z *Dzieci mniejszego Boga* aktor Tomasz Kozłowicz w roli tłumacza języka migowego (Szczepankowski, 1999). Bajka jest ładna dzięki jej fabule: dzieci słyszące i dzieci głuche są oddzielone od siebie, jakby żyły w dwóch różnych światach. Przyczyną tego jest fakt, że posługują się różnymi kanałami komunikacyjnymi – głusi posługują się wzrokowym, a słyszący słuchowym. Jest jednak pewna sprzeczność wobec rzeczywistości, mianowicie język migowy, który jest ukazany w bajce, nie jest naturalnym językiem głuchych (PJM), lecz

⁴ Foto – CAF, tekst: W. Dobrowolski, XXIX Centralne Mistrzostwa PZG, „Świat Głuchych” 1963, nr 8, s. 12.

systemem językowo-migowym. Niestety, w dawnych czasach nie było kursów polskiego języka migowego, więc słyszący aktorzy uczyli się właśnie tego sztucznego języka, jakim jest SJM.

W Szczecinie Ewa Juchniewicz i Marta Boruń wspólnie stworzyły cykl bajek w latach 1994–1995, w których występowały głuche dzieci i odtwarzały teksty bajek w języku migowym – systemem językowo-migowym (SJM). Bajki te, pod wspólnym tytułem *Bajki nie tylko dla dzieci głuchych*, były emitowane w telewizji ogólnopolskiej w poniedziałki na dobranoc (Szczepankowski, 1999). nie tylko w języku migowym, tekst był również podany w formie napisów. Aktorami tych bajek były dzieci i młodzież głucha ze Szczecina (*Bajki nie tylko dla głuchych*, 2010). W tym samym okresie Ewa Juchniewicz zrealizowała cykl krótkich filmów dydaktycznych, którego celem była nauka języka migowego i spotkania z językiem migowym w Szczecinie. Taki cykl zawierał ponad sto pięciominutowych filmów prezentujących język migowy w rozrywkowej, ale i kształcącej formie. W tych spotkaniach z językiem migowym grała głucha młodzież z ośrodka szkolno-wychowawczego dla dzieci głuchych w Warszawie. Cykl był emitowany w Telewizji Polskiej w latach 1994–1996.

Następnie w latach 1996–1999 Telewizja Polska prezentowała serial telewizyjny *Dlaczego to my?* w niedzielę wieczorem w Programie 2. Serial ten również został zrealizowany przez Ewę Juchniewicz, a aktorami byli młodzi głusi (Szczepankowski, 1999). Był on wyświetlany z napisami, a aktorzy byli zarówno głusi, jak i słyszący. Jednak nie był to typowy serial dla głuchych, gdyż głusi aktorzy grali jedynie role drugoplanowe, nie odgrywali głównych ról. Kadry były tak dobierane, że nie można było zobaczyć wszystkich tekstów, część była z off'u. I do tego było wiele niezgodności z rzeczywistością, gdyż język „migowy” był tam fatalny. Ponadto zrobił się chaos, gdyż aktorzy na przemian mówili i migali. Mimo że serial nie do końca był zgodny z rzeczywistością, to jednak przyniósł ogromne zainteresowanie językiem migowym i obecne pokolenia licealistów/ studentów dzięki temu tak bardzo poszukują możliwości nauczania się języka migowego, oczywiście bez świadomości o różnicach między SJM a PJM (*Dlaczego to my, Killevippen*, 2010).

W 1998 roku w Programie 1. TVP był wyświetlany miniserial dla dzieci pt. *Miganki*, który powstał w Łodzi. Jego twórcami byli Izabela Klebańska i Marek Shak (Szczepankowski, 1999).

Twórcami wszystkich powyższych bajek i seriali były osoby słyszące, ale aktorami była młodzież głucha. Większości ich nazwisk nie została ujawniona ani w literaturze Bogdana Szczepankowskiego, ani na stronie internetowej. Wzmianka o nich jest określona jako „młodzież z ośrodka”, tak jakby byli mało istotni dla społeczności. Dodam, że w filmach tych pojawia się sztuczny język migowy, tj. SJM, a zatem kwestie filmowe zostały przygotowane przez osoby

słyszące. Głusi aktorzy posługiwali się tym sztucznym językiem nienaturalnie, a świat głuchych w tych filmach nie był zgodny z rzeczywistością. Tak naprawdę głusi nie posługują się SJM, lecz ich naturalnym językiem, czyli PJM lub hybrydą – pomieszanym SJM z PJM. W sumie z nazwisk głuchych aktorów w mediach ukazało się jedynie nazwisko Moniki Majer, która grała w *Killevippen*, oraz Anny Kłosowicz i Rafała Krysiaka z serialu *Dlaczego to my*.

Poza Telewizją Polską są głusi twórcy, którzy stworzyli amatorskie filmy i ukazały się one jedynie w środowisku głuchych. Filmy te obejrzeć można na stronie Polskiego Związku Głuchych w Szczecinie (Lista filmów, 2010) o takich tytułach jak znany *Light*, *Uroczą nieznajomą*, *Filmowe hobby*, *Taki dzień*, *Zauroczony*, *Amator*, *Rejs*, *Wejście do ciszy*, *Ave Maryja – Ewa Kabsa*, *Anioły – Ewa Kabsa*, *Usłyszeć szum fal*, *Szukam pracy*, *60-lecie działalności niesłyszących na Pomorzu Zachodnim*, *Teatr bez granic 2009*. Filmy zrealizowane zostały w okresie od 1996 do 2009 roku i wszystkie są krótkometrażowe; większość z nich ma charakter artystyczny. Brakuje informacji, kto stworzył te filmy i warsztaty. Film przyrodniczy *Light* został przedstawiony podczas I Ogólnopolskich Warsztatów Wideofilmowych Niesłyszących w Mrzeżynie w 1996 roku oraz na Międzynarodowym Festiwalu Filmów w Budapeszcie w tym samym roku. Głuchy twórca tego filmu, Olgierd Koczorowski, stworzył film o przyrodzie i krajobrazach Polski i nie wspomina nic o środowisku głuchych. Dwa lata później pojawił się inny film fabularny pt. *Uroczą nieznajomą*, który został zrealizowany podczas III Ogólnopolskich Warsztatów Wideofilmowych Niesłyszących w Mrzeżynie w 1998 roku. Film ten jest o mężczyźnie, który zakochał się w pięknej nieznajomej, która zgubiła kolczyk. Główny bohater szuka jej wszędzie, by móc oddać przedmiot należącą do niej. Mimo że aktorzy mają wadę słuchu, to w filmie odgrywają osoby słyszące, które rozmawiają przez telefon i posługują się mową. O tym, że aktorzy są głusi, świadczą widoczne na filmie aparaty słuchowe na ich uszach. Wśród wszystkich twórców i bohaterów tego filmu jest kilka głuchych osób. Jego reżyserem był Olgierd Koczorowski, natomiast scenariusz napisała jego żona, Małgorzata Koczorowska, która również grała rolę uroczej nieznajomej. Z kolei rolę szukającego jej mężczyzny grał Andrzej Kopeć. Rok później pojawił się film dokumentalny *Filmowe hobby*, który stworzył głuchy Olgierd Koczorowski. Film opowiada o głuchym staruszku (Jerzy Nafalski) i jego życiowej pasji, jaką jest robienie filmu. Po tym pojawił się film *Taki dzień*, którego fragment został zrealizowany podczas Ogólnopolskich Warsztatów Wideofilmowych w Mrzeżynie w 2000 roku. Poruszył on problem codziennego życia ludzi głuchych i pokazał problemy, jakie napotykał głuchy bohater w środowisku słyszących. Chodzi o sytuację, gdy główny bohater zobaczył w parku wypadek, któremu uległa młoda kobieta. Chciał zadzwonić na pogotowie, ale nie mógł, gdyż jest głuchy. Chciał poprosić ludzi o pomoc, ale nikt

nie chciał mu pomóc, bo nie rozumieli, czego on chce od nich. W końcu głuchy wpadł na pomysł, żeby napisać na kartce swoją prośbę o pomoc, ale słysząca osoba wręczyła głuchemu telefon, aby zadzwonił on na pogotowie. Nie domyśliła się, że przecież nie jest w stanie tego zrobić z oczywistego powodu. Inny film to *Zauroczenie*. Został on zaprezentowany podczas V Ogólnopolskich Warsztatów Wideofilmowych Niesłyszących w Mrzeżynie w 2000 roku, a za reżyserię i scenariusz odpowiadali Małgorzata i Paweł Mackiewicz. W filmie wystąpili Jerzy Tyszek, Mariola Szczepańska, Zygfryd Tumula, Olgierd Koczorowski, Małgorzata Mackiewicz i Przemysław Włodarczyk. Fabuła filmu jest następująca: podczas przechadzki mężczyźni wpadła w oko pewna kobieta i chciał ją poderwać. Jednak pomimo wszelkich prób nie udało mu się jej zdobyć. W filmie nie zostały poruszone problemy społeczności głuchych, a aktorzy nie posługiwali się językiem migowym. Trzeci film z tego samego roku pt. *Amator* również został przedstawiony na Ogólnopolskich Warsztatach Wideofilmowych Niesłyszących. Aktorzy grali w nim osoby słyszące, a film został nakręcony przez Jerzego Tyska, Przemysława Włodarczyka, Piotra Nowaka, Olgierda Koczorowskiego. Z kolei w 2001 roku powstał film pt. *Rejs*, który został wyświetlony podczas V Ogólnopolskich Warsztatów Wideofilmowych Niesłyszących w Mrzeżynie w 2001 roku. Również fragment filmu pt. *Wejście do ciszy* został realizowany podczas warsztatów interdyscyplinarnych Barwa znaków w Łukęcinie w 2003 roku. Przedstawia on sytuację mężczyzny, który początkowo słyszał i nie rozumiał problemów, z jakimi zmagają się głusi ludzie. Przeprowadził rozmowę kwalifikacyjną z głuchym, którego zapytał, czy potrafi rozmawiać przez telefon. Można się domyśleć, że nie przyjął go do pracy. Później widać na tym filmie, że mężczyznę dotknął ten sam problem – przestał dobrze słyszeć i miał problemy ze zrozumieniem tego, co ludzie do niego mówią. Ten film pokazuje, że każdego z nas może kiedyś spotkać utrata słuchu i doświadczenie tego, jakie bariery napotyka głusi.

Kolejny film pt. *Szukam pracy* (rok 2007), w którym aktorzy posługują się systemem językowo-migowym zawiera napisy, a także pisemne instrukcje, jak napisać dobrze CV i przygotować się do rozmowy kwalifikacyjnej z przyszłym pracodawcą. W tym filmie grał głuchy aktor Adam Sapritonow.

Wspomnę jeszcze o filmie dokumentalnym z napisami z 60-lecia działalności niesłyszących na Pomorzu Zachodnim, który powstał w Szczecinie w dniach 2–4 października 2009 roku.

W dorobku PZG w Szczecinie jest także film dokumentalny z VI Festiwalu Teatrów Niesłyszących pt. *Teatr bez granic 2009*, który także powstał w Szczecinie w dniach 25–27 października 2009 roku.

W roku 2009 poza telewizją powstał serial internetowy pt. *Zobaczyć ciszę*, jednak jest on prezentowany tylko raz w miesiącu w Internecie na stronie

www.zobaczyc-cisze.pl, a każdy odcinek trwa zaledwie 8 minut. Reżyserem jest Marek Brodzki (twórca serialu *Wiedźmin*). W tym roku został on przerwany ze względu na brak środków finansowych, które umożliwiłyby kontynuację tego projektu. Warto dodać, że w tym serialu głównym bohaterem jest głucha rodzina, która na co dzień boryka się z różnymi problemami – tymi znanymi nam na co dzień oraz tymi, które wynikają z wady słuchu: dyskryminacją, barierami, stereotypami, ale głównie film opowiada o losach nastolatki, która marzy o tym, by zostać aktorką. Główna bohaterka wie, że nie jest to łatwe, ponieważ od urodzenia jest głucha. Ale wrodzona inteligencja, upór i dyscyplina pomogą jej przezwyciężyć wszystkie trudności i osiągnąć cel. Kontakty z rówieśnikami, relacje rodzinne, miłość do Marka i wreszcie dążenie do spełnienia marzeń, są tematem tego serialu (O serialu *Zobaczyc ciszę*)⁵.

W tym filmie bohaterowie posługują się polskim językiem migowym, a czasami występują mówiący aktorzy – są oni na zbliżeniach, aby dokładnie było widać ruchy mowy z ust, gdy głusi rozmawiają ze słyszącymi, ale w filmie pojawiają się napisy, które umożliwiają osobom niesłyszącym zrozumienie go. W tym serialu grają głusi aktorzy: Anna Borsuk (główna rola jako Głucha Kasia), Monika Dobrowolska (jako Głucha matka Kasi), Eugeniusz Morawski (jako Głuchy ojciec Kasi) i Tomasz Morawski (jako Głuchy brat Kasi). Jest to bez wątpienia wartościowy film, ukazujący wiele prawd o naszym prawdziwym świecie, i można pożałować, że jest dostępny jedynie w Internecie. Do tej pory jest tylko pięć odcinków, które powstały w okresie marzec – sierpień 2009. Obecnie ta strona nie działa.

Z pewnością lista historycznych twórców czy bohaterów filmu w Polsce, którzy zostali opisani powyżej, nie jest pełna, gdyż dostęp do materiałów jest bardzo trudny. Dlatego też informacji, które przedstawiłam w tej części pracy, nie jest dużo, ale za to są dowodem na to, iż powstały pewne dzieła filmowe dzięki głuchym, a także próbowali oni swoich sił jako aktorzy.

Zagraniczni twórcy i bohaterowie

W odniesieniu do kryterium długości filmów w twórczości głuchych o tematyce związanej ze światem ciszy pojawiają się w moim materiale badawczym najczęściej filmy krótkometrażowe i średniometrażowe. Rzadkością są filmy długometrażowe. Natomiast w twórczości słyszących osób pojawiają się również filmy pełnometrażowe, m.in. znane produkcje hollywoodzkie, takie jak: *Dzieci gorszego Boga*, *Nic nie widziałem, nic nie słyszałem*, *Historia głuchego didżeja*, *Dziki kwiat* i inne.

⁵ O serialu *Zobaczyc Ciszę* <http://www.zobaczyc-cisze.pl> [dostęp: 9.03.2010].

W tej części pracy pragnę wspomnieć o zagranicznych twórcach i bohaterach filmu. Głusi aktorzy są zdolni do tego, aby zagrać świetną rolę tak jak słyszący aktorzy, na przykład w znanym zagranicznym filmie. Wtedy nie jest on tylko słynny w środowisku głuchych, ale również w środowisku słyszących. Mam tu na myśli np. film *Dzieci gorszego Boga* (*Children of a Lesser God*). Główną rolę zagrała w nim głucha amerykańska aktorka, Marlee Matlin – ta rola przyniosła jej upragnioną statuetkę Oscara.

Sięgając do historii zagranicznych twórców i bohaterów: w roku 1918 ukazał się film niemy *Pieskie życie* (*Vrais ou faux: les Sourds au cinéma*, 2010) W filmie tym występuje głuchy przyjaciel Chaplina. Jednak ponieważ jest to film niemy, to nie sposób zauważyć, że jeden z aktorów jest głuchy. Nazwisko tego głuchego aktora jest nieznane.



Fot. 7. kadr z filmu *Pieskie życie*

Następny film ukazał się w roku 1937 pod tytułem *Drogi Bibi* (*Cheri Bibi*). Jest to pierwszy francuski film, w którym pojawiła się rola osoby głuchej posługującej się językiem migowym (*Vrais ou faux: les Sourds au cinéma*, 2010).



Fot. 8. *Drogi Bibi*

W roku 1961 w telewizji angielskiej od czasu do czasu ukazywały się filmy krótkometrażowe przeznaczone specjalnie dla głuchych pt. *Mieszkańcy Yorku*.

Były to filmy dźwiękowe, z napisami, o tematyce, która mogła zainteresować głuchych widzów. Odcinki trwały 25 minut, a ich treścią były przygody dwojga głuchych uczniów angielskiej szkoły dla dzieci głuchych – Trevora Thompsona i Jennifer Quick. York jest starym, uroczym miasteczkiem z wieloma ciekawymi zabytkami historycznymi, które zostały wyświetlone w tym filmie w sposób nadzwyczaj interesujący. Zatem film posiada, poza przygodową fabułą, wartość edukacyjną. Na jednym z zabytków prezentowanych w filmie widnieje marmurowa tablica informująca, że w tym domu mieszkał kiedyś zasłużony głuchy astronom, John Goodrick – członek Akademii Królewskiej. Po wyświetleniu filmu w telewizji tamtejsza biblioteka filmowa udostępniła wszystkim zainteresowanym wypożyczenie kopii filmu na taśmie 16 mm w celu wyświetlania go na pokazach w klubach związkowych (Sawicka, 1961).

W Japonii w latach 60. XX wieku żyło ponad 60 000 Głuchych. Tam został wyprodukowany film fabularny, którego bohaterami są głusi. Film nosi długi tytuł *Na mo Naku Mazushi ku Utsukushiku* (*Bezimienni, biedni i piękni*). W czasopiśmie „Świat Głuchych” napisano, że ten poetycki tytuł całkowicie odpowiada dramatycznej, głęboko wzruszającej treści. Film cieszył się w Japonii ogromnym powodzeniem, a ostatnio zakupiły go Stany Zjednoczone (*Co piszą o nas – Japonia*, 1961).



Fot. 9. kadr z filmu *Bezimienni, biedni i piękni*

W Anglii produkowano masowo filmy dla głuchych ze specjalnymi napisami, ale amerykańscy głusi postanowili zrobić dalszy krok w tej dziedzinie. Ich pomysłem było nakręcenie filmu, w którym aktorzy posługiwaliby się językiem migowym. Nakręcenie takiego filmu było bardzo kosztowne. Starania o dofinansowanie powiodły się. Ernest Marshall z Nowego Jorku zajął się produkcją filmów z głuchymi aktorami. Nakręcił kilka krótkometrażówek, a oprócz nich również stworzył trzy średnio- i pełnometrażowe filmy: *Długi, Kawalek mydła* i *Sąsiad*, w których aktorzy posługują się wyłącznie językiem migowym. Inny Amerykanin, Barry Shear, poszedł za przykładem Marshalla, który zajmował się głównie produkcją krótkometrażowych filmów dla telewizji. Shear założył własną wytwórnię i rozpoczął kręcenie pierwszego filmu pełnometrażowego z głuchymi aktorami pt. *Milczący świat komedii (Na szerokim świecie – Filmy w języku migowym, 2010)*. Należy podkreślić, że Ernest Marshall był twórcą, który z pasją tworzył filmy dla głuchych i nie traktował swojej pracy zarobkowo. Autor nie wysyłał swoich filmów pocztą, lecz sam woził je do klubów głuchych (*Na szerokim świecie – Filmy w języku migowym, 2010*). W okresie między 1937 a 1962 rokiem wyprodukował 7 filmów fabularnych i 4 krótkometrażowe, wszystko na własny koszt, kierując produkcją większości z nich (*Deaf People, 2010*).

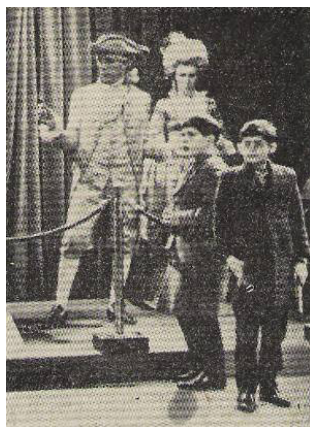
Steven Skyoles, twórca pochodzący z Londynu, pracę nad filmem rozpoczął w Austrii, gdzie nakręcił swój pierwszy film o głuchych. Czasopismo „Świat Głuchych” nie podało dokładnej daty nakręcenia tego filmu, a sama wzmianka o tym ukazała się w nim w roku 1963 roku. Początki pracy Skyolesa były bardzo trudne, ponieważ nikt nie miał zaufania do głuchego reżysera, jednak w późniejszym czasie jego upór i niesłychana wytrwałość dały piękne wyniki: Skyoles został znanym reżyserem i producentem filmowym. Jego dziełem były filmy *I w szkole może być wesoło* i *Przygody Johny’ego*, ale ogromny sukces przyniósł głuchemu reżyserowi film *Zagubiony samolot* – komedia, której bohaterem był głuchy chłopiec, który przeżywa wiele zabawnych przygód. W tej roli występował Christopher Beeny, nastoletni aktor, znany dobrze angielskim widzom (*Co piszą o nas – Filmy dla głuchych, 2010*).

Bernard Bragg to głuchy aktor pantomim, któremu znawcy przepowiadali karierę wielkiego mima, drugiego Marcela Marceau. Bragg przy użyciu kilku prostych gestów i mimiki przywoływał do życia postacie i sytuacje, które wzruszają, śmieszą, wstrząsają i rozczulają do łez. Jedną z ciekawszych scenek, w których występował Bragg, nosi tytuł *Włóczęga i gołębie*. Amerykańscy widzowie bardzo cenili wielki talent i wysoki artyzm jego sztuki pantomicznej. Występy Bragga cieszyły się ogromnym powodzeniem (*Na szerokim świecie – Spokojny człowiek, 2010*).



Fot. 10. Bernard Bragg przed kamerą (za: „Świat Głuchych” 1964, nr 12, s. 21)

W tym samym czasie (czasopismo „Świat Głuchych” nie podało dokładnej daty powstania tego filmu, a sama wzmianka o nim ukazała się w czasopiśmie w roku 1965) w telewizji angielskiej młodzi głusi aktorzy grali w filmie pt. *Tajemnica figur woskowych*. To było wielkim wydarzeniem w życiu kulturalnym angielskich głuchych i otworzyło dostęp znanego już i popularnego Zespołu Pantomimy Głuchych do Londyńskiej Telewizji. W tym filmie grali dwaj mali głusi chłopcy Graeme i Michael, którzy zdobyli swoją grą pełne uznanie i podziw widzów. Akcja tego barwnego widowiska rozgrywa się w słynnej na całym świecie londyńskiej Galerii Figur Woskowych Madame Tussaud. W filmie *Tajemnica figur...* dwaj głusi chłopcy grają role migających małych detektywów, którzy wykryli w galerii obecność pary sprytnych złodziei, którzy chcą ukraść klejnoty.



Fot. 11. Graeme i Michael z filmu *Tajemnica figur woskowych* (za: Sawicka, 1965)

Oprócz tych dwóch chłopców, w filmie tym występowały jeszcze inne małe aktorki: Jayne i Karolina. Obydwie posiadały tylko resztki słuchu i korzystały, jak to widać na zdjęciu, z aparatów słuchowych.



Fot. 12 i 13. Głuche aktorki z filmu *Tajemnica figur woskowych* (za: Sawicka 1965)

Filmy z udziałem głuchych dzieci były chętnie oglądane zarówno przez głuchych, jak i przez słyszących widzów.

W roku 1985 pojawił się następny francuski film *Jean de Florette (Vrais ou faux: les Sourds au cinéma, 2010)*, w którym występuje głucha aktorka. Gra ona rolę gospodyni domowej. Na stronie filmweb.pl nie ma żadnej informacji o tej aktorce. Jej nazwisko pozostało nieznane.



Fot. 14. Głucha aktorka jako gospodyni (za: *Prawda czy fałsz: Głusi w kinie*)

Ogromnym powodzeniem cieszył się amerykański film pt. *Dzieci gorszego Boga* (1986), w którym główną rolę głuchej Sarah grała Marlee Matlin. Za tą rolę Marlee otrzymała Oscara w kategorii najlepszej aktorki pierwszoplanowej. Bohaterką tego filmu jest głucha dziewczyna, która pracuje jako sprzątaczką

w szkole, gdzie pracuje też słyszący nauczyciel (William Hurt). Sarah zakochuje się w słyszącym nauczycielu. Między nimi iskrzy, ale pojawiają się problemy, gdy nauczyciel chce, aby dziewczyna nauczyła się mówić, a ta nie chce i woli migać. Oboje reprezentują odrębne światy: słyszący i głuchy, którym trudno się nawzajem zrozumieć. Ostatecznie mężczyzna zrozumiał, że ona dobrze się czuje w swoim świecie. Dwoje bohaterów rozmawia w amerykańskim języku migowym (ASL).

Moje refleksje co do wizerunku głuchych w tym filmie są następujące: film przedstawia dwa obrazy głuchego. Pierwszy obraz jest pozytywny, jako że głusi i niedosłyszający uczniowie są chętni do nauki mowy i pokonania trudności. Odważyły się nawet do śpiewania poprzez mowę i miganie. Natomiast drugi obraz jest taki, że głucha Sarah akceptuje siebie taką, jaką jest i nie potrzebuje mówić, aby dorównać słyszącym. Natomiast gdy James poruszył sprawę zawodu, to oszukiwała samą siebie, że dobrze jej jest być sprzątaczką. Mężczyzna przekonywał ją, że stać ją na więcej niż bycie sprzątaczką. Kobieta była zła, gdy James chciał zmieniać jej życie tak, jakby ona nie miała własnego „ja”. Obydwoje nie rozumieją się wzajemnie – on usiłuje jej wmówić, że nie jest jej dobrze w cichym świecie, a ona nie potrafi zrozumieć, dlaczego James tak nakłania ją do nauki mowy, skoro on mógłby nauczyć się języka migowego. Obydwoje żyją w dwóch różnych światach, co doprowadza do niepełnego zrozumienia między nimi. Kiedy Sarah zobaczyła przedstawienie teatralne, podczas którego uczniowie tego nauczyciela śpiewali i jednocześnie migali, to była przekonana, że on woli głuchych, którzy mówią, a nie głuchych, którzy migają. Po zakończeniu spektaklu Sarah uciekła płacząc.

Sarah na początku nie była przekonana o własnej wartości w świecie słyszących, za to czuła się sobą w swoim świecie głuchych. W końcu dzięki słyszącemu mężczyźnie bohaterka filmu nabrała pewności siebie, wzrosło jej własne poczucie wartości i podjęła decyzję o pójściu do college'u. Nigdy jednak nie przekonała się do nauki mowy, gdyż w dalszym ciągu uznawała, że nie powinna się zmieniać, jeśli dobrze się czuje w swoim świecie ciszy. Film pokazuje, że nie powinno się na siłę zmieniać ludzi, jeśli są szczęśliwi właśnie jako głusi posługujący się językiem migowym. Pokazuje, że można być dumnym z języka migowego i z siebie jako głuchego, że głusi mogą osiągać sukces (w filmie wystąpiła głucha kobieta, która pracuje jako ekonomista i jest geniuszem matematycznym w Waszyngtonie) i że ona może być wzorem do naśladowania, jako że głusi nie są gorsi od słyszących. W końcu jej słyszący chłopak zaakceptował ją taką, jaka jest, a to pokazuje pozytywny wizerunek języka migowego jako pięknego i wartościowego.

W filmie pojawiły się jednak pewne fragmenty, które nie spodobały mi się i które nie prezentowały pozytywnego wizerunku głuchych:

– scena, gdy mężczyzna zaprosił Sarah do restauracji, a ona nie wiedziała, co to jest cielęcina. To absurdał, że taka inteligentna głucha osoba, rozmawiająca o wszystkim, nie wie, czym jest cielęcina. Film pokazał dwa obrazy tej głuchej dziewczyny: jako inteligentnej, ale jednocześnie posiadającej ubogi zasób słów, co zdecydowanie zakłóca prawdziwy obraz głuchej bohaterki filmu;

– przez prawie cały film James uparcie mówi do Sarah, nawet woła ją będąc odwróconym do niej plecami. Pewne ujęcie filmu perfekcyjnie pokazuje, jak bezsensowne są jego poczynania – gdy pewnego dnia po kłótni zawołał ją, gdy była odwrócona plecami. Wtedy dyrektor szkoły widząc to powiedział: „Wołać za plecami głuchego? Bardzo dobrze! Był w najlepszych szkołach”. Bez wątplenia była to ironia ze strony dyrektora mająca na celu uświadomienie nauczycielowi, że pomimo dobrych kwalifikacji zawodowych popełnia tak znaczący błąd w nawiązaniu kontaktu z głuchym.

– najbardziej nie podoba mi się to, że nauczyciel z bardzo dobrymi kwalifikacjami pozwolił głuchemu uczniowi, aby siedział i nic nie robił, a uczył mowy tylko najlepszych uczniów, którzy są w stanie mówić. A przecież nauczyciel ma obowiązek uczyć każdego bez względu na to, czy uczeń mówi, czy nie. James umie migać, lecz po co uczył się języka migowego, skoro na lekcjach prawie nie używa tego języka?



Fot. 15. Kadr z filmu *Dzieci gorszego Boga*

Marlee Matlin jest głuchą aktorką i ma na swoim koncie wiele filmów i seriali, ale najbardziej znanymi w środowisku głuchych z jej udziałem w Polsce były *Dzieci gorszego Boga*, *W uchu cisza* (2008) i *Most do ciszy* (1989).

Fot. 16. Plakat filmu *W uchu cisza*Fot. 17. Mieszane małżeństwo z głuchym synem, kadr z filmu *W uchu cisza*

W filmie *W uchu cisza* bohaterem jest mieszane małżeństwo, które ma syna. Syn traci słuch, a ojciec pograża się w rozpacz i marzy, aby przywrócić synowi słuch. Ojciec szuka pomocy u specjalistów, w końcu znajduje w Internecie informacje o implantacji ślimakowej. Pomysł na implantowanie syna rozpoczyna kryzys w rodzinie: żona dowiaduje się, że mąż nie akceptuje głuchego syna i czuje się oszukana, jakby mąż również jej nie akceptował. Film daje widzom dużo do myślenia – ostatecznie nie wiadomo, czy rodzice decydują się na wszczepienie implantu synowi, czy nie. Cały film grany jest w amerykańskim języku migowym.

Film przedstawia obraz głuchego jako należącego do mniejszości kulturowej Głuchych, a nie niepełnosprawnego czy upośledzonego, którego trzeba korygować. Ponadto pokazuje, jak może wyglądać małżeństwo mieszane, w którym może zaistnieć sprzeczność dwóch światów, w których żyją bohaterowie. Natomiast głusi są ukazani jako normalnie żyjący w społeczeństwie, tak jak inni ludzie, lecz mający swoją mniejszą społeczność, do której należą.

Cztery wesela i pogrzeb / Four Weddings and a Funeral, 1994, produkcja: Wielka Brytania, gatunek: komedia romantyczna (*Cztery wesela i pogrzeb*, 2010).

W tym filmie występuje głuchy mężczyzna, lecz nie jest on głównym bohaterem – gra jedynie rolę drugoplanową. Głównym bohaterem tego filmu jest

Charles (Hugh Grant). Ma on głuchego brata Davida, z którym porozumiewa się w brytyjskim języku migowym. Ten głuchy mężczyzna, David Bower, jest głuchym aktorem, który pojawia się często w całym filmie.

Głuchy prezentuje się w tym filmie jako członek rodziny, użytkownik brytyjskiego języka migowego oraz ukochany słyszącej dziewczyny. Z pewnością jednak przez większość czasu nie docierała do niego większość informacji w równym stopniu, jak do słyszących. Ten tak zwany rodzinny pies (Susan Duper) pod koniec filmu staje się bohaterem, ratując brata przed popełnieniem życiowego błędu, czego nie odważył się zrobić nikt ze słyszących bliskich bohatera.

Poniżej prezentuję zdjęcie Davida, który miga do brata Charlesa w kościele.



Fot. 18. Odważne wystąpienie głuchego mężczyzny w kościele na temat ślubu z niewłaściwą kobietą – kadr z filmu *Cztery wesela i pogrzeb*

Jest tylko jedna wątpliwość, jeśli chodzi o scenę finałową. Chodzi o moment, gdy ksiądz pyta, czy ktoś ma coś do powiedzenia. Powstaje pytanie, jakim cudem głuchy zrozumiał to pytanie i zechciał coś powiedzieć. Jak to się stało, że rozumiał pytanie księdza, skoro jest głuchy. Ktoś by powiedział, że potrafił odczytać mowę z ruchu warg, ale nie wiem, czy jest to możliwe, skoro ksiądz stał bardzo daleko, a zatem widoczność ruchu jego warg była bardzo słaba. Na to pytanie nie odnalazłam odpowiedzi, więc pozostawiłam swoją wątpliwość jako niewyjaśnioną.

Symfonia życia / Mr. Holland's Opus, 1995, produkcja: USA, gatunek: dramat, obyczajowy, muzyczny (*Symfonia życia*, 2010). W filmie *Symfonia życia* głównym bohaterem jest muzyk Glenn Holland, który jest nowym nauczycielem i dyrygentem w szkole średniej. Traktuje on muzykę jako pasję i miłość, z przyjemnością uczy jej młodzieży. Wraz z żoną Iris chcą mieć dziecko i kiedy żona jest w ciąży, to mąż muzyk przykłada słuchawki do brzucha żony, aby dziecko słuchało muzyki. Gdy dziecko się urodziło, okazało się, że jest głuche.

Był to chłopiec, nazwano go Cole. Rolę Cole'a w wieku sześciu i piętnastu lat grają słyszący aktorzy, natomiast bohatera w wieku 28 lat gra aktor głuchy, Anthony Natale. Film ten pokazuje, że głuchy odbiera muzykę w inny sposób niż słyszący. Film uświadamia również, że głuchy człowiek jest normalny, ma takie same potrzeby, uczucia, życie, a od innych różni go tylko to, że nie słyszy i odbiera świat innym kanałem i innym językiem. W filmie zostały sobie przeciwstawione dwa światy. W jednym słyszący ludzie kochają muzykę, a w drugim pojawiają się ludzie, którzy nie mają świadomości, że tworzona muzyka może być źródłem tak niesamowitych dźwięków. Pomimo tego że głusi żyją na jednym świecie wraz ze słyszącymi, to jednak tworzą swój mały świat ciszy, w którym komunikacja jest językiem migowym, a muzyka może być odbierana w inny sposób, tj. kanałem wzrokowym (migające światła) i całym ciałem (wibracje).

Jeszcze inny francuski film pod tytułem *Śmieszność* (*Ridicule*) z roku 1996, zawiera fragment o księdzu de l'Epee, który przedstawił królowi Francji efekty nauczania głuchych języka migowego. W fragmencie tym występują głusi aktorzy (*Vrais ou faux: les Sourds au cinéma*, 2012). Nazwiska tych aktorów nie ukazywały się na polskiej stronie internetowej opisującej film.



Fot. 19. Głuchy aktor grający głuchego ucznia porozumiewającego się w języku migowym z księdzem de l'Eppe

Inny, również znany w polskim środowisku głuchych niemiecki film, to *Tamta strona ciszy* (1996). Głuche małżeństwo ma dziesięcioletnią słyszącą córkę. Córka rozmawia z rodzicami w języku migowym i jest pośrednikiem pomiędzy nimi a światem ludzi słyszących. Od swej ciotki dostaje klarnet, zaczyna fascynować się muzyką. Stopniowo rodzice tracą z nią kontakt (*Tamta strona ciszy*, 2010). W tym filmie gra dwoje głuchych aktorów: Emmanuelle Laborit i Howie Seago.

Wizerunek głuchych w tym filmie wygląda następująco: głusi rodzice uzależniają się od swojego słyszącego dziecka, które pełni odpowiedzialną rolę tłumacza, już w młodym wieku. Przez to rodzice mogą doprowadzić do

zaburzenia tożsamości słyszącego dziecka, gdy nie pozwalają mu poznać muzyki, wysłuchać radia. Zabierają mu tym samym jego prawdziwe dzieciństwo. Rodzice nieświadomie powodują, że w córce rodzi się wstyd za nich, np. gdy podczas lekcji matka przychodzi pod okno szkoły i miga przez nie. Dziewczynka jest zagubiona w swoim świecie i stara się zrozumieć, kim jest.

Chciałabym jeszcze zwrócić uwagę na to, że w filmie pokazano, iż głucha matka nie potrafiła jeździć na rowerze i z tego powodu zginęła. Ludzie słyszący mogą pomyśleć, że głusi nie słyszą, a zatem nie powinni poruszać się na rowerze. Film ukazał tym samym krzywdzący i nieprawdziwy obraz głuchych, gdyż wielu głuchych bardzo dobrze jeździ na rowerze. Nawiązując do tego chciałabym opisać sytuację, która miała miejsce w jednej wrocławskiej uczelni. Po projekcji omawianego filmu zadano pytanie, jakie są refleksje widzów na temat głuchych. Odpowiedzieli oni, że głusi powinni być w zamkniętym zakładzie, nie powinni jeździć rowerem, powinni zostać pozbawieni prawa do wychowywania dzieci, które najlepiej, żeby były oddawane słyszącym dziadkom. Na sali przebywała studentka, która jest CODA i czekała, aż wszyscy skończą się wypowiadać. Następnie wstała i powiedziała, że ona sama ma głuchych rodziców, którzy wychowali ją na porządnego i szczęśliwego człowieka. A jej ojciec od trzydziestu lat jeździ rowerem i nigdy nie miał wypadku. Jej wystąpienie sprawiło, że na sali zapadła cisza.

Dlaczego do tego nawiązałam? Chciałam pokazać, że film fabularny nie zawsze ukazuje prawdziwy obraz świata, ale ludzie pomimo tego bezrefleksyjnie wierzą w treść filmu i tym samym wyrabiają sobie nieprawdziwą opinię, że jeśli w filmie rodzice źle postąpili, to wszyscy głusi są tacy sami. Wszak każdy rodzic jest inny, każdy ma inny sposób wychowania dziecka i nie wszyscy głusi rodzice wykorzystują swoje słyszące dziecko do pełnienia odpowiedzialnych i trudnych ról.

W roku 2001 pojawił się szwajcarski film pt. *Stille Liebe*. Do tego filmu słyszący reżyser Christoph Schaub szukał profesjonalnych aktorów. Znalazł dwoje głuchych aktorów – jedną z Francji, drugiego ze Szwecji. Głucha aktorka Emmanuelle Laborit grała głuchą zakonnicę Antonię. Drugi aktor, również głuchy, Lars Otterstedt zagrał rolę młodego mężczyzny z Litwy. To nietypowe wydarzenie, bo *Stille Liebe* to film w języku niemieckim. Emmanuelle musiała używać niemieckiego języka migowego w komunikacji z matką przełożoną Veroną, dlatego aktorka Laborit musiała nauczyć się tego języka i również odczytywania z ust w tym języku. Natomiast Szwed Lars musiał nauczyć się litewskiego języka migowego, ale między sobą głusi aktorzy posługiwali się bez problemu znakami międzynarodowego języka migowego. Film opowiada o dziewczynie, Antonii, która wychowała się w klasztorze i jako dorosła kobieta codziennie jeździ rowerem z klasztoru do sąsiedniej wsi, a następnie pociągiem

do miasta. Tam poznaje Mikasa (Lars Otterstedt), młodego mężczyznę z Litwy. To spotkanie otwiera Antonii nowy, ekscytujący świat, ponieważ Mikas jest głęboko głuchy. Dwoje ludzi, którzy na pierwszy rzut oka różnią się tak bardzo, może rozmawiać w języku migowym. Mikas wyciąga ją z klasztoru do normalnego życia, aż w końcu Antonia opuszcza mury klasztoru i wyjeżdża do USA, gdzie uczy się grać w teatrze Głuchych („Le Film”, 2010).



Fot. 20. Plakat filmu *Stille Liebe*



Fot. 21. Antonia migająca do matki przełożonej Vereny, *Stille Liebe*

Film ten pokazał, że głusi dobrze się czują w swoim świecie, w którym ludzie są tacy sami jak oni i posługują się językiem migowym. Wśród ludzi słyszących czują się osamotnieni. Ponadto przedstawił głuchych jako pragnących samorozwoju, identyfikowania się z kulturą Głuchych i posiadających silną więź z ludźmi takimi samymi jak oni, mającymi taki sam język, podobne doświadczenia i przeżycia. Mikas jest tu przedstawiony jako kieszonkowiec, powstaje więc pytanie, czy widzowie mogą na tej podstawie wysunąć tezę, że ludzie głusi są złodziejami, gdyż mogą mieć trudności w zdobyciu pracy. Film jest co prawda obrazem fabularnym, ale istnieje ryzyko, że odbiorcy mogą na podstawie tego obrazu stworzyć sobie stereotypy dotyczące głuchych.

Ta sama francuska aktorka Laborit grała wcześniej we włosko-francuskim filmie pt. *Historia Marianny Ucria* (1997), luźnej adaptacji powieści Maraini Ucria. Jest to historia głuchej od 5. roku życia Marianny, mieszkającej na Sycylii, w pierwszej połowie XVIII wieku. Kiedy Marianna dorasta, odkrywa język migowy dzięki nauczycielowi języka francuskiego (*Sign Language In Movies*, 2010). Niestety tego filmu nie można znaleźć w Internecie ani w żadnym sklepie.

Rodzinny dom wariatów / The family Stone (2005), produkcja: USA, gatunek: komedia romantyczna (*Rodzinny dom wariatów*, 2010). W filmie występuje głuchy aktor, który gra członka rodziny, Thad Stone (Tyrone Giordano). Wizerunek głuchego w tym filmie przedstawiony został bardzo pozytywnie. Bohater jest

ukazany jako normalny człowiek, który ma kochającą rodzinę i jest w pełni przez nią akceptowany, zarówno jako głuchy, jak i homoseksualista. Ponadto film prezentuje go jako człowieka mającego uczucia, marzenia, pragnienia i normalnie funkcjonującego w życiu. Od innych różni go tylko to, że nie słyszy. Jest to bez wątpienia ciepły i pozytywny wizerunek.

Zupełnie jak miłość / A Lot Like Love (2005), w tym filmie głuchy aktor Tyrone Giordano grał jako Graham Martin tyłkow pięciu krótkich scenach: pierwsza scena – przywitanie się z bohaterem tego filmu (bratem Oliverem Geary), druga scena – Oliver robi żart, chcąc, aby Emily Friebl (Amanda Peet) dała się nabrać, gdy Graham przedstawia się jako Oliver. Emily w to nie wierzy, a gdy pojawia się prawdziwy Oliver, zaczyna migać do brata. Trzecia scena – spotkanie koło firmy Olivera, czwarta – nad morzem, gdzie Graham przekonuje Olivera, że nie może być w życiu pasywnym i musi sam wziąć życie w swoje ręce, ostatnia scena – na weselu siostry Grahama i Olivera. Porozumiewają się w amerykańskim języku migowym, ale głuchy potrafi odczytywać mowę z ust. Graham ma słyszącą żonę i także słyszącego syna. Film przedstawia głuchego jako normalnego, wesołego i mądrego człowieka, funkcjonującego w życiu tak jak wszyscy.

Ten sam aktor grał również w filmie *Nieuchwytny / Untraceable* (2008), produkcja: USA, gatunek: thriller (*Nieuchwytny*, 2010). Ten film opowiada o ludziach pracujących w FBI w wydziale ds. przestępczości internetowej, którzy walczą z cyberprzestępczością. Główna bohaterka rozmawia z głuchym bohaterem krótko w amerykańskim języku migowym. Podczas innej sceny filmu ten sam głuchy mężczyzna przynosi kartkę z adresem strony, z którą nie potrafi poradzić sobie policja. Potrafi mówić, ale nie słyszy, umie również zrozumieć mowę z ust pracowników. W pracy wszyscy mówią, a głuchy mężczyzna przygląda się im. Nie wiem, czy cokolwiek rozumie z ich mowy, sądzę że nie, ponieważ ludzie mówią w różnych kierunkach, co utrudnia odczytanie mowy z ust.



Fot. 22. Głuchy pracownik usiłuje odczytać mowę z ruchu warg ofiary na ekranie, kadr z filmu *Nieuchwytny*

Pracownicy tego wydziału zajmują się niewyobrażalnie straszną sprawą, jaka ma miejsce w sieci, gdzie pojawiają się relacje na żywo z uśmiercania ludzi. W pewnym momencie nagrania ofiara mówi do kamery, a ponieważ nie ma dźwięku, to głuchy pracownik odczytuje mowę z ruchu warg.

Film prezentuje głuchego jako normalnego, uzdolnionego pracownika i informatyka. Pomimo tego że w filmie pokazuje się nieczęsto, można jednak zauważyć, że odgrywa dużą rolę w rozwiązaniu tej ważnej sprawy.

Z pewnością jest wielu twórców czy aktorów, którzy są głusi, jednak mało jest informacji w mediach na ten temat. Problemem w odnajdowaniu takich filmów jest również to, że w opisach filmu nie ma informacji o tym, czy jego twórcami i aktorami są osoby głuche czy słyszące.

Niektóre filmy zostały opisane w Internecie, a inne nie. Jestem pewna, że jest ich więcej niż tu podałam. Znalazłam wiele filmów, które są związane ze środowiskiem głuchych, ale nie ma pewności, czy twórcy albo aktorzy są głusi, ponieważ nie ma informacji o tym ani w czasopiśmie, ani w Internecie, dlatego nie ujęłam ich w mojej pracy, gdyż nie mam co do nich pewności.

Słyszący aktorzy, którzy grali jako głusi

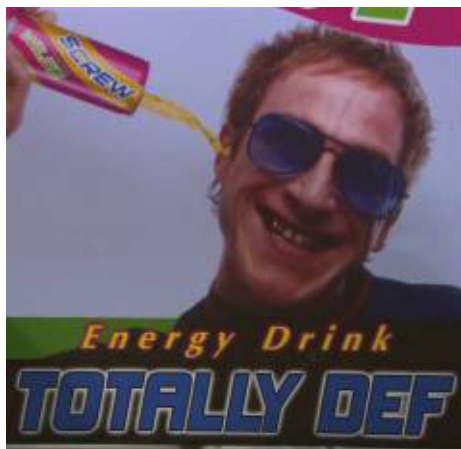
Poniżej przedstawiam wykaz filmów fabularnych, w których wystąpili słyszący aktorzy grający głuchych. Uporządkowałam je według roku powstania:

1. *Dziki dziecko / L'enfant sauvage* (1969) (*Vrais ou faux : les Sourds au cinéma*, 2010) – film nakręcony w szkole dla głuchych w Paryżu. Występują w nim słyszący aktorzy grający głuche dzieci. Tytuł *Dziki dziecko* przedstawia historię znalezionej dzikiego dziecka, którego poddano nauce języka migowego w szkole dla głuchych.
2. *Pete Tong* – historia głuchego didżeja / *It's All Gone Pete Tong* (2004) – jest to film na motywach autentycznej historii tragicznego życia legendarnego didżeja Frankie'go Wilde'a (Paul Kaye), jednego z najlepszych żyjących DJ-ów na świecie. Słyszący aktor. Kilka fragmentów filmu wydaje się kontrowersyjnych czy wręcz niesmacznych:

– Producent wygłasza toast za „upośledzonych”; w opowieści producenta z pierwszej części filmu pojawia się stwierdzenie, że „ludzie kochają upośledzonych”. Przecież Frankie wcale nie jest upośledzony, jedynie nie słyszy. A przecież osoba upośledzona to osoba, która ma uszkodzony mózg, a tego nie można powiedzieć o głuchym człowieku. Jego mózg prawidłowo funkcjonuje, tylko brakuje mu pewnego zmysłu. Taki tekst o upośledzonych ludziach może przyczynić się do utworzenia negatywnych stereotypów, że głuchy jest człowiekiem upośledzonym.

– Innym negatywnym obrazem, jaki pojawia się w filmie, jest scena, gdy podczas realizacji reklamy energetycznego napoju Frankie wlewa napój z puszki prosto

do ucha, tak jakby miał on pomóc w odzyskaniu słuchu. Jest to reklama o pejoratywnym znaczeniu, gdyż nie ma żadnych sposobów na odzyskanie słuchu i nawet ten energetyczny napój nie uczyni cudów.



Fot. 23. Kadr z reklamy z udziałem Frankie wlewającego do ucha napój prosto z puszkii

Poza tym scena ta prezentuje człowieka, którego trzeba „naprawić”, a nie zaakceptować takiego, jakim jest. Ta scena nie pokazuje głuchego didżeja, który mógłby być wzorem do naśladowania dla innych, jako że pokonał przeciwności losu i poradził sobie na scenie muzycznej, ale głuchego, który nie akceptuje siebie, takiego jakim jest, co reklama bezlitośnie wykorzystwała. Sam pomysł wlewania napoju do niesłyszącego ucha jest wręcz niesmaczny i przyczynia się do tworzenia negatywnego wizerunku głuchego.

Historia głuchego didżeja mogłaby być wspaniałą, gdyby ludzie postrzegali Frankie’go jako normalnego lub wyjątkowego i utalentowanego człowieka, który poradził sobie jako głuchy didżej. Niestety, zaprezentowano go jako upośledzonego, nie doceniając jego sukcesów, lecz patrząc na niego przez pryzmat braku słuchu. Trudno jest ocenić ogólny obraz bohatera jako człowieka głuchego, gdyż stracił słuch w młodości i nie utożsamiał się z kulturą Głuchych. Nie posługiwał się językiem migowym i miał mentalność osoby słyszącej. Zmienił tylko trochę sposób patrzenia na świat ciszy i inne możliwości odbioru dźwięku. W przeciwieństwie do niego to Penelope jako głucha osoba należy w pełni do świata ciszy, w którym czuje się dobrze.

3. *W ciszy / The Quiet* (2005). Główną bohaterką filmu jest głucha nastolatka o imieniu Dot (gra ją słyszająca aktorka Camilla Belle). Jednak obserwując to, jak postrzegana jest przez innych w filmie, można zauważyć, że uczniowie widzą ją jako nudną, milczącą i dziwną dziewczynę. Z kolei rodzice

chrzestni postrzegają ją jako biednego człowieka, któremu trzeba pomóc. Fabuła pokazuje, że osoba głucha czasami jest źle traktowana przez ludzi. Koleżanki Niny też za nią nie przepadają, ponieważ uważają ją za kogoś nieznaczącego psychicznie.

4. *Babel* (2005) – mimo kilku wątków skupiam się tylko na głuchej dziewczynie Chieko (słyszcząca aktorka Rinko Kikuchi). Mimo że głucha dziewczyna występuje zaledwie w ¼ z całego filmu. W filmie głucha dziewczyna jest przedstawiona jako trochę zagubiona, rozżalona na ojca i rozpaczliwie szukająca miłości i ciepła. Jeśli chodzi o komunikację, to pisze dobrze po japońsku i biegle miga. Bawi się, marzy i rozmawia, tak jak wszystkie inne nastolatki.

Krótko podsumowując można stwierdzić:

- Nikły dostęp do informacji o takich filmach w Polsce – niewielu Głuchych wie o istnieniu filmografii na temat ich świata.
- Szkoda, że nie zatrudnia się w filmie prawdziwych głuchych, skoro oni też są zdolni do ról aktorskich – zatrudnia się słyszących grających głuchych.
- Wizerunek osób Głuchych:
 - » w kreacjach osób Głuchych: osoby normalne, tematyka różna, również kulturowa (humor, życie codzienne);
 - » w produkcjach osób słyszących: osoby z problemami, które często bohatercko przezwyciężają swój ciężki los.
- Filmy fabularne nie zawsze ukazują rzeczywisty obraz świata i zastanawiające jest to, czy ludzie, oglądając nawet bardzo przekonujące i realistyczne filmy, odbierają je jako prawdziwe? Większość ludzi, którzy oglądają filmy, buduje na ich podstawie obraz świata wymieszany z obrazem rzeczywistości. A zatem, jeśli niektórzy ludzie mogą stworzyć nieprawdziwe wyobrażenie życia innych ludzi, to inni mogą zbudować sobie obraz głuchych na podstawie filmów. Oczywiście, większość filmów fabularnych jest fikcją, a grali w nich aktorzy. Jednak fabuła może też być oparta na faktach z życia.
- Społeczność głuchych, która żyje w społeczności słyszących. Nie wszyscy słyszący mają świadomość, że głusi są mniejszością kulturową. Podstawową różnicą pomiędzy słyszącymi i głuchymi polega na tym, że porozumiewają się innymi językami. I w tym kontekście można mówić o naszych światach: w aspekcie kulturowo-językowym.
- Patrząc na sposób poruszania problemu głuchych na ekranie trzeba wziąć pod uwagę to, że głusi posiadają inną mentalność. Dotyczy to np. związków mieszanych lub rodziców głuchych posiadających słyszące dziecko. Przede wszystkim istnieje taki problem jak konflikt dwóch światów, w których każdy ma inny sposób postrzegania świata, własny sposób myślenia i własny punkt

widzenia. Doprowadza to do tego, że często ludzie w takich związkach czy rodzinach nie rozumieją się nawzajem. Wiele osób zakłada, że wszyscy głusi ludzie chcą słyszeć, co nie zawsze jest prawdą. Jest to problem społeczny, gdyż czasami ludzie patrzą na głuchych przez pryzmat ucha, chcąc ich „naprawiać”, po to, aby mogli dorównać społeczności słyszących. Głusi czują się nieakceptowani takimi, jakimi są – bez piątego zmysłu, jakim jest słuch. Niekiedy mają wrażenie, co jest uzasadnione, że ta większa społeczność próbuje kierować ich życiem. Prawdą jest to, że większość słyszących chce, aby głusi nauczyli się mówić i rehabilitować słuch i mowę. Z kolei głusi pragną, aby to słyszący nauczyli się języka migowego, który ułatwiłby im komunikację i poznanie świata ciszy. Dlatego powstaje błędne koło, gdyż każda strona czegoś chce. Odnosi się wrażenie, że pomiędzy tymi dwoma światami jest słaby most, który za jakiś czas może runąć. Warto dążyć do tego, aby stał się mocniejszy.

- Media mają bardzo duży wpływ na wizerunek ludzi głuchych. Gdyby wszystkie materiały filmowe, reklamowe i dziennikarskie były konsultowane z głuchymi, to zapewne wizerunek tej społeczności uległby zmianie na lepsze, a oni sami byłiby inaczej traktowali przez społeczeństwo.

Mam kilka propozycji dotyczących filmów:

Moja pierwsza propozycja jest taka, aby w Polsce powstała filмотeka o filmach różnych gatunków, o różnej tematyce, tworzona przez różnych twórców o naszym świecie głuchych. W Polsce nie istnieje jeszcze taka filмотeka, a w wypożyczalniach filmów nie ma dużego wyboru filmów o głuchych. Nikt w Polsce nie pomyślał o tym, aby stworzyć filмотekę z różnymi gatunkami filmów związanych ze środowiskiem głuchych.

Dруга propozycja dotyczy tworzenia dokładniejszych i dobrze opisanych filmografii światowych i polskich związanych ze światem głuchych. Z pewnością taka filmografia spotkałaby się dużym zainteresowaniem ze strony ludzi słyszących, ludzi pasjonujących się kinem i filmem. Co najważniejsze filmografia byłaby cennym dorobkiem dla przyszłych pokoleń głuchych. Miałaby ona na celu również udostępnienie głuchym wielu informacji i wiedzy na temat kultury Głuchych poprzez umieszczanie jej na stronach takich jak filmweb.pl lub w książkach. Trzeba wspomnieć, że brakuje filmografii w formie opracowań, zapisów czy prac naukowych. Ponadto większość głuchych aktorów została zapomniana w wyniku braku dostępnych informacji.

Trzecia propozycja jest taka, aby w każdej szkole (na lekcji wychowawczej) i w stowarzyszeniach głuchych przekazywano dzieciom i młodzieży wiedzę z kultury i historii głuchych, a także udostępniano im wszelkie filmy związane z tym środowiskiem. Pozwoli to na wzrost świadomości i stanu wiedzy, które

będą przechodziły z pokolenia na pokolenie. Dzięki temu młodzież będzie mogła utożsamiać się z wartościowymi osobami, które osiągnęły sukces.

Kolejną propozycją jest to, aby głusi podjęli się takiego wyzwania, jakim jest nakręcenie filmów przedstawiających autentyczny świat głuchych. Ci, dla których aktorstwo jest pasją, powinni mieć w sobie więcej odwagi, sił i samozaparcia, by spróbować osiągnąć na tym polu sukces.

Bibliografia

Autor nieznany, *Co piszą o nas – Filmy dla głuchych*, „Świat Głuchych” 1963, nr 7.

Autor nieznany, *Co piszą o nas – Japonia*, „Świat Głuchych” 1961, nr 10.

Autor nieznany, *Coraz więcej telewizorów w naszych świetlicach*, „Świat Głuchych” 1959, nr 1.

Autor nieznany, *Na szerokim świecie – Filmy w języku migowym*, „Świat Głuchych” 1963, nr 4.

Autor nieznany, *Na szerokim świecie – Głuchy producent filmowy*, „Świat Głuchych” 1964, nr 9.

Autor nieznany, *Telefon z ekranem telewizyjnym*, „Świat Głuchych” 1959, nr 1.

Autor nieznany, *Uczestnictwo i równość*, „Świat Głuchych” 1981, nr 10.

Bragg L. (red.), *Deaf World: A Historical Reader and Primary Sourcebook*, New York University Press, New York 2001.

Diehl K., *Romuald Kuś 1939–2001*, „Świat Ciszy” 2001, nr 9–10.

Foto – CAF, tekst: W. Dobrowolski, *XXIX Centralne Mistrzostwa PZG*, „Świat Głuchych” 1963, nr 8.

Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe: teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, PWN, Warszawa 2006.

Płazewski J., *Język Filmu*, Książka i Wiedza, Warszawa 2008.

Sawicka A., *Księżniczka i czarownik* (na podst. *The Silent World*), „Świat Głuchych” 1962, nr 4.

Sawicka A. (oprac.), *Na szerokim świecie – Tajemnica figur woskowych Młodociani głusi aktorzy w Telewizji Angielskiej*, „Świat Głuchych” 1965, nr 6.

Sawicka A., *O telewizji* (na podst. *Silent World*), „Świat Głuchych” 1961, nr 4.

Szczepankowski B., *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, WSiP, Warszawa 1999.

autor?, *Na szerokim świecie – Spokojny człowiek* (na podst. *The Silent World*), „Świat Głuchych” 1964, nr 12.

autor?, *Na szerokim Świecie – FRANCJA* (na podst. *Revue de l'Ouïe*), „Świat Głuchych” 1965, nr 5.

Żyłko W., *Z prac Amatorskiego Klubu Foto-Filmowego Głuchych przy Okręgowym Domu Kultury Głuchych*, „Świat Głuchych” 1964, nr 10.

Netografia [dostęp: 2010]

<http://www.deaf.pl/>

<http://www.deafpeople.com/>

<http://www.filmpolski.pl/fp/>

<http://www.filmweb.pl/>

<http://www.istc.cnr.it/>

<http://www.pzg.szczecin.pl/>

<http://sjp.pwn.pl/>

<http://www.rts.ch/> [dostęp: 10.10.2012]

<http://www.columbusfilm.ch/filme/stilleliebe/index.html>

http://pl.wikipedia.org/wiki/Strona_główna

<http://www.wson.wroc.pl/>

<http://www.zobaczyc-cisze.pl/>

Wykaz fotografii

1. Fonoskop stworzony dla głuchych
2. Pomocne zdjęcia z odczytywania ust i nauki wymowy
3. Przemówienie prezesa Z. Bielonki tłumaczone na język migowy przez mgr J. Hendzla
4. Karykatura odzwierciedlająca to, jak Telewizja Polska zamyka się przed potrzebami głuchych
5. Karykatura wyśmiewająca argumenty TV, iż głusi znakomicie czytają z ust
6. Ekipa filmowa z Wrocławia
7. *Pieskie życie*
8. *Drogi Bibi*
9. Zdjęcie z czasopisma „Świat Głuchych” – film *Bezimienni, biedni i piękni*
10. Na zdjęciu Bernard Bragg przed kamerą
11. Na zdjęciach – młodzi bohaterowie, chłopcy Graeme i Michael z filmu *Tajemnica figur woskowych*
12. Na zdjęciach – para głuchych aktorów z filmu *Tajemnica figur woskowych*
13. Na zdjęciach – para głuchych aktorów z filmu *Tajemnica figur woskowych*
14. Głucha aktorka jako gospodyni
15. Kadry z filmu *Dzieci gorszego Boga 7*
16. Plakat filmu *W uchu cisza*
17. Mieszane małżeństwo z głuchym synem, kadr z filmu *W uchu cisza*
18. Odważne wystąpienie głuchego mężczyzny w kościele na temat ślubu z niewłaściwą kobietą
19. Głuchy aktor grający jako głuchy uczeń porozumiewający w języku migowym z księdzem de l'Eppe
20. Plakat filmu *Stille Liebe*

21. Antonia migająca do matki przełożonej Vereny
22. Głuchy pracownik usiłuje odczytać mowę z ruchu warg ofiary na ekranie
23. Ujęcie reklamy z udziałem Frankie wlewającego do ucha napój prosto z puszki

Słyszący rodzice wobec głuchoty dziecka – badania nad tożsamością rodzicielską słyszących matek i ojców dzieci głuchych w Polsce

Joanna Kobosko

Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa

Wprowadzenie

Badania nad tożsamością rodzicielską rodziców dzieci głuchych osadzone w ramach podejścia interpersonalnego w psychologii (Stern, 1985, 1995; Zalewska, 1998a) zostały zapoczątkowane w latach 90. ubiegłego wieku przez Marinę Zalewską i przez wiele lat były przez nią prowadzone na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Odwołując się do doświadczeń w pracy klinicznej z dziećmi głuchymi i dziećmi z opóźnionym rozwojem mowy i ich rodzicami M. Zalewska (1998a) sformułowała kilka tez dotyczących rozwoju osobowej tożsamości dziecka i tożsamości macierzyńskiej jego matki. Pierwsza z nich mówi o tym, że rozwój osobowej tożsamości odbywa się w relacji z drugą osobą (matką). Kolejna z postawionych przez M. Zalewską tez dotyczy współwystępowania zaburzeń tożsamości macierzyńskiej z patologią rozwoju osobowej tożsamości u dziecka. Trzecia głosi, że zaburzenie rozwoju językowego jest wyrazem patologicznego rozwoju osobowej tożsamości dziecka (Zalewska, 1998). Wszystkie przywołane powyżej tezy pozwalają na inne niż dotychczas rozpowszechnione spojrzenie na zaburzenia w rozwoju mowy i języka dziecka głuchego słyszących rodziców. Mianowicie, za źródło zaburzeń językowych dziecka głuchego (jak i dziecka słyszącego) w rozwoju dowolnego języka, języka fonicznego lub naturalnego języka migowego, uznać można jego trudności w stawianiu się osobą (tożsamość osobowa), które pozostają w związku z problemami, jakich doświadcza matka w stawianiu się matką tego właśnie dziecka, dziecka głuchego.

Empiryczną weryfikację tez M. Zalewskiej, odnoszących się do związku zaburzeń w rozwoju językowym u młodzieży głuchej ze specyfiką tożsamości macierzyńskiej jako matek dziecka głuchego ich słyszących matek, są badania autorki tego artykułu zrealizowane w ramach rozprawy doktorskiej (Kobosko, 2007). Uzyskane rezultaty wskazują na specyfikę tożsamości macierzyńskiej matek słyszących młodzieży głuchej także w aspekcie rozwoju wysokich kompetencji językowych (fonicznych lub/ i migowych) u tej młodzieży (Kobosko, 2008a, 2008b, 2009, 2011).

Tożsamość rodzicielska w ujęciu interpersonalnym

Zdaniem D. Sterna (1995) tożsamość osoby jest zbiorem umysłowych reprezentacji bycia „z” drugim człowiekiem. Wprowadzony przez niego termin

bycie „z” stanowi umysłową „strukturę” – reprezentację, złożoną z reprezentacji siebie, obiektu (drugiej osoby) i reprezentacji relacji między nimi. W definiowaniu tożsamości osoby autor ten uwzględnia aspekt „relacyjny”, gdyż na tożsamość osoby składają się w jego definicji umysłowe reprezentacje relacji z innymi, a więc staje się ona osobą w relacji z innymi ludźmi.

Tożsamość macierzyńską – tj. „konstelację macierzyńską” – tworzy według D. Sterna (1995) zbiór umysłowych reprezentacji bycia „z” dzieckiem, jak i innych reprezentacji pozostających w związku z nimi, tj. reprezentacji relacji z własną matką i reprezentacji relacji z ojcem dziecka oraz dynamicznych związków między nimi. Macierzyńska tożsamość kształtuje się w wyniku doświadczania siebie jako matki w relacji z dzieckiem i innymi znaczącymi osobami: własną matką i ojcem dziecka, a także z osobami tworzącymi szerszy kontekst społeczny matki i dziecka.

Tożsamość ojcowską można zdefiniować analogicznie – powstaje ona w wyniku doświadczania siebie jako ojca w relacji z dzieckiem i innymi znaczącymi osobami: własnym ojcem i matką dziecka, a także z osobami tworzącymi szerszy kontekst społeczny ojca i dziecka. Ojciec w prezentowanym przez D. Sterna myśleniu o „konstelacji macierzyńskiej” staje się ważnym „ogniwem” systemu wsparcia dla matki, zaś umiejętność stworzenia i wykorzystania systemu wsparcia należy do funkcji macierzyńskich, których realizacja przez matkę stanowi o jej adaptacji do macierzyństwa.

Osiągnięcie tożsamości (termin zaczerpnięty z teorii rozwoju tożsamości ego E. Eriksona) – tożsamości rodzicielskiej: tożsamości macierzyńskiej matki czy tożsamości ojcowskiej ojca – oznacza nie tylko powstanie tej unikalnej, odrębnej od innych organizacji psychicznej u rodzica, lecz również zintegrowanie jej z dotychczasową tożsamością siebie jako kobiety (mężczyzny), żony (męża), a także córki (syna) własnych rodziców. Można powiedzieć, że osiągnięcie tożsamości macierzyńskiej (ojcowskiej) dziecka głuchego to m.in. doświadczanie siebie jako matki (ojca) umożliwiające konfrontację z przeżyciami wokół głuchoty i jej rozlicznymi konsekwencjami, w tym zdolność do przeżywania pozytywnych emocji związanych z dzieckiem głuchym. Wówczas matka czy ojciec głuchego dziecka włączają jego głuchotę w dotychczasową tożsamość macierzyńską lub ojcowską – „rezygnując” z zaprzeczania głuchocie dziecka i przeżywania siebie jako matki (ojca) dziecka „słyszącego” czy „takiego samego jak inne słyszące dzieci”, a jednocześnie stwarzają warunki dla rozwoju poczucia siebie dziecka. „Słyszący rodzice dziecka z głuchotą (...) nie osiągają nagle tożsamości rodzicielskiej rodziców dziecka z głuchotą. Niektórym w ogóle się to nie udaje, a inni wymagają pomocy psychologicznej w dochodzeniu do tej tożsamości” (Zalewska, 2000, s. 34).

Głuchota dziecka w przeżyciach rodziców

Stwierdzenie u dziecka głuchoty można uznać za bardzo ważny moment w życiu rodziców, niejednokrotnie „przełomowy” w ich rodzicielstwie – stanowiący „początek” procesu stawania się matką (ojcem) tego właśnie dziecka, dziecka głuchego. Wskutek informacji, że dziecko jest głuche, doświadczają oni psychicznej traumy (Zalewska, 1998a, 1998b). Zdefiniować ją można jako „subiektywne doświadczenie cierpienia, które przekracza możliwości psychiczne osoby do poradzenia sobie z nim i nie może zostać zintegrowane z istniejącą strukturą psychiczną” (za: Senator, 2005, s. 8). Matki często używają określeń takich, jak „szok”, „cios”, „tragedia”, „coś tak strasznego, czego nie da się wyrazić w słowach”. Mówi o tym poniższy cytat wypowiedzi matki dziesięcioletniej Karoliny¹, „typowy” w tym sensie, że podpisać by się mogło pod tymi słowami wiele matek, które usłyszały diagnozę: „Pani dziecko jest głuche”.

„Jak zdiagnozowano, że ona nie słyszy... dla mnie był to wielki szok. Bardzo długo nie mogłam się z tym pogodzić, długo, bardzo długo. Nawet, kiedy założyli jej te aparaty... nie mogłam sobie tego wybaczyć, że inne dzieci słyszą. Nie mogłam się to tego przyzwyczaić, długo, bardzo długo. Jeździliśmy na rehabilitację, ale nie potrafiłam z nią pracować. Całymi godzinami zastanawiałam się, dlaczego akurat na nas to trafiło, na nas, na nią...”

Matki dzieci głuchych powracają do tych chwil nawet po wielu latach. Niektóre nie wiedzą, że doświadczyły traumy; bywa, że konfrontują się z przeżyciami wokół głuchoty dziecka w różnych momentach związanych z jego rozwojem czy z własnym życiem. Trauma matki dziecka głuchego i jej przeżycia związane z głuchotą, jej ogromne cierpienie z tego powodu, nie znajdują często przyzwolenia społecznego. Wielu ludziom łatwiej jest wspierać matkę w zaprzeczeniu głuchocie dziecka niż w przeżyciu traumy, jakiej doświadcza. Słowa innej matki, matki osiemnastoletniej głuchej Ali, wypowiedziane po latach od momentu diagnozy u dziecka głuchoty, ukazują inny aspekt przeżyć z nią związanych, jak i widziane jej oczami przeżycia ojca Ali:

„Bo tak jak mówię – no Ala dosyć późno miała zdiagnozowany... Teraz dzieci już... właśnie nowo, noworodki wiadomo że... Np. można zbadać i... można już zaaparatować. Natomiast Ala dosyć późno, bo tak jak mówię – w wieku dwóch lat właściwie... Ja tak już..., prosiłam o to badanie, żeby potwierdzić to swoje przypuszczenie. Więc, właśnie po potwierdzeniu tego, że Ala ma

¹ Imiona dzieci i fakty umożliwiające identyfikację osób uczestniczących w rozmowach zostały zmienione.

niedosluch – znaczy ma dosyć głęboki. Właściwie to powiedziano nam, że to jest właściwie głuchota, bo tak ona w sumie... Reakcja była żadna i tak nie – nie oszczędzają. Powiedziała mi, że – „No dziecko jest w ogóle, całkowicie głuche”. Jak się dowiedziałam, że ona – ona ma właśnie taki ten głęboki niedosluch, jest właściwie głucha – jak mi to powiedziano, to było to na pewno dla mnie... no szokiem i takim, taki... Tak mi coś właściwie mówiło, dlaczego, dlaczego to ona. No bo to jednak, jednak... zanim się człowiek otrząśnie z tym wszystkim, to jednak jest to, jest to straszne (milczenie) dla dla kobiet. (...) jednak jest to, jest to, jest to właśnie tak jakby, tak jakby wyrok – no coś takiego. No wyrok dla rodziny. Wiem, że jak wyszłam z tego instytutu, tak szłam z tym wózkiem; mieszkaliśmy wtedy na Targówku, więc tak szłam do centrum, tak właściwie, tak – nie wiem – jakby ktoś mnie oglądał – znaczy widział, jak ja idę, to by pomyślał: albo jakaś może narkomanka albo no... Wiem, że szłam i tak właściwie było mi obojętne, dokąd idę. Wiedziałam, że muszę dojechać do domu i chyba moją tą taką wewnętrzną..., tę wewnętrzną... ten ten taki ból – ja wiem; no to, to że się dowiedziałam o tym – a wyczuł mój mąż, bo tego dnia się zwolnił wcześniej z pracy, przyjechał do domu, to jakoś tak pomyślał, że jeżeli rzeczywiście to będzie to, o czym tak podświadomie myślę- myślałam i mu... o tym powiedziałam, to no nie wiem (...) Bał się wtedy, że jak ja wrócę do domu – no mogę, może moja reakcja być taka... no może nie samobójcza, ale może, mogę zrobić coś, co, co po prostu nie chciałabym zrobić. (...) I wtedy chyba zaczął się taki inny etap tego mojego macierzyństwa” (wywiady z matkami – Kobosko, 2007).

Dla każdego rodzica głuchota dziecka ma inne osobiste znaczenie, lecz zazwyczaj jest ono zabarwione negatywnymi uczuciami. Mówi o tym jeszcze inna matka, matka siedemnastoletniego Marcina:

„[Głuchota] Co to dla mnie znaczy? To znaczyło... na początku straszną tragedię i załamanie, i nerwy i płacz i i i właściwie uważałam, że jest to jakaś tam kara za grzechy albo Bóg wie co. Dlaczego to nas spotkało? Także to po prostu były takie etapy, które przechodziłam po kolei i upłynęło dużo czasu, zanim się pogodziłam z tym, że Marcin taki jest, jaki jest” (wywiady z matkami – Kobosko, 2007).

A także mama Basi:

„No na początku na pewno znaczyło... poświęcenie jej większej uwagi. Najpierw była trudność z pogodzeniem się z tym, bo wiadomo ja mieszkam w małym środowisku..., gdzie nie spotyka się na ogół... z takimi problemami... Nie było – nie znałam po prostu tego problemu, więc było to dla mnie... wielkim ciosem,

kiedy się dowiedziałam, że ona nie słyszy” (wywiady z matkami – Kobosko, 2007).

Z doświadczeniem traumy jako psychicznej reakcji na informację o głuchocie dziecka wiąże się też przeżycie przez rodziców utraty, gdyż w swoim poczuciu tracą oni „dziecko zdrowe, normalne, słyszące”, a w wyniku tej utraty zostaje uruchomiony proces żałoby. Trzecim aspektem psychologicznym, doświadczania przez rodziców głuchoty dziecka, jest zdaniem M. Zalewskiej (1998a, 1998b) poczucie „okałeczenia słownego” w kontakcie z dzieckiem, polegające na tym, że słyszająca matka (ojciec) traci narzędzie (język foniczny) do porozumiewania się ze swoim głuchym dzieckiem. W efekcie matka (ojciec) w kontakcie ze swoim dzieckiem głuchym staje się werbalnie „niemową”, chociaż to nie ona (on) jest obiektywnie głucha(y).

Można też doświadczać głuchoty dziecka jako sytuacji obcej, dotąd nieznanej. Można też traktować ją jako pozytywne wyzwanie życiowe, choć wśród słyszących rodziców, zwłaszcza w pierwszych latach życia dziecka, taka reakcja zdarza się niezwykle rzadko.

Tożsamość rodzicielska rodziców a głuchota dziecka

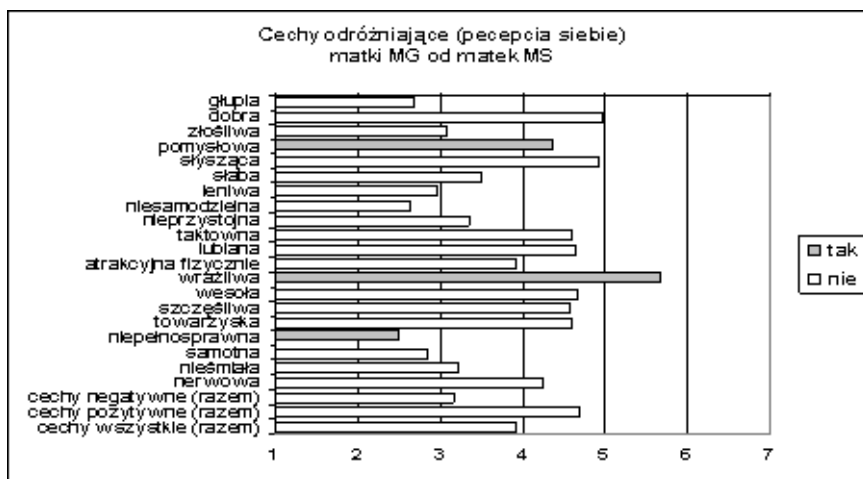
Tożsamość rodzicielska słyszących matek i ojców dzieci głuchych zostanie pokrótce scharakteryzowana w 3 obszarach: 1) reprezentacji siebie matki/ ojca, 2) relacji matka-dziecko/ relacji ojciec-dziecko, 3) relacji matka – ojciec dziecka/ relacji ojciec-matka dziecka z odwołaniem się wyłącznie do rezultatów badań prowadzonych pod kierunkiem M. Zalewskiej.

Matka słyszająca dziecka głuchego i jej tożsamość macierzyńska **Reprezentacja siebie matki a głuchota dziecka**

U zdecydowanej większości matek dzieci głuchych w reprezentacji siebie jako matki – już od wczesnych lat macierzyństwa – dominuje motyw „bycia rehabilitantką i nauczycielką” dziecka. Matki te niejednokrotnie mają trudności, by pogodzić powinności związane z rehabilitacją słuchu i mowy dziecka z byciem „łagodną, czułą, mamą” dla swojego dziecka (Ciborowska, 1995; Zalewska, 1998a). Badania nad młodzieżą głuchą i jej słyszącymi matkami pokazały, że specyficzne jest zaangażowanie matek w realizację celu, jakim jest nauczanie dziecka „mowy i języka” (zazwyczaj języka fonicznego), a także, że organizuje ono tożsamość macierzyńską omawianych matek, zajmując centralne w niej miejsce (Kobosko, 2007, 2008; Kobosko, Zalewska, 2011). Ponadto wieloletnie obserwacje poczynione przez M. Zalewską (1998a) w kontakcie klinicznym z matkami dzieci głuchych, zwłaszcza tych z opóźnionym rozwojem mowy, wskazują na występowanie poczucia „zranionej kobiecości”, poczucia niższej

atrakcyjności fizycznej, którego matki te doświadczają w związku z urodzeniem dziecka głuchego. Należy dodać, że u matek dzieci głuchych w różnym wieku nasilenie depresyjności okazuje się być wyższe, niż ma to miejsce w odniesieniu do matek dzieci słyszących (Domańska, 1996; Kobosko, Kosmalowa, 2001; Zalewska, 1998a). Badania K. Domańskiej (1996) pozwoliły na wychwycenie tych aspektów reprezentacji siebie matek dzieci głuchych, które pełnią ważną rolę w doświadczanym przez nie stanie depresyjności, do jakich należą: utrata własnej atrakcyjności fizycznej i utrata zainteresowania sferą seksualną.

Z badań nad tożsamością macierzyńską matek słyszących młodzieży głuchej w wieku 18–22 lata, przeprowadzonych przez autorkę (Kobosko, 2007, 2008; Kobosko, Zalewska, 2011) – ryc. 1. – wynika, że matki te doświadczają siebie jako bardziej niepełnosprawne, pomysłowe i cierpiące w porównaniu z matkami młodzieży słyszącej.



Ryc. 1. Percepcja siebie słyszących matek młodzieży głuchej w porównaniu z innymi ludźmi – natężenie wybranych cech (średnie) – Kwestionariusz Ja – inni (Kobosko, 2007, 2008)

Co ciekawe, doświadczanie siebie jako osoby niepełnosprawnej cechuje matki młodzieży głuchej o wysokich kompetencjach w języku fonicznym lub/ i migowym w porównaniu z matkami młodzieży słyszącej i matkami młodzieży głuchej o ograniczonych kompetencjach językowych w obu językach (Kobosko, 2007; Kobosko, 2011). Jednym z możliwych wyjaśnień doświadczania siebie jako bardziej „niepełnosprawnych” przez matki młodzieży głuchej, która osiągnęła wysokie kompetencje językowe, jest identyfikacja matek z ich głuchymi dorastającymi dziećmi, bo przecież obiektywnie to ich dzieci są niepełnosprawne w wymiarze „słyszenia”, nie zaś one same.

W reprezentacji siebie matek dzieci głuchych często obecna jest ograniczona perspektywa dotycząca własnej przyszłości (Ciborowska, 1995; Kobosko, 2007), co wyrażają także zacytowane poniżej słowa matki, zapytanej o to, „jak wyobraża sobie ona swoją przyszłość za dziesięć lat”:

„Na pewno już będę bardziej zmęczona niż teraz. Trudno mi powiedzieć, to wszystko zależy, w jakiej kondycji człowiek fizycznej będzie. Czy się jeszcze będzie pracować, czy nie. Ale na pewno będę się starała tak, jak, na ile będę mogła, że tak powiem – no w jakimś stopniu jej pomóc, jak tylko mnie będzie potrzebować i kiedy mnie będzie potrzebować” (wywiady z matkami – Kobosko, 2007).

Relacja matka – dziecko a głuchota dziecka

Doświadczenia z praktyki klinicznej, jak i badania pod kierunkiem M. Zalewskiej pozwalają opisać cechy reprezentacji małych dzieci głuchych i reprezentacji relacji z nimi u ich słyszących matek. Matki te „spostzegają swoje głuche dziecko jako zaburzone we wszystkich sferach rozwoju, pozbawione własnego potencjału rozwojowego i właściwości psychicznych (...), często obraz dziecka jest zredukowany wyłącznie do sfery werbalnej” (Ciborowska, 1995, s. 106), tj. postępów w nauce mowy dźwiękowej. Ważnym motywem obecnym u większości matek w reprezentacji dziecka są trudności w komunikowaniu się z dzieckiem.

M. Zalewska (1998a) wskazuje na zjawisko depersonalizacji obecne w interakcji matki z dzieckiem: matka „pozbawia” je życia psychicznego, tj. intencji, emocji, przeżyć pozwalających doświadczać siebie. W efekcie dziecko niewyposażone w możliwości psychicznego kontaktu (tj. dzielenia emocji i stanów psychicznych) z drugą osobą – zachowuje się również depersonalizująco. Intruzywność matki cechuje interakcję matka – dziecko. Matka stale jest w szczególny sposób aktywna – wydaje polecenia, przerywa interakcję, dominuje, proponuje dziecku własną aktywność na ogół nie uwzględniając jego chęci, wypełnia wspólną przestrzeń interakcji sobą. Depersonalizacja, o jakiej tu mowa, może mieć swoje źródła w doświadczonych przez matki psychicznych traumach, z którymi nie potrafią sobie inaczej poradzić, tylko odcinając się od uczuć, uprzedmiotawiając dziecko, a także i siebie.

„My traktujemy go jak – zresztą traktowaliśmy go zawsze, jak dziecko słyszące właściwie. Może dlatego, że nawet na początku chyba stawialiśmy mu za wysokie wymagania, no bo chcieliśmy, żeby był bez przerwy dobry; bez przerwy, żeby był wspaniały; żeby nadążał; żeby sobie radził ze wszystkim. Chociaż Antek w wielu sytuacjach nie dawał rady i traktowaliśmy go trochę na wyrost za za

mocno po prostu, nie? Ale w tej chwili już jest wszystko ok. A poza tym mówię, że samo, samo to, że jest niesłyszący, to był taki etap szoku. Był to szok, kiedy dowiedzieliśmy się o tym, że nie słyszy” (wywiady z matkami – Kobosko, 2007).

Okazuje się, jak wynika ze studiów klinicznych M. Zalewskiej (1998a), że matka unicastwia psychicznie siebie, zwłaszcza jako kobietę. Z takim „unicastwającym” sposobem istnienia w interakcji z dzieckiem wiąże się zazwyczaj poczucie samotności matki, często przez nią nieuświadomiane.

Wyniki badań nad relacją matka-dziecko w odniesieniu do matek słyszących i młodzieży głuchej pokazują, że cechuje je m.in. „behawioralny” charakter, nastawiony na realizację zadań i działanie, w porównaniu z matkami młodzieży słyszącej. Przykładowo, matki te częściej niż matki młodzieży słyszącej podejmują inicjatywę i konkretne działania, gdy dostrzegają, że coś się z córką/ synem dzieje. Wyrażająca się w powyższy sposób specyfika relacji matka-dziecko może też stanowić formę adaptacji do głuchoty dziecka (Kobosko, 2007, 2008; Kobosko, Zalewska, 2011).

Relacja matka – ojciec dziecka a głuchota dziecka

Małżeńską relację rodziców słyszących dziecka głuchego zazwyczaj „przełamanie” jego głuchota, jak i związane z tym faktem działania rehabilitacyjne oraz „typowe” problemy do rozwiązania, przed jakimi stają rodzice. Mąż spełnia zdecydowanie bardziej funkcję żywiciela rodziny i dostarczyciela środków finansowych, by matka mogła realizować cele rehabilitacji dziecka. W wielu małżeństwach na dalszy plan schodzi emocjonalny i seksualny aspekt relacji z mężem. Można powiedzieć, że związek małżeński matek słyszących dzieci głuchych, jak wynika z nielicznych badań jakościowych (wywiady), cechuje swoisty, tj. okaleczony sposób spostrzegania go przez matki. Matki widzą swoje małżeństwa „bez perspektywy przyszłości”, o niejasnych losach, a samą przyszłość spostrzegają jako budzącą lęk, obawy, pozostającą „bez wyobrażeń”, gdyż emocje z nimi związane trudno „ująć jest w słowa”. Przyszłość związku rodziców jest też przez matki spostrzegana pod kątem dalszych losów dziecka (Ciborowska, 1995).

„Mąż... na początku... czuł – ja wiem ?! Trochę jakieś nie wiem – znaczy nie mówił o tym bardzo – nie mówił o tym głośno, ale czuł trochę jakiegoś takiego... niedosytu, że Radek nie słyszy... i trochę go to denerwowało. Ale... potem – właściwie nie mógł się z tym jakoś pogodzić na początku; było mu ciężko i nieraz było wiele dyskusji takich, że że – trzeba go zaakceptować... taką osobą, jaką jest i – może wynikało to z tego, że że, no mąż chciałby, żeby on był piękny, mądry i żeby słyszał” (wywiady z matkami – Kobosko, 2007).

Matki młodzieży głuchej o wysokich kompetencjach w dowolnym języku (język foniczny lub/ i język migowy) dzielą z ojcem dziecka emocje związane z jego głuchotą, a co najważniejsze emocje te zostają zwerbalizowane i podzielone między sobą przez małżonków (Kobosko, 2007, 2009a, 2009b).

Ojciec słyszący dziecka głuchego i jego tożsamość ojcowska **Tożsamość ojcowska a głuchota dziecka**

Zagadnieniem tożsamości ojcowskiej słyszących ojców dziecka z głuchotą w wieku przedszkolnym zajęła się w swoich badaniach M. Zaczyńska (1999) oraz K. Michelsen (2000), traktując głuchotę jako jedną z postaci upośledzenia dziecka i porównując tożsamość ojcowską ojców dzieci głuchych z tożsamością ojcowską ojców dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym, a także ojców dzieci o typowym rozwoju.

Okazało się, że ojcowie dzieci głuchych mają tożsamość „wyrazistszą” niż ojcowie dzieci słyszących, co sugeruje, są oni „bardziej ojcami”, a więc lepiej określają siebie w roli ojca, co stanowi wynik zaskakujący (Zaczyńska, 1999, 2001). Być może – na co wskazuje autorka relacjonowanych badań – w badaniach przez nią prowadzonych wzięli udział w jakiś sposób „szczególni” ojcowie. Tacy, którzy są zaangażowani w zajęcia z dzieckiem, dzielą z matkami obowiązki „rehabilitacyjne”, a więc na przykład uczestniczą w terapii logopedycznej i innych formach zajęć, co wskazywać może, że nie odcinają się oni od dziecka i jego głuchoty – stanowią więc mniejszość w tej populacji.

W relacjonowanych badaniach M. Zaczyńskiej (1999) satysfakcja małżeńska ojców dzieci głuchych nie pozostaje w związku z tożsamością ojcowską, co okazało się sprzeczne z oczekiwaniami. Natomiast istotne znaczenie ma dla tożsamości ojcowskiej stan psychiczny ojca, oceniany przejawianym przez niego nasileniem depresyjności – wyższe wyniki w tożsamości ojcowskiej wiązały się z niższą depresyjnością, co sugeruje, że ojcowie ci przeżyli żałobę będącą reakcją na stwierdzenie u dziecka głuchoty. Co więcej, mniej depresyjni okazali się ojcowie dzieci komunikujących się z nimi w języku migowym w porównaniu z ojcami dzieci nastawionych na rozwój mowy i języka fonicznego. Relacjonowane badania pokazują, że tożsamość ojcowska ojców dzieci głuchych wiąże się z jakością relacji z dzieckiem, w tym ze sposobem porozumiewania się z dzieckiem – ojcowie porozumiewający się językiem migowym w kontakcie z dzieckiem uzyskiwali „wyrazistszą” tożsamość ojcowską niż ci ojcowie, którzy wybierali język foniczny jako narzędzie językowego komunikowania się ze swoim głuchym dzieckiem (Zaczyńska, 1999).

Badania nad tożsamością rodzicielską rodziców dzieci głuchych – co dalej?

Badania nad tożsamością macierzyńską matek słyszących dzieci głuchych i tożsamością ojcowską ich słyszących ojców są wciąż nieliczne, choć w zaproponowanej przez M. Zalewską ramie teoretycznej, jaką stanowi podejście interpersonalne w psychologii – bardzo obiecujące. Przede wszystkim dlatego, że „dom jest punktem wyjścia” – co dla rozwoju psychicznego każdego dziecka i rozwoju jego osobowej tożsamości oznacza m.in., iż jednym z najważniejszych, źródeł problemów w tym obszarze są trudności, jakich doświadczają rodzice w stawianiu się rodzicami swoich głuchych dzieci. Niepokojące jest znacząco większe nasilenie zaburzeń psychicznych, w tym zaburzeń tożsamości wśród dzieci i młodzieży głuchej (Fellinger, Holzinger, Sattel, Laught, 2008; Fellinger, Holzinger, Pollard, 2012; Gent van i in., 2007; Zalewska, 1998a). Sytuacja ta wskazuje na problemy doświadczane przez dzieci i młodzież w stawianiu się osobą g/ Głuchą, co wiąże się w konsekwencji z przybieraniem fałszywej tożsamości osoby Głuchej/ głuchej lub jednej z wielu jej „odmian”, albo pozostawianiem pomiędzy „światem g/ Głuchych a światem słyszących”.

Prezentowany przegląd badań nad tożsamością rodzicielską rodziców dzieci głuchych ukazuje, że dotyczą one jedynie rodziców słyszących dzieci głuchych. Powstaje pytanie o tożsamość rodzicielską rodziców G/ głuchych, którzy mają dzieci słyszące, jak i o to, jakich doświadczają trudności w stawianiu się rodzicami swoich dzieci.

Nową rzeczywistość – także dla rodziców dzieci głuchych – niesie ze sobą era implantów ślimakowych, ich coraz większe rozpowszechnienie również w Polsce, a także światowa tendencja, by wszczepiać je coraz młodszym dzieciom, będącym około 1 roku życia. Zmianie ulegają warunki nabywania przez dzieci głuche języka fonicznego, gdyż implanty zazwyczaj stwarzają lepsze warunki „słuchowe”; znacznemu skróceniu ulega czas potrzebny do otrzymania diagnozy głuchoty przez dziecko (powszechne badania przesiewowe słuchu u noworodków i niemowląt znacznie przyspieszają stwierdzenie faktu, że dane dziecko jest głuche), a także skróceniu ulega czas oczekiwania na operację wszczepienia dziecku implantu ślimakowego; coraz głośniejsze stają się zagadnienia związane z obustronną implantacją... Zapytajmy, jaka sytuacja ta ma związek z tożsamością rodzicielską rodziców dzieci głuchych? Czy głuchota dziecka boli ich tak samo? Czy może „łatwiej” jest ją przyjąć, bo znalazły się sposoby leczenia, które oferuje medycyna? A może można tę głuchotę całkowicie „usunąć” i zastąpić ją „implantem ślimakowym” – coraz częściej mówi się o „dzieciach z implantem ślimakowym”, pomijając to, że są to „dzieci głuche z implantem ślimakowym”. Jaka jest tożsamość rodzica dziecka z implantem ślimakowym? Dlaczego rodzice Głusi coraz częściej zgłaszają się

ze swoim głuchym dzieckiem na operację wszczepienia implantatu słuchowego? Dlaczego rodzice Głusi chcą właśnie w ten sposób dać więcej możliwości w życiu swoim głuchym dzieciom (Mitchiner, Sass-Lehrer, 2011)? Te i inne pytania wymagają podjęcia dalszych badań.

Bibliografia

- Ciborowska, A. (1995), *Spostrzeganie swojego małżeństwa przez matki dzieci niesłyszących*, niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem M. Zalewskiej. Warszawa: Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski.
- Domańska, K. (1996), *Głuchota dziecka a depresja matki*, niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem M. Zalewskiej, Warszawa: Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski.
- Fellinger J., Holzinger D., Pollard, R. (2012), *Mental health of deaf people*, "The Lancet", 379 (March 17), 1037–1044.
- Fellinger, J., Holzinger, D., Sattel, H., & Laucht, M. (2008), *Mental health and quality of life in deaf pupils*, "European Child and Adolescent Psychiatry", 17, 414–423.
- Gent van, T., Goedhart, A. W., Hindley, P. A., & Treffers, P. D. A. (2007), *Prevalence and correlates of psychopathology in a sample of deaf adolescents*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 48, 950–958.
- Kobosko, J. (2007). *Tożsamość macierzyńska matek słyszących młodzieży głuchej i jej znaczenie dla rozwoju osobowej tożsamości tej młodzieży*, niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem M. Zalewskiej, Warszawa: Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski.
- Kobosko, J. (2008a), *Relacja matka-dziecko a zaburzenia rozwoju językowego. Studia nad młodzieżą głuchą ze słyszących rodzin*, [w:] M. Zalewska (red.), *Zaburzenia rozwoju dziecka z perspektywy relacji* (s. 52–67), Warszawa: Wydawnictwo Emu.
- Kobosko, J. (2008b), *Tożsamość macierzyńska matki a głuchota dziecka. Studia nad matkami słyszącymi młodzieży głuchej*, "Studia Psychologiczne", 46, 4, 35–50.
- Kobosko, J. (2009a), *Relacja matka-dziecko a zaburzenia rozwoju językowego u młodzieży głuchej*, "Przegląd Psychologiczny", 52 (3), 327–342.
- Kobosko, J. (2009b), *O tożsamości macierzyńskiej, czyli jak doświadczają siebie matki słyszące młodzieży głuchej*, [w:] J. Kobosko (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie – dla terapeutów, nauczycieli, wychowawców i rodziców* (s. 102–120), Warszawa: Stowarzyszenie „Usłyszeć Świat”.
- Kobosko, J. (2011), *Wybór języka dla dziecka głuchego – język foniczny lub / i język migowy. Współczesna perspektywa psychologiczna*, [w:] Antoszewska, B., Kossakowski C. (red.), *Uwarunkowania i kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Kobosko, J., Kosmalowa, J. (2000), *Depression and the implanted child family*, V European Symposium on Pediatric Cochlear Implantation, abstrakt, Amsterdam.
- Kobosko, J., Zalewska, M. (2011), *Maternal identity of hearing mothers of deaf adolescents. Empirical studies – an interpersonal approach*, "The Volta Review", 111(1), 39–59.
- Kurtzer-White, E., Luterman, D. (2003), *Families and children with hearing loss. Grief and coping*, "Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews", 9, 232–235.
- Mitchiner, J. C., Sass-Lehrer, M. (2011), *My child can have more choices. Reflections of Deaf mothers on cochlear implants for their children*, [w:] Paludnevičienė R., Leigh I. W., (red.), *Cochlear Implants. Evolving perspectives* (s. 71–94). Washington DC: Gallaudet University Press.
- Michelsen, K. (2000), *Relacja małżeńska a tożsamość rodzicielska rodziców dzieci z upośledzeniem*, niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem M. Zalewskiej, Warszawa: Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski.
- Senator, D. (2005), *Wczesnodziecięca trauma relacyjna*, „Nowiny Psychologiczne”, 1, 5–24.
- Stern, D. N. (1985), *The interpersonal world of the infant*, New York: Basic Books.
- Stern, D. N. (1995), *The motherhood constellation, A unified view of parent infant Psychotherapy*, New York: Basic Books.
- Zaczyńska, M. (1999), *Tożsamość ojcowska ojca dziecka głuchego*, niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem M. Zalewskiej, Warszawa: Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski.
- Zaczyńska, M. (2001), *Być ojcem dziecka głuchego*, [w:] Kobosko J. (red.), *Blżej życia. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z wadą słuchu* (s. 30–32), Warszawa: Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”.
- Zalewska, M. (1998a), *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą. Psychiczne mechanizmy zaburzeń rozwoju tożsamości dziecka głuchego i dziecka z opóźnionym rozwojem mowy*, Warszawa: J. Santorski i CO Wydawnictwo.
- Zalewska, M. (1998b), *Psychologiczne aspekty stwierdzenia głuchoty u dziecka*, [w:] Rola J. (red.), *Wybrane problemy psychologicznej diagnozy zaburzeń rozwoju dzieci* (s. 177–186), Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Zalewska, M. (1999) *Trudne macierzyństwo*, [w:] Kornas-Biela D. (red.), *Oblicza macierzyństwa* (s. 297–302), Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Zalewska, M. (2000), *Pomoc psychologiczna słyszącym rodzicom dziecka głuchego*, [w:] Siedlecka H. i Kulczycka E. (red.), *Współczesne kierunki wczesnej diagnozy i wczesnej rewalidacji dziecka z wadą słuchu* (s. 33–36), Warszawa: Wydawnictwo APS.

Tożsamość zawodowa osób głuchych a ich problemy na rynku pracy

Tomasz Piekot, Uniwersytet Wrocławski

Kamilla Biskupska, Uniwersytet Opolski

W niniejszym tekście przedstawiamy wyniki z badań tożsamości zawodowej osób głuchych prowadzonych w formie wywiadów zogniskowanych (Maison, 2001). Badania te odbyły się w Sokołowsku 14 i 15 kwietnia 2012 roku i objęły grupę 15 osób niesłyszących wytypowanych na podstawie badań ankietowych. Głównym celem wywiadów była rekonstrukcja i analiza tożsamości zawodowej osób niesłyszących oraz określenie jej wpływu na ich problemy na rynku pracy. Badania prowadziliśmy w ramach projektu *Spróbujmy się zrozumieć* (WND-POKL.06.02.00-02-109/1).

1. CELE BADAŃ

Podstawową kategorią analityczną naszego projektu jest pojęcie tożsamości społecznej. Ważnym elementem budującym ten aspekt tożsamości jednostki są cechy kulturowo naznaczone oraz społeczne przypisane – takie jak płeć, wiek czy sprawność ciała:

Tożsamości społeczne [...] związane są z normatywnymi uprawnieniami, zobowiązaniami i sankcjami, które wyznaczają role w określonych społecznościach. Korzystanie ze standardowych oznak – zwłaszcza jeśli chodzi o atrybuty ciała, wieku i płci – ma podstawowe znaczenie we wszystkich społeczeństwach, niezależnie od dających się stwierdzić różnic między kulturami (Giddens, 2003, s. 333).

Podczas planowania badań interesowała nas również koncepcja tożsamości jako „projektu *własnego* danej osoby” (Baker, 2005, s. 252), ujawniającego się przede wszystkim w procesie socjalizacji pierwotnej i wtórnej, podczas relacji z najbliższymi (*znaczący inny*) oraz obcymi (*uogólniony inny*) (zob. Mucha, 1992; Hałas, 1994).

Termin „tożsamość zawodowa” pojawia się w pracach z zakresu nauk społecznych stosunkowo rzadko. Zwykle jest przy tym zrównywany z tożsamością danego zawodu, czyli „identyfikacją pracownika z własną grupą zawodową i wykonywanym zawodem” (Ślusarska, Zarzycka, Dobrowolska, 2007, s. 148). W prezentowanym tu ujęciu „tożsamość zawodową” rozumiemy nieco inaczej – jako ogólną świadomość własnych możliwości i kompetencji zawodowych. Przyjęliśmy następującą definicję tożsamości zawodowej:

TOŻSAMOŚĆ ZAWODOWA (TZ) – ukształtowany w procesie socjalizacji (podczas interakcji społecznych) sposób myślenia danej osoby o pracy zawodowej, a także sposób postrzegania siebie jako jednostki aktywnej / nieaktywnej zawodowo.

Badania tożsamości zawodowej osób niesłyszących wymagały też przyjęcia wyraźnego punktu odniesienia, czyli modelu tożsamości zawodowej, do którego moglibyśmy odnosić dane uzyskiwane w wywiadach. Przyjętym modelem referencyjnym (porównawczym) była tożsamość zawodowa dominująca w polskiej kulturze – a zatem kolektywny sposób myślenia wypracowany przez dominującą, słyszącą większość. Z perspektywy tego porównania aktywizacja zawodowa osób niesłyszących jest próbą włączenia ich do owych „słyszących” praktyk i sposobów myślenia o życiu zawodowym.

Jak wygląda ów dominujący w naszej kulturze model tożsamości zawodowej? Przede wszystkim – w Polsce, tak jak w innych społecznościach aktywnych zawodowo, tożsamość zawodowa zaczyna się tworzyć już we wczesnym dzieciństwie jednostki i jest kształtowana (modelowana) przez całe życie. Na wstępie badań TZ osób niesłyszących istotne zatem było ustalenie przebiegu procesu socjalizacji zawodowej w ich kulturze.

W kulturze słyszących procesowi temu towarzyszą następujące punkty zwrotne:

- 1. Pierwsze wzorce zawodowe** – wspólnota narzuca jednostce tożsamość zawodową już we wczesnym dzieciństwie, wskazując pierwsze wzorce zawodowe. Wtedy to dziecko obserwuje role zawodowe swoich rodziców, ale też uzyskuje dostęp do wybranych przez wspólnotę treści zawodowych – głównie za sprawą pierwszej edukacji i rozrywki (książeczki o zawodach i animowane filmy dla dzieci ze stereotypowymi bohaterami, np. Strażak Sam, Bob Budowniczy itp.).
- 2. Odgrywanie ról zawodowych i pierwsze zawodowe wybory** – stosunkowo wcześnie dziecko bawi się też w odgrywanie różnych ról zawodowych oraz wyraża pierwsze deklaracje typu „gdy dorosnę, będę...”. Kilkuletnie dziecko ma już intuicyjną świadomość związku pracy ze statusem materialnym (praca jako źródło dóbr) i z samorealizacją (praca jako rozwijanie zainteresowań i pasji).
- 3. Pierwsze doświadczenia zawodowe** – jeszcze w późnym dzieciństwie (w wieku szkolnym) pojawiają się pierwsze doświadczenia zawodowe przynoszące wymierne korzyści (praca za kieszonkowe, pierwsza praca wakacyjna itp.).
- 4. Planowanie zawodowej przyszłości** – ostatnia faza edukacji (szkoła średnia i studia) to czas wzmożonego planowania życia zawodowego. Mowa tu o wyborze kierunku kształcenia – zwykle będącego wynikiem

oddziaływania dwóch przeciwstawnych czynników: chęci realizowania własnych pasji z jednej strony, z drugiej zaś oczekiwań ekonomicznych (rodziców) i/ lub sytuacji rynkowej.

5. **Praca dorywcza** – na tym etapie członkowie wspólnoty podejmują już pierwsze prace o charakterze czasowym; stanowią one ważny składnik doświadczeń zawodowych danej osoby. Są to głównie staże, praktyki studenckie i prace w okresie wakacji (w Polsce i za granicą).
6. **Stabilizacja sytuacji zawodowej** – kolejny etap przeobrażania się tożsamości zawodowej jednostki rozpoczyna się zwykle po zakończeniu edukacji. Niezwykle istotne są na tym etapie pierwsze doświadczenia rekrutacyjne, a także sytuacje związane z podejmowaniem pracy na stałe i udane lub nieudane próby zmiany pracy.

Z przedstawionym wyżej modelem tożsamości zawodowej słyszących Polaków porównaliśmy to, co niesłyszący mówią/ myślą o swoim potencjale zawodowym. Porównawcza analiza obu tożsamości zawodowych jest niezwykle istotna, ponieważ w Polsce niesłyszący socjalizowani są jako osoby niepełnosprawne zarówno w systemie edukacji, jak i w systemie pomocy społecznej (np. otrzymują rentę, dzięki której nie muszą podejmować pracy). Z tego powodu polski system wspierania niesłyszących utrwala bierność swoich podopiecznych. To właśnie w tym opiekuńczym i nieaktywnym zawodowo środowisku kształtuje się tożsamość kolejnych pokoleń osób niesłyszących.

2. METODOLOGIA I PYTANIA BADAWCZE

Techniką zbierania danych były wywiady zogniskowane, określane również mianem fokusowych. Tę kategorię wywiadów można zdefiniować jako „dyskusje grupowe poświęcone zgłębianiu określonego typu zagadnień” (Kitzinger, Barbour, 1999, s. 4) albo po prostu jako „dyskusję prowadzoną w celach badawczych” (Morgan, Spanish, 1984, s. 253). Ważnym dla zaprojektowanych przez nas badań było jednak to, że „w ramach grupy fokusowej uczestnicy mają wchodzić ze sobą w interakcje (a nie tylko z osobą moderującą grupę) i w ten sposób rozmawiać o tematach czy problemach wyłaniających się w trakcie rozmowy lub poddawanych przez moderatora” (Krzyżanowski, 2011, s. 255). Ta technika badawcza pozwala więc na obserwację przez badacza pojawiających się podczas badań interakcji – ich kierunku czy tempa. Zaletą wywiadu zogniskowanego jest też możliwość obserwowania współpracy w grupie – na przykład podczas zespołowego wykonywania prostych zadań (zob. Krzyżanowski, 2011). W naszych badaniach posłużyliśmy się modelem metodologicznym zaproponowanym przez Dominikę Maison (2001).

Badana grupa nie była jednorodna – znalazły się w niej zarówno osoby niedosłyszące, funkcjonujące od dziecka w świecie słyszących, osoby głuche, bardziej zanurzone w kulturę głuchych, jak i osoby ze środowisk rodzinnych i wychowawczych mieszanych (żyjące na pograniczu kultury głuchych i słyszących). Z tego powodu niezwykle ważne było obserwowanie zależności między sposobem odpowiadania na poszczególne pytania moderatorki a kulturową przynależnością osób zabierających głos. Co istotne: wśród badanych nie było osób z wielopokoleniowych rodzin Głuchych, w których transmisja tożsamości następuje bez zakłóceń wywołanych trudnościami o podłożu językowym (tudzież: poznawczym i emocjonalnym).

Opracowane na potrzeby wywiadów zogniskowanych pytania badawcze koncentrowały się na dwóch istotnych zagadnieniach. Pierwszym był początkowy okres kształtowania się tożsamości zawodowej osób badanych (dzieciństwa i młodości) oraz okres pełnej dojrzałości zawodowej. Połączenie idealizowanych wspomnień z dzieciństwa z aktualnymi doświadczeniami miało zapewnić pełniejszą rekonstrukcję tożsamości zawodowej badanych. Zagadnieniem drugim były problemy związane z szukaniem pracy oraz z warunkami, w których pracują osoby głuche.

Oto szczegółowy zestaw pytań badawczych wraz z ich omówieniem:

Lp.	PYTANIE BADAWCZE	UZASADNIENIE
Pytanie 1a	Czy i w jaki sposób typ wykształcenia oraz wyuczony – wykonywany zawód współtworzą tożsamość osoby niesłyszącej?	Pytanie to zostało ujęte we wprowadzającej części badań – podczas przedstawiania się moderatorki. Akt przedstawiania się w kulturze niesłyszących wygląda zupełnie inaczej niż w świecie słyszących. W tym miejscu istotne było ustalenie, czy osoby głuche i niedosłyszące, gdy się przedstawiają, spontanicznie dokonują autoprezentacji związanej z wykonywanym zawodem lub uzyskanym wykształceniem (np. jestem weterynarzem, studiowałam na UJ, mam certyfikat strzyżenia owiec).

Pytanie 1b	Czy w społeczności/ kulturze głuchych tożsamość zawodowa jest konstruowana (a jeśli tak, to jak?) i przekazywana już na wczesnym etapie życia: edukacja małych dzieci, wiek przedszkolny i szkolny?	Pytanie to pojawiło się w formie zaproszenia do opowiedzenia wspomnień z czasów dzieciństwa. Gdy jedna grupa rozmawiała z moderatorką, druga grupa miała wykonać zadanie kreatywne – przygotować projekt książeczki dla głuchych dzieci o wybranym zawodzie. Przy tym pytaniu istotne były zwłaszcza narracje dotyczące: zawodów wykonywanych przez członków rodziny, zabaw dziecięcych w zawody, książeczek dla dzieci, pierwszych wymarzonych zawodów i przyszłych zawodów pożądaných przez rodziców dla swych dzieci, a także pierwszych prac za wynagrodzenie i planowania przyszłości zawodowej.
Pytanie 2	Jakie jest wyobrażenie osób głuchych o skutecznym (idealnym) procesie zdobywania pracy?	W tej części badań niesłyszący mieli wcielić się w rolę ekspertów i przygotować wideoporadnik (wideoblog) zawierający rady, zalecenia pozwalające osobie niesłyszącej zdobyć dobrą pracę.
Pytanie 3	Na jakie problemy natrafiają osoby niesłyszące w swoim życiu zawodowym (w trakcie szukania pracy i w pracy)?	W tej części badań niesłyszący zostali poproszeni o przygotowanie listy problemów, trudności, kłopotów, które zwykle towarzyszą osobom głuchym w życiu zawodowym – począwszy od zbierania informacji o pracy dla osób niesłyszących, aż do sytuacji, które pojawiają się w pracy w środowisku osób słyszących. Badani przypominali sobie własne doświadczenia i relacje znajomych.

Pytanie 4	Jaki jest – zdaniem osób niesłyszących – idealny model współpracy zawodowej Głuchych – Słyszący?	Na koniec badań niesłyszący zostali ponownie poproszeni o przygotowanie wideoporadnika, ale tym razem adresowanego do słyszących pracodawców lub współpracowników. Miał on zawierać najważniejsze rady i zasady współpracowania z osobami niesłyszącymi na gruncie zawodowym.
-----------	--	---

Dodatkowo warto powiedzieć o dwóch istotnych kwestiach:

- Nadrzędną ramą (metaramą) badań fokusowych była zaproponowana uczestnikom badań rola ekspertów, którzy proszeni są o doradzanie twórcom strony internetowej adresowanej do Głuchych szukających pracy. Zabieg ten podniósł rangę osób biorących udział w fokusie, a co ważniejsze – pozwolił uniknąć kumulowania się negatywnych doświadczeń uczestników, które pojawia się często jako efekt uboczny (dodatkowe piętno) badań nad grupami wykluczonymi.
- W wywiadach wzięło udział łączenie 15 osób zróżnicowanych pod względem komunikacyjno-kulturowym. Prawdopodobnie z powodu tych różnic już w trakcie pierwszych spotkań integracyjnych uwidocznił się podział na dwie podgrupy (nazywamy je dalej grupą NIEDOSŁYSZĄCYCH i GŁUCHYCH). W pierwszej znalazły się osoby, które słabo słyszą, ale potrafią mówić (rozmawiać ze słyszącymi), w drugiej zaś – osoby, które nie słyszą prawie w ogóle i mogą komunikować się przede wszystkim w języku migowym. Podział ten był istotny dla interpretacji niektórych wyników badań, bardzo często bowiem w obu grupach pojawiały się poważne różnice w sposobie odpowiadania na poszczególne pytania.

3. WYNIKI BADAŃ

1. Jak przedstawiali się niesłyszący (pytanie 1a)

Różnice między NIEDOSŁYSZĄCYMI a GŁUCHYMI uwidoczniły się już w chwili autoprezentacji (przedstawienia się w kilku zdaniach). Co ważne, większość osób w sposób konwencjonalny i typowy dla społeczności słyszących mówiła o swoim wykształceniu oraz wykonywanym zawodzie. Osoby głuche koncentrowały się bardziej na szczegółowym opisie własnej rodziny i własnego pochodzenia (miejsce mieszkania, szkoły), ich wypowiedzi były obszerniejsze i w sposób luźny odnosiły się do tożsamości zawodowej (między innymi), natomiast osoby niedosłyszące skupiały się częściej na swojej aktualnej sytuacji edukacyjnej lub

zawodowej (studia, praca), wypowiadały się w sposób oszczędny i podawały informacje niemal wyłącznie związane z tym tematem.

Co ważne dla interpretacji dalszych wypowiedzi uczestników badania – niemal wszystkie osoby w obu grupach – w tym także studenci – miały za sobą jakieś doświadczenia zawodowe (to samo dotyczy ich rodzin).

Interesujące jest też to, że uczestnicy badania w pierwszych auto-prezentacyjnych wypowiedziach o swoim życiu zawodowym posługiwali się przyczynowo-skutkową ramą narracyjną, tzn. zwykle najpierw podawali informację o zawodzie wyuczonym (introligator, masażysta), który następnie stał się zawodem wykonywanym lub nie. Obecność tej ramy może świadczyć o tym, że osoby niesłyszące widzą ścisły i trwały związek między zawodem wyuczonym a wykonywanym.

2. Tożsamość zawodowa osób niesłyszących w młodości (pytanie 1b)

W pierwszej części badań pojawiły się pytania umożliwiające rekonstrukcję pamięci zbiorowej osób niesłyszących z czasów ich dzieciństwa i edukacji szkolnej. Chodziło przede wszystkim o uzyskanie wspomnień obejmujących zawód wykonywany przez rodziców i rodzinę, zabawy dziecięce o charakterze zawodowym, pierwsze zawodowe marzenia (por. *Gdy dorosnę, zostanę X*) i pierwsze doświadczenia z pracą dorywczą. Ważne były też pytania o ocenę roli szkoły w przygotowaniu do zawodowego życia, a także wypowiedzi na temat preferowanych przez badanych profesji ich (rzeczywistych lub potencjalnych) dzieci.

Analiza wypowiedzi osób niesłyszących dotyczących wspomnień z wczesnego dzieciństwa pozwoliła uchwycić 10 najważniejszych tematów czy wątków owych wspomnieniowych narracji:

- 1. Problemy komunikacyjno-nazewnicze** – wiele osób miało poważne trudności z mówieniem o zawodach swoich rodziców i innych członków rodziny. Trudności dotyczyły zwłaszcza konkretnych nazw zawodów i stanowisk. Zamiast takich nazw pojawiały się omówienia lub uogólnienia, np. *tato naprawiał jakieś narzędzia, tato coś sprzedawał*. Niektóre osoby wprost przyznały, że nie wiedzą, czym zajmowali się wtedy ich rodzice i dziadkowie (choć miały poczucie, że coś gdzieś robili). Co ważne – orientacja w życiu zawodowym rodziny była mniejsza w grupie GŁUCHYCH, a większa w grupie NIEDOSŁYSZĄCYCH, co może świadczyć o tym, że słyszący rodzice mają utrudniony kontakt z dzieckiem głuchym, a kwestie zawodowe nie są istotnym tematem codziennych rozmów: brak językowego (słuchowego) dostępu dziecka do kontekstów rozmów

toczonych w rodzinie (z dzieckiem i przy dziecku) powoduje braki poznawcze skutkujące brakiem budulca dla tożsamości.

2. **Ważna pozycja matki** – drugą ważną tendencją wyłaniającą się z analizy wspomnień jest niezwykle ważny status matki w opowieściach rodzinnych. Identyfikacja konkretnego zawodu matki (zob. pkt 1.) wśród badanych była znacznie częstsza niż zawodu ojca. Wiele osób zapamiętało, że to matki rzucały pracę, by się nimi opiekować, a gdy po latach wracały na rynek pracy – przyjmowały prace o niższym statusie niż poprzednio (np. księgowa => sprzątaczką). Wynika to z tego, że w Polsce to właśnie matkom wyznaczono rolę rehabilitantek dzieci niesłyszących. Stąd bierze się u niesłyszących wyobrażenie roli matki (wyłączonej z życia zawodowego, a włączonej do procesu wychowawczo-rehabilitacyjnego) i lepsza orientacja badanych w tym, czym zajmowały się matki (stała wspólna obecność matek i dzieci do czasu podjęcia przez dzieci edukacji szkolnej lub jeszcze później).
3. **Poczucie asymetrii i niesprawiedliwości** – symptomatyczne dla wielu wypowiedzi było też wyraźne wspomnianie momentów zderzenia się marzeń czy planów zawodowych z faktem bycia głuchym lub niedosłyszącym. Według relacji badanych moment ten następował w szkole lub w kontaktach z lekarzami. Wtedy to niesłyszące dziecko dowiadywało się, że nie będzie mogło wykonywać takich zawodów jak słyszący, z powodu formalnego zakazu (prawnego lub medycznego). Z wypowiedzi tych przebiegał często żal i poczucie niesprawiedliwości i krzywdy. Oto jeden z przykładów:

chciałam robić to, co słyszący i nie mogłam robić tego, co oni, bo migam, bawiłam się jak słyszący, ale w szkole już wiedziałam, że nie mogę być jak słyszący.

Badani wskazywali różny czas, w którym się zorientowali, że ich sytuacja jest odmienna od sytuacji ich słyszących rodziców. Tu również ujawniała się różnica między NIEDOSŁYSZĄCYMI i GŁUCHYMI osobami. W grupie NIEDOSŁYSZĄCYCH przeważała weryfikacja wysokich aspiracji (będę lekarzem, piosenkarką, modelką), bardzo podobnych do marzeń młodzieży słyszącej. Świadomość odmienności nie przekreśliła jednak dążeń do realizacji planów (podejmowanie pracy w celu opłacenia podjętych studiów kierunkowych).

Natomiast w grupie osób głuchych świadomość własnej odmienności przychodziła w różnym czasie, w różnych momentach: 1) rozpoczęcie edukacji w szkole dla głuchych i identyfikacja z sytuacją innych osób (tudzież: identyfikacja z ofertą edukacyjną oferowaną tym osobom), 2) próby podjęcia pracy zawodowej i zderzenie się z niesprzyjającymi realiami, 3) skończenie szkoły zawodowej (niezwykle rzadko) i porównanie siebie do sytuacji najbliższych słyszących osób por. wypowiedź uczestniczki:

myślałam, że jak dorosnę, to będę jak moja mama [słyszająca], a skończyłam szkołę [zawodową] i okazało się, że nie jestem słyszająca.

4. **Wyuczona bierność zawodowa** – kilka osób wyraźnie przyznało, że już w dzieciństwie miało bardzo negatywny obraz swoich możliwości zawodowych. Osoby te były przekonane, że nigdy nie będą pracować i zawsze ktoś się będzie nimi opiekował. Ten sposób myślenia mogła utrzymywać ciągła obecność matek-opiekunek, które nie pracowały i stawały się wzorem osobowym.
5. **Niepodjęmowanie pracy przed ukończeniem szkoły** – niewiele osób wspominało też o podejmowaniu prac dorywczych w czasie edukacji, a niektóre były wręcz zaskoczone informacją o możliwości pracy przed ukończeniem szkoły/ studiów. Oznacza to, że niektórzy głusi zakładają, iż to szkolna edukacja zapewnia im wybrany zawód, a podjęcie pracy powinno nastąpić dopiero po ukończeniu szkoły. Brak wzorców rówieśniczych (wśród głuchych) i niedostępność wzorców osób słyszących (choćby poprzez rozmowy) wydaje się główną przyczyną tego stanu, choć nakłada się na ten stan również wyżej wspomniana wyuczona bierność zawodowa.
6. **Wymarzony zawód to zawód kogoś z rodziny (ojciec, matka, siostra)** – wyraźnie w wypowiedziach obu grup były głosy, które wskazywały na brak zróżnicowanych wzorców zawodowych w dzieciństwie. Najczęściej okazywało się, że wymarzonym zawodem w dzieciństwie był zawód wykonywany przez ojca lub matkę (*chciałam jak mama być księgową, chciałem pracować jak ojciec jako inkasent*).
7. **Wysoki status sportu u chłopców** – obok silnego wzorca zawodowego dostarczanego przez profesję ojca lub matki bardzo wyraźną kategorię ulubionych/ wymarzonych przez dzieci niesłyszące zawodów stanowiło zawodowe uprawianie sportu. W głównej mierze dotyczyło to chłopców, którzy w dzieciństwie marzyli o tym, by zostać piłkarzami. Co ważne, mężczyźni marzenie to przenosili potem w wypowiedziach na oczekiwany zawód ich synów. Może to świadczyć o nierealistycznym czy idealistycznym podejściu do planów zawodowych (przecież niewielu chłopców ma szansę zostać sławnymi piłkarzami) lub o ważnej randze sportu w kulturze niesłyszących.
8. **Trudności z wyobrażeniem sobie zawodowej przyszłości dzieci** – generalnie większość badanych miała poważne trudności z mówieniem o zawodowej przyszłości swoich dzieci (może ze względu na młody wiek uczestników wywiadów). Większość osób mówiła w tym wypadku nie o odpowiednim dla dziecka zawodzie, lecz o różnych kompetencjach, umiejętnościach, hobby, zainteresowaniach, które rodzice powinni dzieciom

zapewnić (np. *moja córka będzie ładnie malować, mój syn powinien dobrze grać w piłkę* itp.).

- 9. Podjęcie pierwszej pracy w zawodzie wyuczonym, ale szybkie jej porzucenie** – większość osób wspominało, że czekało z podjęciem pracy do momentu zakończenia edukacji, ponieważ to szkoła – w ich przekonaniu – daje zawód i dopiero po jego zdobyciu można pracować. Często jednak ta wyuczona praca była przez niesłyszących szybko porzucana. Decydowały o tym najczęściej następujące czynniki:

- problemy w komunikacji ze zwierzchnikami i współpracownikami,
- nieatrakcyjność pracy (nuda),
- niskie wynagrodzenie,
- niewystarczające kompetencje nabyte w szkole zawodowej (np. w zakresie obsługi nowoczesnych maszyn),
- praca niezgodna z kwalifikacjami (*układanie towaru na półkach przez stolarza*),
- praca zbyt lekka, niemęska, słabo opłacana (*a człowiek chce pracować – harować i się spełniać w robocie i w zarobkach*).

- 10. Trudności z oceną tego, jak szkoła przygotowuje niesłyszących do życia zawodowego** – rozmowa o przydatności szkoły w kształtowaniu własnego życia zawodowego okazała się dla niesłyszących niezwykle trudna. Przejawiało się to prośbami o ponowne wyjaśnienie tematu rozmowy i częstą zmianą tego tematu (zbaczanie z tematu, którego sedno trudno było pojąć). Z jednej strony pojawiało się stanowisko, że szkoła jest autorytetem lub koniecznością, w związku z czym nie można jej krytykować. Z drugiej strony wyraźne też było przekonanie, że szkoła w niewielkim stopniu przygotowuje niesłyszących do podjęcia pracy zawodowej, ponieważ uczy niewielu zawodów, a przy tym nie przekazuje aktualnie wymaganych przez pracodawców umiejętności (np. obsługa nowoczesnych urządzeń itp.). Najsilniejsze głosy krytyczne dotyczyły wspomnianej już asymetrii edukacyjnej w porównaniu z osobami słyszącymi. Głosy protestu były niezwykle wyraziste zwłaszcza u osób, które miały słyszące rodzeństwo i dzięki porównaniu szybko zorientowały się, że program nauczania w szkole dla niesłyszących jest poważnie ograniczony. Kilka osób pod tym względem porównało go do programu szkoły specjalnej.

- 11. Trudności ze stworzeniem projektu książeczki o wybranym zawodzie dla dzieci niesłyszących** – wyniki zadania kreatywnego dla grupy równoległej okazały się niezwykle zaskakujące. Przypomnijmy – celem zadania było przygotowanie projektu książeczki o wybranych zawodach dla dzieci niesłyszących. W tym wypadku niezwykle istotna jest analiza sposobu tworzenia przez niesłyszących narracji. Warto bowiem

zauważyć, że w kulturze słyszących książeczki tego typu pełnią ważną rolę na wczesnych etapach edukacji i socjalizacji. Co równie istotne, książeczki te przedstawiają dzieciom wybrane zawody bezpośrednio (zazwyczaj bohater-dziecko spotyka osobę wykonującą dany zawód lub obserwuje tę osobę w miejscu pracy). W trakcie realizacji tego zadania osoby NIEDOSŁYSZĄCE nie poradziły sobie z przygotowaniem projektu takiej książeczki (po prostu przedstawiły na plakacie 5 wybranych zawodów), osoby GŁUCHE natomiast przygotowały projekt o bardzo znaczącej wymowie. Ich książeczka nie pokazywała bowiem głuchemu dziecku danego zawodu – jak w książeczkach dla słyszących – w sposób bezpośredni (przez doświadczenie lub obserwację), tylko w sposób pośredni. Jej bohaterką była bowiem matka wychowująca dziecko i opowiadająca mu w domu o różnych zawodach. Wśród przedstawianych zawodów były role typowe dla osób słyszących (np. wykonujących obowiązki logopedy czy policjanta) lub role rodzicielskie (mama udzielająca dziecku przestróg, prowadząca do logopedy). Po raz kolejny więc uaktywniła się kulturowa opozycja aktywność (słyszący) – pasywność (niesłyszący).

3. Jak zdobyć dobrą pracę? (pytanie 2)

Celem kolejnego pytania badawczego była rekonstrukcja wyobrażeń osób niesłyszących na temat efektywnego procesu poszukiwania dobrej pracy. Ponownie zastosowana została metoda kreatywna, tzn. wszyscy uczestnicy badania zostali poproszeni – jako eksperci – o przygotowanie wideoporadnika dla osób głuchych poszukujących pracy. W poradniku miały zostać przedstawione najważniejsze zasady czy wskazówki, które umożliwiają zdobycie dobrej pracy. W trakcie burzy mózgów uczestnicy szkolenia zebrali kilkanaście takich rad, z których wybrali dwanaście ich zdaniem najważniejszych.

Jeśli zaś chodzi o zebrane i przedstawione na wideo rady, da się je pogrupować w trzy ogólne kategorie:

1. Pracę można zdobyć dzięki edukacji.
2. Pracę można zdobyć aktywnie działając.
3. Pracę można zdobyć dzięki ogłoszeniom.

W najliczniej reprezentowanej kategorii 1) ujawnia się ponownie (zob. wyżej) stosunek osób niesłyszących do edukacji. Po raz kolejny uczestnicy badania obdarzyli system edukacji autorytetem i zaufaniem, zakładając, że dobre wykształcenie pozwoli im osiągnąć zawodowy sukces. W przygotowanym poradniku wskazywali na konieczność zdobycia dobrego wykształcenia, ale też udziału w różnych kursach, szkoleniach, zwłaszcza dotyczących autoprezentacji

i dobrego zachowania. Wykształcenie zatem nie dotyczyło kwalifikacji, jakie można zdobyć w systemie edukacji niesłyszących, w której nie ma wymienianych przez badanych form.

Za istotne uznać należy też sugestie, według których każdy głuchy powinien uczyć się zachowywać wobec słyszących (*pokornie i spokojnie*), co może wynikać z poczucia, że wobec pracodawcy trzeba umieć się zachować, trzeba rozumieć i okazać swoją podległość i zależną pozycję.

W kategorii drugiej pojawiły się natomiast rady zalecające niesłyszącym wzmoczoną aktywność zawodową. Miałyby się ona przejawiać gromadzeniem doświadczeń zawodowych (praktyki, staże), ale też korzystaniem z oficjalnej ścieżki pomocy – z usług doradców zawodowych.

Trzeci zbiór rad dotyczył środków komunikacji zawodowej w środowisku osób głuchych. Pod tym względem niesłyszący przywiązani są do tradycyjnej formy ogłoszenia o pracę, jednak wyraźny nacisk kładą na medium internetowe, zwłaszcza media społecznościowe.

Podsumowanie

Wnioski płynące z odpowiedzi na to pytanie pokazują, jak ważne w kulturze osób głuchych jest przygotowanie funkcjonalnego portalu aktywizacji zawodowej, w ramach którego mogłyby się znaleźć:

- moduł edukacyjny – z poradnikami, kursami i wykładami (ze względu na wysoką wartość i potrzebę bogatej oferty edukacyjnej),
- moduł ogłoszeń – z możliwością wyszukiwania i odczytywania ogłoszeń,
- moduł społecznościowy – z możliwością bezpośrednich kontaktów między uczestnikami.

4. Problemy osób niesłyszących w życiu zawodowym (pytanie 3)

Odpowiedzi na to pytanie badawcze uzyskaliśmy podczas drugiego dnia badań, dzięki dwu zrealizowanym wtedy przez badanych zadaniom (zob. temat 4 i temat 5 w scenariuszu badań). W tej części analiz podstawą naszych wniosków są hasła zapisane przez niesłyszących podczas kilku półgodzinnych, czteroosobowych „burz mózgów”. Hasła te zamieszczamy w poniższych analizach w oryginalnej pisowni.

4.1. Problemy przy szukaniu pracy

Wskazane przez badanych problemy pojawiające się przy szukaniu pracy rozdzieliliśmy na trzy kategorie, które w skrócie określiliśmy jako:

- jednostka,
- środowisko,
- inni ludzie.

Jednostka

Szukanie pracy przez osobę niesłyszącą związane jest z wewnętrznymi obciążeniami. Jak podkreślają badani, niesłyszący boją się szukania pracy, boją się odrzucenia, wyśmiania. Ponieważ otrzymują rentę, brakuje im motywacji, by odważyć się szukać pracy.

Środowisko

Wskazywane przez głuchych problemy z szukaniem pracy wynikające z niezależnych od nich przyczyn to właściwie dwie grupy trudności.

Po pierwsze są to problemy wynikające ze słabości systemu edukacji głuchych w Polsce. Badani zwracają uwagę na często spotykane wśród głuchych trudności w pisaniu po polsku. Podkreślają również, że niesłyszący mają ograniczony zakres zawodów, w których mogą się kształcić. Zauważają także, że głusi nie są w szkole przygotowywani do aktywnego poszukiwania pracy: nie potrafią napisać podania o pracę, listu motywacyjnego czy CV, nie wiedzą jak rozmawiać z pracodawcą.

Głusi zwracają uwagę na częsty brak udokumentowanego doświadczenia zawodowego – nawet jeśli niesłyszący mają doświadczenie zawodowe, ukończone dodatkowe kursy, to nie potrafią tego odpowiednio dowieść – nie dbają o zbieranie zaświadczeń, dyplomów, nie przygotowują swojego zawodowego życiorysu. Należy wspomnieć również o zauważanym przez niesłyszących zagadnieniu „technicznych” problemów, takich jak niemożność uczestniczenia w telefonicznej rozmowie kwalifikacyjnej czy potrzeba korzystania z pomocy osoby trzeciej (tłumacza) podczas procedury rekrutacyjnej.

Po drugie, badani podkreślają również niewielką ilość propozycji zawodowych skierowanych do głuchych (to zjawisko związane jest z przywołanym już wąskim zakresem wykształcenia głuchych oraz z niedostępnością ustawicznej edukacji) oraz brak pracy w miejscu zamieszkania głuchego – konieczność dojazdu do pracy do innej miejscowości wiąże się z dużym wysiłkiem finansowym, często powodującym, że podejmowanie pracy staje się nieopłacalne. Z tym wiąże się kolejna, bardzo często i w różnych kontekstach akcentowana przez badanych cecha – praca niesłyszących jest gorzej opłacana niż słyszących pracowników. Głusi, zdaniem badanych, nie mogą także liczyć na premie i podwyżki.

Badani zwracają również uwagę na fakt, że oferty pracy skierowane są wyłącznie do mężczyzn, którzy zresztą przyjmowani są na stanowiska poniżej swoich kwalifikacji – często robotników niewykwalifikowanych.

Niesłyszący wskazują również na utrudnienia płynące z obowiązującego w Polsce prawa (w zakresie systemu orzecznictwa medycznego) – głusi, nawet jeśli nie noszą aparatów słuchowych, nie mogą pracować w miejscu o wysokim poziomie hałasu czy na wysokości.

Inni ludzie

Na etapie poszukiwania pracy pojawiają się też trudności, które można określić wspólnym mianem społecznych. Niesłyszący postulują, że brak ofert dla głuchych związany jest z niechęcią pracodawców do zatrudniania niesłyszących, jak to określili badani: *pracodawcy nie chcą kłopotu, boją się niepełnosprawnych*. Badani podkreślają, że osoby chcące zatrudnić głuchych nie znają języka migowego oraz nie rozumieją sytuacji głuchego, przykładowo: *[pracodawcy] wolą telefonować niż odpowiadać na podania mailowo czy przez sms*.

4.2. Problemy w pracy

Kolejnym zagadnieniem, które przedstawimy, są trudności, które głusi napotykają w pracy. Tę problematykę również można ująć wedle zaproponowanych wyżej kategorii:

- jednostka,
- środowisko,
- inni ludzie.

Jednostka

Badani wskazują na wiele negatywnych cech osobistych głuchych, które mogą wpływać na jakość i długość pracy w danym zakładzie. Są to *lenistwo; poczucie niskiej wartości* czy też *brak odpowiedzialności*.

Badani wielokrotnie podkreślają również, że niesłyszących może cechować *naiwność*, która powoduje, że pracują oni więcej i sumiennie niż ich słyszący koledzy (otrzymując jednocześnie niższą zapłatę za swoją pracę). Ponadto nie potrafią upominać się o swoje prawa (urlopy, podwyżki, udogodnienia) z powodu kłopotów komunikacyjnych, braku wiedzy na ten temat lub z obawy o utratę pracy. Z drugiej jednak strony, jak zauważają badani, niesłyszący bywają w pracy niecierpliwi – szybko się irytują, rezygnują z pracy z błahych przyczyn – często wynikających z nieporozumień o podłożu językowym.

Środowisko

Najważniejsze problemy wskazywane przez badanych w kontekście pracy to zagadnienia związane z bezpieczeństwem w miejscu pracy – głusi nie rozumieją szkoleń i zaleceń w zakresie BHP. Dodatkowo, badani zwracają uwagę, że miejsca pracy bywają niewystarczająco przygotowane do przebywania w nich osób głuchych, przykładowo *brak znaków oświetleniowych*, [wskazujących drogę ucieczki] *np. w czasie pożaru*. Inną cechą wymienianą przez badanych jest *brak równomiernego czasu pracy* – przyczyną niechęci pracodawców wobec głuchych osób mógł być, zniesiony w styczniu 2013 r., przepis określający

siedmiogodzinny dzień pracy osoby niepełnosprawnej – o godzinę krótszy niż osób słyszących. Znaczącym problemem jest według badanych wyizolowanie – brak możliwości porozumienia się i komunikowania ze współpracownikami (na gruncie profesjonalnym, jak i koleżeńsko-towarzyskim).

Badani zwracają również uwagę na złe warunki pracy, czasem pogarszające ich stan zdrowia. Wielokrotnie podkreślają także, że podejmowana praca jest bardzo często ciężka, nudna oraz źle płatna.

Inni ludzie

Ta kategoria danych jest najbardziej rozbudowana, badani poświęcają jej najwięcej miejsca w swoich rozważaniach. Istotne miejsce wśród problemów związanych z pracą z innymi osobami zajmuje kwestia porozumiewania się. Jak piszą badani, głuchy jest *sam w pracy*, i to zarówno na płaszczyźnie kontaktów profesjonalnych, jak i nieformalnych. Osoba głucha jest w pracy izolowana, zostaje na uboczu – nie ma tłumacza, który umożliwiłby kontakt z innymi pracownikami. Głuchym doskwiera to wyobcowanie – to, że są pozostawieni sami sobie, nikt do nich nie podchodzi, nie zawierają w pracy bliższych znajomości. Co więcej, są źle traktowani – często stają się obiektem kpin, bywają bezpodstawnie oskarżani np. o kradzieże i nie mogą się bronić, bo nie posługują się dobrze językiem otoczenia. Brakuje im też towarzystwa innych głuchych, z którymi mogliby się zaprzyjaźnić.

Badani wymieniają również potrzebę pozytywnej informacji zwrotnej ze strony pracodawcy i innych pracowników – głusi nie otrzymują wsparcia, pochwały, spotykają się natomiast z krytyką swoich działań. Głusi podkreślają również często, że wymaga się od nich więcej niż od słyszących, *których traktuje się lekko*.

Według badanych komunikacja szwankuje również na płaszczyźnie zawodowej – głusi nie są informowani o dotyczących ich zmianach, zebraniach, ważnych dla zakładu pracy wydarzeniach. Wśród problemów komunikacyjnych wskazywanych przez badanych znalazło się również stwierdzenie, że *niektórzy Głusi udają, że rozumieją, co mówią pracodawcy* – potakują nie rozumiejąc poleceń czy wskazówek, by nie narazić się na utratę pracy czy niską ocenę ze strony pracodawcy.

5. Idealny model współpracy niesłyszący – słyszący (pytanie 4)

Kolejne z zaproponowanych przez nas zadań dotyczyło stworzenia wideoporadnika dla osób słyszących, którego celem było ułatwienie kontaktu w pracy z osobą niesłyszącą. Zadanie to miało nam pomóc w odpowiedzi na czwarte pytanie badawcze, dotyczące rekonstrukcji modelu idealnej współpracy między głuchymi i słyszącymi. Stworzony przez badanych poradnik składa się z trzech części:

- pierwsza zaadresowana jest do niesłyszącego pracownika,
- druga skierowana jest do słyszącego pracodawcy,
- trzecia przeznaczona jest dla słyszących współpracowników głuchego.

5.1 Co powinien głuchy pracownik?

Dla poprawienia relacji głusi - słyszący w miejscu pracy, badani zachęcają osobę niesłyszącą do przyjęcia aktywnej postawy wobec współpracowników: powinna ona zapoznać kolegów z podstawami języka migowego – pokazać chociażby rolę gestów i mimiki w komunikacji; nie bać się kontaktu z innymi; nie bać się prosić o pomoc – przykładowo prosić o zapisywanie informacji na kartce, powinna inicjować kontakty szczególnie w sferach, o które słyszący mogliby krępować się zapytać. Aktywność głuchych powinna także wychodzić poza bezpieczną przestrzeń miejsca pracy i kontaktów zawodowych: badani uważają, że niesłyszący powinien próbować umówić się na nieformalne spotkanie z innymi pracownikami poza zakładem pracy czy proponować podwiezienie po pracy.

5.2. Co powinien słyszący pracodawca?

Od pracodawcy Głusi oczekują przede wszystkim otoczenia ich opieką, chciejliby, by pracodawca był *wyrozumiały, życzliwy, cierpliwy, pomocny, nieobojętny*. Powinien też znać rodzaj niepełnosprawności swoich pracowników – wiedzieć coś o kulturze Głuchych, znać podstawy języka migowego. Pracodawca powinien także *dać szansę na wykazanie się* podczas wykonywania zadania, nie powinien także pośpieszać pracownika, a raczej wspierać radą w trakcie i pochwalić po wykonaniu zadania. W razie zdenerwowania się głuchego pracownika (a jak wskazują badania, głusi pracownicy mogą być niecierpliwi) powinien umieć (i chcieć) przeczekać, uspokoić (proponując np. kawę). Głuchy pracownik odwdzięczy się za to uczciwością, pracowitością i szacunkiem wobec swego pracodawcy i miejsca pracy. Badani podkreślają także, że *nie każdy niesłyszący chce korzystać z przywilejów – umieją pracować tak samo jak słyszący*.

5.3. Co powinien słyszący współpracownik?

Przedstawiając postulaty dobrej relacji między głuchymi i słyszącymi współpracownikami, badani koncentrują się na dwóch zagadnieniach. Po pierwsze, dążyliby do „oswojenia” słyszących kolegów. Widać to w takich postulatach, jak: *nie bój się mnie, nie uciekaj, gdy o coś pytam; chcę z tobą rozmawiać; pokażę ci jak wygląda aparat słuchowy; opowiem o swoim życiu, o sobie*. Te wyrażenia, skierowane do wyimaginowanego słyszącego współpracownika, potwierdzają przedstawiony wcześniej opis pracującego głuchego – osamotnionego i niezrozumianego. Głusi oczekują od swoich kolegów zwykłej i nieobciążającej

pomocy w postaci wskazania miejsca przechowywania narzędzi, opowiedzenia o warunkach pracy czy pomocy przy napisaniu podania. Wskazują również na kilka praktycznych i prostych do wprowadzenia rozwiązań problemów z komunikacją w miejscu pracy: *umiem czytać z ruchu warg, ale proszę o wyraźne mówienie (powoli); jeżeli czegoś nie rozumiem, możesz powtórzyć kilka razy lub np. napisać na kartce czy też po prostu mogę nauczyć cię migać*.

6. Podsumowanie

Odpowiadając na postawione przez nas pytanie badawcze: *Na jakie problemy natrafiają Głusi w swoim życiu zawodowym (w trakcie szukania pracy i w pracy)?* chcemy zauważyć, że głusi, zarówno szukając pracy, jak i pracując, spotykają się z kilkoma różnymi grupami problemów. Pierwsza grupa problemów wynika ze złej sytuacji na rynku pracy – ofert pracy jest niewiele, to, co jest dostępne dla głuchego bezrobotnego to zwykle ciężka, nudna i niskopłatna praca, niewymagająca kwalifikacji zawodowych. Dodatkowym utrudnieniem jest niemożliwość do spełnienia przez niesłyszących, a bardzo popularny wśród zatrudniających zwyczaj telefonicznego kontaktowania się z aplikującymi o pracę. Głuchym brakuje również przygotowania do aktywnego poszukiwania pracy – nie potrafią napisać listu motywacyjnego czy CV.

Osobnym i bardzo istotnym zagadnieniem jest nastawienie głuchego do szukania pracy – jest to dla niego sytuacja ryzykowna, trudna, wymagająca poradzenia sobie z własnymi lękami oraz głęboką językową barierą.

Głusi czują się w pracy wykorzystywani – uważają, że więcej i solidniej pracują niż słyszący, mniej natomiast zarabiają. Czują się również wyobcowani – słyszący nie chcą zawierać z nimi znajomości, wchodzić w relacje ani czysto zawodowe, ani tym bardziej prywatne. Badani zwracają również uwagę na to, że niesłyszący nie tylko spotykają się w pracy z obojętnością i izolacją, ale również z przejawami niechęci i niesprawiedliwym traktowaniem.

Idealna relacja w pracy opierałaby się według głuchych na wzajemnym poznaniu, otwartości. Głusi deklarują, że wprowadziliby osobę słyszącą do swego świata – uczyliby języka migowego, pokazali działanie aparatu słuchowego. Sami chętnie wchodziliby w bliższe, nawet pozazawodowe relacje ze słyszącymi kolegami. Zaznaczają wagę wzajemnych kontaktów (choćby za pomocą kartek lub czytania z ruchu warg), a także relacji pozazawodowych.

WNIOSKI OGÓLNE

1. Tożsamość zawodowa osób niesłyszących (i prawdopodobnie każda inna) zależy od komunikacyjno-kulturowego statusu takiej osoby. Nie chodzi tu jednak o stopień niedosłuchu, tylko o to, jakim językiem się mówi, jakim językiem komunikuje się rodzina (ze sobą i z niesłyszącym) i w jakiej kulturze

się uczestniczy. Tożsamość każdej osoby niesłyszącej można zatem umieścić gdzieś na osi wyznaczonej przez kontinuum o dwóch biegunach: Świat Słyszących <====> Kultura Głuchych.

2. W odniesieniu do naszych badań opisana wyżej zasada przejawiała się wyraźnymi różnicami w odpowiedziach poszczególnych osób i stopniem zaangażowania ich w temat rozmowy.
3. Tożsamość zawodowa osób niesłyszących jest kształtowana przez pasywność (składnik tożsamości społecznej polskich Głuchych). W prowadzonych przez nas rozmowach przejawiało się to przyjmowaniem deterministycznej interpretacji życia (nie mam zbyt wielkiego wpływu na mój status zawodowy), a także poleganiem na edukacji, a zwłaszcza na szkole, która została uznana za najważniejsze źródło inspiracji i kompetencji zawodowych (w rzeczywistości bardzo ograniczonych). W konsekwencji osoby niesłyszące w Polsce rzadko próbują pracować dorywczo przed ukończeniem szkoły, a po jej ukończeniu starają się znaleźć pracę głównie w wyuczonym zawodzie. Ponieważ jednak szkoły zawodowe dla niesłyszących nie oferują programu adekwatnego do wymagań dzisiejszych pracodawców, głusi porzucają pracę w wyuczonym zawodzie.
4. Na tożsamość zawodową osób niesłyszących wpływają też zwykłe bariery komunikacyjne. Wynikają one z niewystarczającej znajomości języka polskiego przez niesłyszących i z zupełnej nieznajomości PJM przez osoby z najbliższego otoczenia głuchych (pracodawca, współpracownik, a nawet dalsza i bliższa rodzina).
5. Na tożsamość zawodową osób głuchych wpływa kontakt we wczesnym dzieciństwie z praktykami zawodowymi. Badane osoby w dzieciństwie nie poznały zbyt wielu wzorów zawodowych (głównym wzorem był zawód rodziców, zwłaszcza matki), miały też niewielki kontakt z treściami zawodowymi (np. w edukacji okresu przedszkolnego) i prawie nie miały doświadczeń zawodowych w okresie edukacji (prace wakacyjne, prace dla rodziny za wynagrodzenie itp.). W efekcie tożsamość zawodowa u osób niesłyszących może kształtować się dość późno i nie wiązać się z takimi wartościami, jak aktywność, elastyczność, samodzielność itp.

REKOMENDACJE

Wyniki prowadzonych w Sokołowsku wywiadów zogniskowanych uświadamiają, jak wiele jeszcze trzeba zrobić, by zwiększyć aktywność osób niesłyszących na rynku pracy. Istniejące obecnie problemy pokazują, że konieczne są programy naprawcze dotyczące następujących obszarów:

- edukacji zawodowej osób niesłyszących,
- edukacji międzykulturowej, antydyskryminacyjnej i językowej (PJM) osób

słyszących (pracodawców, współpracowników, instytucji rynku pracy),

- rozwoju osobistego (w tym motywacji) i aktywizacji społecznej osób niesłyszących.

Oczywiste jest, że wspomniane programy naprawcze powinny mieć charakter systemowy – odgórny. W tym miejscu przedstawiamy wyłącznie rekomendacje dotyczące działań oddolnych – związanych z edukacją pozaformalną. W tym zakresie kluczowe wydaje się przygotowanie programów szkoleń, kursów, lektoratów, poradników i podręczników, które umożliwią dotarcie do obu grup docelowych (głuchych i słyszących) za pomocą dwóch komplementarnych mediów. Pierwszym jest kontakt tradycyjny, bezpośredni, w ramach kursów, szkoleń i lektoratów. Drugim zaś kontakt wykorzystujący potencjał Internetu, nowych technologii i sieci społecznych. W centrum tego modelu aktywizacji powinien znaleźć się portal internetowy poświęcony zarówno aktywizacji zawodowej osób głuchych, jak i wieloaspektowej edukacji osób słyszących. Przedstawione niżej rekomendacje dotyczą właśnie obu wymienionych obszarów – edukacji tradycyjnej i edukacji poprzez portal. Podzieliłmy je na trzy kategorie ze względu na grupę docelową.

Rekomendacje dotyczące osób niesłyszących

1. Wsparcie edukacyjno-informacyjne dla poszukujących pracy oraz dla pracujących w formie dwujęzycznego portalu społecznościowego. Portal w części adresowanej do osób niesłyszących powinien zawierać:
 - możliwość bezpośredniego kontaktu niesłyszących z pracownikami,
 - bazę i wyszukiwarkę informacji na temat aktualnych ofert pracy,
 - możliwość założenia indywidualnych kont z zawodowymi profilami potencjalnych pracowników,
 - bogatą ofertę kursów kompetencji osobistych, społecznych, kluczowych i zawodowych (zarówno programy tych kursów, jak i wersje e-learningowe),
 - wypowiedzi – przykłady (wideo) pracujących głuchych,
 - porady psychologiczne i komunikacyjne (wideo): jak się zaprezentować na rozmowie kwalifikacyjnej, jak ograniczyć stres związany z szukaniem pracy oraz jak poprawić sytuację tych, którzy źle się w pracy czują,
 - wypowiedzi ekspertów – przedstawienie praw głuchych w pracy, informacje, jak założyć spółdzielnię pracy, wskazówki jak napisać CV, list motywacyjny,
 - wskazówki (wideo), jak komunikować się ze słyszącymi, jak zachęcać ich do kontaktu.

Oferta kursów tradycyjnych i e-learningowych powinna uwzględniać:

- kurs podstaw informatyki – korzystanie z Internetu, umiejętność

wyszukiwania potrzebnych informacji, znajdowania ciekawych miejsc i stron, portali oferujących potrzebne informacje zawodowe,

- kursy rozwoju osobistego, w tym asertywności, autoprezentacji, podejmowania decyzji itp.,
- kurs marketingu tradycyjnego i internetowego – prowadzenie działalności handlowej przez internet, propozycje działalności handlowej, zasady samozatrudnienia, tworzenie wizerunku firmy,
- kursy kompetencji zawodowych: szycie, rękodzieło (filcowanie, decoupage itp.), grafika komputerowa.

Rekomendacje dotyczące osób słyszących

1. Wsparcie edukacyjno-informacyjne dla poszukujących pracy oraz dla pracujących w formie dwujęzycznego portalu społecznościowego. Portal w części adresowanej do osób słyszących powinien zawierać:
 - bazę i wyszukiwarkę informacji na temat potencjalnych niesłyszących pracowników,
 - możliwość redagowania i publikowania ofert pracy,
 - wyczerpujące wiadomości o języku i kulturze niesłyszących (np. Deafpedia),
 - poradniki i zbiory wskazówek, jak komunikować się z niesłyszącym – np. jak mówić, by głuchy mógł czytać z ruchu warg, jak komunikować się na piśmie, jak wspierać się pantomimą, jak korzystać z pomocy tłumacza,
 - zbiór wypowiedzi (wideo) osób niesłyszących skierowanych do słyszących – jak chcą być traktowani, jak się z nimi komunikować, co może urazić głuchego, a co nie,
 - przedstawienie społecznych, ekonomicznych i prawnych korzyści wynikających z zatrudnienia osoby głuchej,
 - ofertę kursów dla pracodawców i instytucji rynku pracy z zakresu języka migowego, komunikacji międzykulturowej i kursów antydyskryminacyjnych.

ZAKOŃCZENIE

Na zakończenie warto powiedzieć o najważniejszych ograniczeniach dotyczących interpretacji wyników omówionych wyżej badań.

Pierwsze ograniczenie wynika z bogactwa zebranego materiału badawczego, który musieliśmy poddać selekcji i wyróżnić tylko niektóre z zaistniałych w rozmowach wątków. Badania w Sokołowsku prowadzone były bowiem w języku migowym przez przeszkoloną moderatorkę-tłumaczkę. W efekcie wywiadów z osobami niesłyszącymi uzyskano kilkanaście godzin nagrań wideo, które zostały przetłumaczone i poddane analizie jakościowej (ugruntowanej). Materiał

ten stanowi niezwykle źródło informacji nie tylko o tożsamości zawodowej osób niesłyszących, ale także ich języku i kulturze.

Drugie ograniczenie wynika z charakterystyki grupy badanych osób. Grupa ta składała się z osób reprezentujących różne typy komunikacyjno-kulturowe. Dominowały w niej z jednej strony osoby niedosłyszące, z drugiej zaś osoby głuche, ale pochodzące ze słyszących rodzin. Brak wśród badanych osób głuchych dynastycznie (wielopokoleniowo) pozwala stwierdzić, że uzyskane wyniki nie są reprezentatywne dla osób najbardziej wyobcowanych ze słyszącego świata. Prawdopodobnie obecność takich osób uczyniłaby obraz problemów tożsamościowych i zawodowych osób niesłyszących znacznie bardziej złożonym i dramatycznym.

Trzecie ograniczenie wynikało z braku możliwości przeprowadzenia większej liczby wywiadów, a w konsekwencji przebadania szerszej populacji osób niesłyszących. Ostatecznie wzięło w nich udział 15 osób (czyli 2 grupy fokusowe), co nakazuje zachować pewien dystans do płynących z tych badań wniosków. Z powodu tego ograniczenia staraliśmy się zresztą ustalić jedynie najważniejsze tendencje dotyczące tożsamości zawodowej osób niesłyszących i ich problemów na rynku pracy. Z tego też powodu unikaliśmy tworzenia rekomendacji dotyczących naprawy/ poprawy systemu wspierania osób niesłyszących. Nasze rekomendacje odnoszą się przede wszystkim do działań oddolnych, społecznych i pozasystemowych – w największym stopniu: zaprojektowania i uruchomienia portalu społecznościowego dla osób niesłyszących i słyszących pracodawców, a także programów kursów tradycyjnych i e-learningowych.

MAPA DROGOWA BADAŃ
„Mapa drogowa” badań zogniskowanych - zestawienie pytań badawczych, wniosków i rekomendacji

PYTANIA BADAWCZE	WNIOSKI			REKOMENDACJE
	MOJA RODZINA	MOJA EDUKACJA	JA / MY	
Pytanie 1a: Czy i w jaki sposób typ wykształcenia oraz wyuczony – wykonywany zawód współtworzą tożsamość osoby niesłyszącej?	osoby głuche w trakcie przedstawiania się mówią o swojej sytuacji rodzinnej i przeszłości, osoby niedosłyszące – o teraźniejszej sytuacji zawodowej i wykształceniu			kursy tradycyjne: uczyć właściwych zasad grzeczności i etykiety w kontaktach z niesłyszącymi (tu: zasad dotyczących pierwszego kontaktu) portal: umieścić artykuł o grzeczności i etykiecie niesłyszących w dziale edukacyjnym (dla słyszących)
Pytanie 1b: Czy w społeczności głuchych tożsamość zawodowa jest konstruowana już w młodości (rodzina i szkoła)?	osoby niesłyszące mają trudności z opowiadaniem o zawodzie swoich rodziców w dzieciństwie, z trudem też opowiadają o przyszłym zawodzie swoich dzieci najbliższych wzorców zawodowych dostarcza rodzina, zwłaszcza matka (choć być jak mama, tata, siostra)	osoby niesłyszące widzą ściśle i trwały związek między zawodem wyuczonym a wykonywanym osoby niesłyszące mają trudność z oceną tego, jak szkoła przygotowuje niesłyszących do życia zawodowego osoby niesłyszące polegają na zawodzie wyuczonym w szkole zawodowej; najczęściej jednak rezygnują, gdy taką pracę zdobędą	osoby niesłyszące mają świadomość stałego bycia pod opieką (matka, szkoła), oczekują też takiej opieki od pracodawcy (wyrozumiałość, potrzeba informacji zwrotnej)	kursy tradycyjne: należałoby uczyć niesłyszące rodziny wczesnego kształtowania tożsamości zawodowej (treści edukacji wczesnej); wykształcenie elastycznego i aktywnego podejścia do edukacji i życia zawodowego, uzupełnienie wiary w szkołę o korzyści wynikające z samokształcenia i samozatrudnienia, portal: w dziale edukacja dla niesłyszących warto umieścić poradnik dla matek/ rodziców – z zakresem edukacji zawodowej

Pytanie 2: Jakie jest wyobrażenie osób głuchych o skutecznym procesie zdobywania pracy?			z powodu niepowodzeń zawodowych głusi boją się szukania pracy (lęk przed odrzuceniem) praca jest dla osób niesłyszących zjawiskiem deficytowym, marzą o zdobyciu jakiegokolwiek pracy (a nie np. pracy o pewnym statusie) trzeba się uczyć zawodu w szkole i na różnych kursach trzeba być aktywnym trzeba szukać ogłoszeń	prawo (np. system orzecznictwa medycznego) dyskryminuje niesłyszących (np. zabrania im pracować w hałasie) osoby niesłyszące mają poczucie asymetrii i niesprawiedliwości wynikającej z ich odmienności, chcieliby kształcić się i pracować jak słyszący, jednak nie	kursy tradycyjne i portal: konieczne są szczegółowe kursy rozwoju osobistego, rozwoju kompetencji społecznych i zasad pracy w firmie konieczne jest przygotowanie różnorodnych kursów doskonalenia kompetencji kluczowych i zawodowych, zwłaszcza kursy wspierające samozatrudnienie (rękodzieło)
Pytanie 3: Na jakie problemy natrafiają osoby niesłyszące w życiu zawodowym?			głusi nie pracują, ponieważ jest dla nich niewiele ofert pracy, praca jest nieatrakcyjna lub nieodpowiednia do kompetencji, zamiast pracy decydują się utrzymywać z renty głusi czują się w pracy izolowani i pozostawieni sami sobie głusi często udają, że rozumieją, co się do nich mówi w pracy	portal: przygotować mechanizm gromadzenia ofert pracy na jednej stronie internetowej kursy i portal: szkolenia dla pracodawców i pracowników z PUM i zasad komunikacji z głuchymi szkolenia międzykulturowe i antydyskryminacyjne szkolenia ułatwiające samozatrudnienie: z zakresu podstaw informatyki	portal: przygotować mechanizm gromadzenia ofert pracy na jednej stronie internetowej kursy i portal: szkolenia dla pracodawców i pracowników z PUM i zasad komunikacji z głuchymi szkolenia międzykulturowe i antydyskryminacyjne szkolenia ułatwiające samozatrudnienie: z zakresu podstaw informatyki

i marketingu internetowego przygotowanie kursów rozwoju osobistego i zawodowego	mogą tego robić pracodawcy są niechętni zatrudnieniu niesłyszących osoby zatrudniające niesłyszących nie znają ich języka i kultury osoby zatrudniające niesłyszących nie szkołą ich (np. BHP) w sposób komunikatywny słyszący w pracy często wykorzystują brak komunikacji z niesłyszącymi, obarczając ich odpowiedzialnością za swoje błędy i przewinienia (np. kradzieże) osoby zatrudniające głuchych nie przygotowują ich miejsca pracy w sposób wystarczający (np. oświetlenie)	osoby niesłyszące widzą w sobie wiele negatywnych cech zawodowych (lenistwo, szybkie zrażanie się itp.) niesłyszący mają problem z dokumen- towaniem swojego doświadczenia zawodowego			
---	---	--	--	--	--

Pytanie 4: Jaki jest - zdaniem osób niesłyszących – idealny model współpracy zawodowej Głuchych – Słyszących?				pracodawcy nie rozumieją realiów kontaktowania się z głuchymi (np. rekrutują przez telefon) słyszący w pracy wykorzystują niesłyszących i niesprawiedliwie traktują pracodawca powinien być wyrozumiały, cierpliwy i znać sytuację, kulturę i język Głuchych pracodawca powinien wiedzieć, jak się komunikować z komunikującymi niesłyszącymi kolędy / współpracownicy powinni być przewodnikami osób niesłyszących po realiach nowej pracy	kursy i portal: kursy dla niesłyszących rozwoju personalnego i kompetencji społecznych kursy dla pracodawców i pracowników z zakresu komunikacji z niesłyszącymi, PJM, kultury Głuchych i antydyskryminacji
			niesłyszący powinni być aktywniejsi i bardziej otwarci na kolegów z pracy niesłyszący powinni nawiązywać lepsze relacje zawodowe i towarzyskie		

Bibliografia

- Barbour R. S., Kitzinger J. (1999) (red.), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*, London: Sage, za: Krzyżanowski 2011.
- Barker Ch. (2005), *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Giddens A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Hałas E. (1994), *Obywatelska socjologia szkoły chicagowskiej: Charles H. Cooley, George H. Mead, Herbert Blumer*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Krzyżanowski M. (2011), *Analiza zogniskowanych wywiadów grupowych*, [w:] R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Morgan D. L., Spanish M. T. (1984), *Focus Groups: A New Tool for Qualitative Research*, „Qualitative Sociology”, nr 7 (3), za: Krzyżanowski 2011.
- Mucha J. (1992), Cooley, Warszawa: Wiedza Powszechna
- Ślusarska B., Zarzycka D., Dobrowolska B., *Postrzeganie tożsamości zawodowej przez pielęgniarki*, „Problemy pielęgniarstwa” 2007, tom 15, zeszyt nr 2, 3, źródło: http://zakladdydaktyki.wum.edu.pl/teksty/grupa_zawodowa_tekst_04.pdf.
- Maison D. (2001), *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Deaf art w Polsce – kwestia tożsamości głuchych artystów

Agnieszka Kołodziejczak

Tożsamość społeczna dotyczy cech, jakie jednostce przypisują inni, i określa to, czym jest zasadniczo dana jednostka w odniesieniu do grupy jednostek jej podobnych pod względem takich samych cech. Może być tzw. tożsamość wieloraka, czyli np. osoba niepełnosprawna zarazem jest pracownikiem jakiejś firmy, ojcem lub matką, studentem itp. Z reguły jednak większość ludzi organizuje swoje życie wokół jednej podstawowej tożsamości, jaką może być np. środowisko niesłyszących. Tożsamość społeczna ma wymiar zbiorowy, pokazuje, że jednostki są podobne do innych jednostek pod względem doświadczenia, wspólnych celów i wspólnych wartości.

Tożsamość jednostkowa zaznacza naszą odrębność względem innych. Tożsamość jednostkowa dotyczy procesów samorozwoju, w których wykształca się nasze wyjątkowe poczucie bycia sobą i niepowtarzalny stosunek do otaczającego świata. Zachodzi ścisła interakcja między *ja* jednostki a grupą społeczną, do której należy lub chce należeć. Tożsamość społeczna jest czynnikiem określającym tożsamość jednostkową, ale duże znaczenie ma jednostkowe działanie i dokonywane wyborów.

Obecnie pojęcie tożsamości zbiorowej jest szersze w stosunku do dawnego znaczenia, które opierało się w głównej mierze na przynależności klasowej lub narodowościowej. Współczesna socjologia definiuje tożsamość zbiorową jako wyznacznik przynależności do grupy społecznej, typu subkultury młodzieżowe, lub opartej na przynależności zawodowej, typu prawnicy, lekarze itp. Grupa społeczna mająca cechę wspólną to grupa osób niepełnosprawnych. Wśród nich też pojawiają się kolejne podgrupy społeczne, np. niewidomi, niepełnosprawni ruchowo, niesłyszący (istnieją spory co do tego, czy niesłyszących należy uznać za osoby niepełnosprawne ze względu na wadę słuchu – tzw. definicja medyczna – czy za mniejszość kulturową ze względu na język migowy, który jest językiem społeczności niesłyszących (przynależność kulturowa).

Wielu ludzi próbuje odpowiedzieć sobie na pytanie: „Kim jestem?” poprzez ukierunkowanie światopoglądowe, cechy psychofizyczne i określenie własnej przynależności do określonej grupy społecznej, w której członkowie są związani ze sobą kulturowo i społecznie. Tożsamość nasza kształtuje się także poprzez porównywanie się z innymi ludźmi. Dostrzeżenie wspólnych właściwości z innymi osobami z grupy, w której żyjemy, np. rodziny, oraz odrębności tych grup stanowi podstawę tożsamości społecznej.

Wyznacznikiem tożsamości społecznej jest deaf art, czyli sztuka osób niesłyszących albo głuchych (nazewnictwo w Polsce jeszcze jest w fazie gorącej dyskusji). Od kilkunastu lat co roku odbywają się plenery malarskie dla osób

głuchych w całej Polsce, a nawet za granicą. Od około 3 lat odbywają się jedynie plenery prywatne, tzw. prywatne inicjatywy artystów głuchych, które wypełniły częściowo brak plenerów malarskich organizowanych przez poszczególne oddziały Polskiego Związku Głuchych. Silna tradycja wyjazdów plenerowych pozwoliła na rozwój artystyczny i wyłonienie się grupy najbardziej znaczących artystów głuchych w Polsce¹. Co ciekawe, nie ma w tej grupie silnego podziału na profesjonalistów i amatorów. Zarówno wśród profesjonalistów, jak i wśród amatorów można dostrzec bardzo ciekawe indywidualności i osobowości artystyczne, mające swój niepowtarzalny styl, rozpoznawalny na pierwszy rzut oka. Przykładami pierwszymi z brzegu w kręgu profesjonalistów są takie osobowości, jak Sylwia Stankiewicz, Marek Lasecki, Jacek Gałczyński, Michał Justycki, Justyna Kieruzalska, Katarzyna Szafran, Tomasz Grabowski, Karolina Jakóbczak, a w grupie amatorów Alfred Polok, Renata Rosiek, Danuta Giergun, Jadwiga Starczyńska, Kazimierz Witek, Mirosław Śledź.

W związku z niewyraźnym podziałem między profesjonalistami i amatorami pojawił się problem nazewnictwa, rozumienia i wartościowania sztuki osób głuchych. W Polsce przeważnie używa się terminu sztuka osób niesłyszących bądź głuchych, bo jest to nazwa jednoznacznie informująca o tym, kto tworzy tę sztukę.

Klasyfikacje i nazewnictwo w historii sztuki z reguły się opierają na historycznym i geograficznym rozróżnieniu sztuki, a nie na przynależności twórcy do grupy społecznej. Oficjalnie uznane nazwy to np. sztuka Meksyku, sztuka Ameryki Południowej, sztuka Chin, sztuka renesansu itp. Wszelkie inne definicje są używane w nieoficjalnym obiegu dla podkreślenia wartości i odrębności danej sztuki, podkreślenia ich specyfiki kulturowej bądź społecznej. Z reguły w mediach mówi się o sztuce osób niepełnosprawnych, czyli osób z wadą słuchu, niepełnosprawnych umysłowo, ruchowo i ociemniałych. Definicja ta jest używana raczej w kontekście określonej grupy ludzi połączonych podobnym problemem, aniżeli w kontekście wspólnej stylistyki bądź charakterystycznej regionalizacji. Za definicją idzie przekonanie, że osoby, mimo swej „niepełnosprawności”, tworzą wartościową sztukę. Definicja „sztuka osób niesłyszących” jest zawężonym sposobem rozumienia sztuki osób niepełnosprawnych. Trzeba pamiętać, że środowisko głuchych nie jest jeszcze oficjalnie uznaną mniejszością językowo-kulturową. Jedynie ustawa o języku migowym sprawiła, że polski język migowy (PJM) jako język środowiska został oficjalnie dostrzeżony na niwie prawnej i urzędowej.

¹ Marek Lasecki w swym wykładzie na konferencji *Głusi mają głos 2* (VIII 2009, Warszawa) podkreślał, że w stosunku do innych krajów polscy artyści stanowią bardzo silną grupę artystyczną w liczbie ok. 119 osób (jest to liczba obejmująca tylko samych malarzy).

Od kilku lat w środowisku niesłyszących toczy się ożywiona dyskusja na temat Kultury Głuchych, tożsamości osób niesłyszących w kontekście obrony polskiego języka migowego i ustawy o PJM. Plenery malarskie budują tożsamość głuchego artysty i wzmacniają jego poczucie wspólnoty ze środowiskiem artystów głuchych. Zarazem pojawia się problem sztuki osób głuchych i rozumienia jej definicji w kontekście tematyki oraz odwołań się do popularnych w ostatnim czasie symboli, tj. motyl, logo ucha, symbol aparatu słuchowego, dwie migające ręce lub jedna dłoń migająca alfabet PJM.

W wyniku wieloletnich obserwacji życia artystycznego głuchych mogę powiedzieć, że nie ma widocznych na pierwszy rzut oka specyficznych stylistycznych bądź tematycznych oznak pozwalających się domyślać, że dany obraz namalowała osoba głucha.

W ciągu kilkunastu lat plenerów artystycznych widziałam tylko jedną kompleksową wystawę twórczości, która sugeruje w sposób jednoznaczny głuchotę artysty. Była to mała wystawa twórczości Przemysław Sławika. Jego prace sprzed kilku lat zostały pokazane na wystawie poplenerowej w siedzibie Mazowieckiego Oddziału Polskiego Związku Głuchych i poruszały temat głuchoty, a ściślej, motyw ludzkiego ucha. Prace Sławika można by przypisać do modnego już za granicą kierunku o nazwie *deaf art*². *Deaf art* charakteryzuje się m.in. tym, że wykorzystuje symbole odnoszące się do pojęcia głuchoty i sytuacji osób głuchych w społeczeństwie. Można wiele takich prac zobaczyć w innych krajach, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych. W USA jest silnie wykształcona grupa artystów tworzących *deaf art*: Chuck Baird, Nancy Rourke, Susan Dupor, Betty Miller, która zarazem próbuje analizować naturę *deaf artu*. *Deaf View/ Image Art* – jest to nazwa ruchu artystów głuchych w Stanach właściwie od lat 70., od pierwszej wystawy Betty Miller. W 1989 roku, podczas czterodniowego warsztatu Festiwalu Sztuki Głuchych na Uniwersytecie Gallaudeta, Betty Miller i Paul Johnston (prowadzący ten warsztat) sformułowali manifest definiujący *Deaf Culture Art* – *De'Via manifest*. *Deaf art* w ujęciu *De'Via* opiera się na doświadczeniach bycia Głuchym, wyrażaniu tożsamości artysty Głuchego (celowo słowo to pisane jest przez duże G), pokazywaniu metafor oddających świat Głuchych. *De'Via* silnie podkreśla genezę sztuki wypływającą z doświadczenia Głuchego artysty przebywającego wśród Głuchych i silnie manifestującego dumę Głuchoty. Co ciekawe, *De'Via* z tego punktu widzenia włącza do tego ruchu artystycznego artystów będących CODA (słyszące dzieci Głuchych rodziców). Jest to bardzo znaczące w kontekście polskiej sytuacji CODA, których problemy są pomijane w badaniach środowiskowych.

² O tym wspominał także Marek Lasecki na konferencji *Głusi Mają Głos 2* (GMG 2). Można również znaleźć źródła w Internecie na temat *deaf artu*. Przykładowymi modelowymi artystami *deaf artu* są Amerykanie: Chuck Baird, Betty Miller, Susan Dupor, Nancy Rourke.

Jeżeli chodzi o technikę prac, to artyści deaf artu preferują kontrastowe, intensywne kolory, kontrastowe faktury, przesadzoną gestykulację twarzy, rąk. Lata temu na Dniach Kultury Głuchych w Kolonii w Niemczech mogłam zobaczyć prezentację twórczości niemieckich artystów eksponujących temat alfabetu języka migowego. Obrazy alfabetu języka migowego zostały wykonane w sposób tradycyjny, jeżeli chodzi o układ dłoni i kompozycję na obrazie. Różniły się jedynie techniką malowania (fakturalne ujęcie, rysunek, grafika, malarstwo).

Cztery lata temu po raz pierwszy został zorganizowany przez Instytut Polskiego Języka Migowego konkurs malarski i fotograficzny na temat języka migowego i Kultury Głuchych. Prace zostały pokazane podczas Pierwszego Festiwalu Kultury Głuchych przy Instytucie Głuchoniemych w Warszawie na placu Trzech Krzyży.

W przypadku fotografii konkursowych dominantą tematyczną były migające ręce, sylwetki osób migających. W przypadku prac malarskich można było zaobserwować podobną tematykę, ale dłonie pojawiały się jako symbol w stosunku do koloru i faktury obrazów oraz ich tła.

Prace pokazane na wystawie towarzyszącej konferencji *Głusi Mają Głos 2* na Uniwersytecie Warszawskim również charakteryzują się natężeniem symboli głuchoty, tj. motyle, ręce, ucho. Dla przykładu praca Alfreda Poloka pokazuje symbol ucha wypełnionego różnymi hałasami ciszy i emocjami osoby Głuchej, a praca Renaty Rosiek pokazuje grupę ludzi idących w kierunku słońca, którym okazuje się być wielki żółty motyl (popularny symbol Głuchoty przez duże G).

W związku z ostatnimi trendami i modą na wszelkie obrazy związane z deaf artem, pojawił się problem wartościowania deaf artu i sztuki osób głuchych niezawierającej wyraźnych symboli Głuchoty oraz wyraźnych odniesień do sytuacji osób Głuchych w społeczeństwie.

W języku angielskim łatwiej utworzyć nazwę, gdyż deaf art niesie ze sobą konkretne przesłanie o sztuce głuchych. Z kolei w języku polskim rodzi się problem rozumienia znaczenia wyrażenia: głucha sztuka (dosłowne tłumaczenie deaf art). Ta translacja jest niefortunna, gdyż sugeruje, że sztuka jest zamknięta („głucha”) na życie. Lepsze tłumaczenie to: sztuka Głuchych. I tu też powstaje problem, czy pisać dużą literą, czy małą. Słowo *Głusi* pisane przez duże G to Głusi kulturowo i mający tożsamość osoby Głuchej. A do *głuchych* przez małe g zaliczamy wszystkie pozostałe osoby, które przeważnie znajdują się pomiędzy dwoma światami, wychowani byli w rodzinach słyszących i ich językiem jest język foniczny.

Wyrażenie „sztuka osób niesłyszących” jest moim zdaniem najbardziej neutralne, pokazujące, że daną sztukę tworzą osoby niesłyszące. Być może wiele osób się ze mną nie zgodzi ze względu na to, że słowo *niesłyszący* sugeruje punkt widzenia osób słyszących. Ale w niniejszym tekście używam słowa

głusi pisane przez małe *g* i nie mam tu na myśli głuchych medycznie, a głuchych kulturowo i głuchych niekulturowo.

W tym momencie należy wspomnieć o powstaniu polskiej Grupy Artystów Głuchych (GAG). Grupa została założona na Facebooku w roku 2012, ale nieoficjalne wydarzenia GAG miały miejsce dużo wcześniej. Należą do nich m.in. prywatne plenery organizowane w Łodzi, Opolu, Suwałkach, Ciężkowicach, Raciborzu. W roku 2012 miały miejsce trzy wystawy GAG – wystawa poplenerowa w Suwałkach w lipcu, wystawa sześciu artystów niesłyszących w Stacji Nowa Gdynia w Zgierzu w czerwcu, wystawa w Bibliotece Ordynacji Krasińskich w Warszawie, oficjalnie inaugurująca powstanie GAG. Kolejne plany wystaw to Zabrze 2013 pod patronatem Prezydenta Miasta Zabrza, Warszawa itp. Grupa jest zamknięta i zorientowana na organizację profesjonalnych wystaw, plenerów i wydarzeń kulturalnych z udziałem członków GAG. Jest to około 40 osób – większość z nich określiłabym jako absolutną elitę artystyczną środowiska głuchych w Polsce.

Pojawiają się czasami głosy, że tak naprawdę sztuki Głuchych nie ma z powodu braku namacalnych symboli i odniesień. Trudno odpowiedzieć na taki argument, ze względu na to, że obszar deaf art w Polsce jest jeszcze zbyt mały, by móc prowadzić jakiegokolwiek dokładniejsze badania. Na dzień dzisiejszy, na podstawie wieloletnich obserwacji mogę powiedzieć, że pod względem stylistyki i tematyki sztuka niesłyszących w Polsce jest bardzo różnorodna i nie można mówić jeszcze o silnej tendencji deaf art pod względem formalnym i treściowym. Stwierdzenie, że nie ma w Polsce sztuki Głuchych, jest częściowo słuszne, ze względu na brak jednoznacznych odniesień, zwłaszcza w sferze treści, do społeczności Głuchych. Dotychczasowa tematyka obrazów osób niesłyszących w Polsce właściwie nie różni się niczym od tematyki innych obrazów. Głusi mają podobne emocje, podobne zmartwienia, różnorakie doświadczenia życiowe i trudno by tutaj mówić o jakiegokolwiek specyfice tematycznej bądź formalnej charakterystycznej tylko i wyłącznie dla grupy artystów głuchych. Patrząc na obraz odbieramy go w sposób estetyczny, czyli kierujemy się na ogół upodobaniami estetycznymi. Dopiero informacja o tym, że twórca jest głuchy, przyczynia się lub nie do innego spojrzenia na obraz. Wtedy możemy zacząć obraz interpretować z punktu widzenia osoby głuchej, próbować sobie wyobrazić jej emocje, jej poczucie izolacji ze społeczeństwa itp. Z pewnością tematyką, która by jednoznacznie wskazywała na głuchotę artysty, jest figuratywność i symboliczność formy, odsyłająca do doświadczenia głuchoty. Aktualnie możliwości eksploracji zestawu motywów wydają się nieco ograniczone i zaprzeczające przyjmowanej z reguły tezie, że sztuka jest wolna. W przypadku sztuki polskich artystów głuchych brak takich symboli być może wiąże się z tym, że większość artystów ma problemy z własną tożsamością

i przynależnością do Kultury Głuchych. A grupa polskich artystów jest zbyt mała, by robić jakiekolwiek ograniczenia i separować się od osób niebędących Głuchymi kulturowo. Porównując sytuację w Polsce z sytuacją w USA, można zauważyć, jak silnie problem deaf artu jest związany z aktualną sytuacją prawną i społeczną osób niesłyszących.

Być może jest inna przyczyna, a mianowicie to, że obszar symboli wizualnych nie należy do obszarów eksploracji twórczej danego artysty. Artysta nie jest bowiem zainteresowany pokazywaniem tego świata, albo też nie czuje takiej potrzeby, by uzewnętrzniać swoje emocje i swoją głuchotę. Nie należy pochopnie osądzać, że ma jakieś kompleksy lub zahamowania. Być może on czuje, że chce pokazać coś innego, a nie tylko symbole głuchoty.

Obraz nie oddaje w pełni specyfiki głuchoty i świata osoby niesłyszącej. Moim zdaniem może to pokazać jedynie film. Film może uchwycić specyfikę życia osoby niesłyszącej, przestrzeń jej języka – języka migowego. Język migowy może być najpełniej pokazany w ruchu. Fotografia chwytą jedynie chwilę, zatrzymany kadr, podobnie jak malarstwo.

Obserwując artystyczne wydarzenia w świecie głuchych można od razu dostrzec, że tematyka deaf art pojawia się okazjonalnie przy okazji organizacji tematycznych imprez i konkursów artystycznych (malarских i fotograficznych) związanych z Kulturą Głuchych. Nie jest to jednak tematyka dominująca w twórczości polskich artystów.

Osoba głucha wyraża najpełniej swoją tożsamość poprzez przynależność do grupy artystów głuchych, do ludzi z podobnym problemem i doświadczeniem życiowym.

Sztuka głuchych ma swoje znaczenie niekoniecznie tylko i wyłącznie w obszarze symboliki, ale także w obszarze ekspresji i wyrażania emocji na obrazie. Interesujące jest to, że wielu artystów, którzy nie słyszą od urodzenia, nie czuje większej potrzeby manifestacji swej głuchoty. Dr Betty Miller podkreśla, że właściwie istnieją dwie grupy artystów głuchych – grupa artystów próbujących się włączyć w mainstream sztuki współczesnej w świecie słyszących i grupa artystów z pełną świadomością tworzącą deaf art pod względem treściowymi silnie związana ze światem głuchych. W USA to Susan Dupor i Nancy Rourke, która otrzymała stypendium na realizację cyklu prac ekspresjonistycznych związanych z historią Głuchych w USA. W Polsce tego typu cykl zaczął realizować Marek Krzysztof Lasecki – pierwsze obrazy zostały zaprezentowane w roku 2010 w galerii Stara Prochoffnia w Warszawie i towarzyszyły Europejskiemu Festiwalowi Filmowemu *Integracja Ty i Ja* w Koszalinie (ekspozycje na Zamku Książąt Pomorskich w Szczecinie i podczas Festiwalu w Bibliotece Koszalińskiej). Obrazy Marka Krzysztofa Laseckiego prezentują portrety znanych osób głuchych, przyjaciół artysty, znajomych. W przypadku pierwszej grupy

o tyle trudno jest jej się przebić, że sztuka osób głuchych nie jest zauważana w świecie sztuki współczesnej, kuratorzy nie mają nawet pojęcia o tym, że istnieje coś takiego jak deaf art.

Byłabym skłonna do wyodrębnienia trzeciej grupy, która nie ma ambicji uczestniczenia w mainstreamie sztuki współczesnej ani też nie tworzy sztuki deaf art pod względem treściowym. Co ciekawe, ta grupa jest świadoma tego, że nie zaistnieje w mainstreamie i nawet nie próbuje tego robić. Pod względem treściowym lubią malować to, co widzą, i to, co im się podoba. Nie czują potrzeby wyrażania swej głuchoty i jej problemów w malarstwie czy sztukach wizualnych. Bardzo możliwe, że nie czują takiej potrzeby z różnych powodów, tj. braku świadomości Kultury Głuchych, rozumienia głuchoty jako przykrego doświadczenia determinującego ich życie codzienne, braku dumy z bycia głuchym itp. Takich powodów można się jedynie domyślać.

Uważam, że siła sztuki głuchych w Polsce zasadza się na grupie silnych indywidualności, z których każda ma swój rozpoznawalny styl i przez to pokazuje swoje emocje i pozytywne lub negatywne poczucie bycia w świecie ciszy. Ciszę też można pokazać na różne sposoby. Dodam, że pierwszym krokiem w kierunku deaf artu w Polsce był konkurs fotograficzny na temat ciszy podczas I Europejskiego Festiwalu Sztuki Osób Niesłyszących (EFSON) w Łodzi.

Nie należy zapominać o tym, że interpretacja odbiorcy nie będzie się z reguły pokrywała z intencjami artysty. Artysta ma swoją wrażliwość i nie powinien być ograniczony przez nakaz malowania tylko i wyłącznie w sumie wąskiego zestawu symboli głuchoty, by móc pokazać swój stan emocjonalny. Sztuka nie byłaby intrygująca i tak interesująca, gdyby wszyscy malowali w podobny sposób i posługiwali się tymi samymi symbolami ze świata ciszy.

Postscriptum

W rozważaniach dotyczących deaf artu w Polsce pojawia się istotne w kontekście historii sztuki pytanie: dlaczego w deaf arcie nie są opisywane nowe media? Odpowiedź na to pytanie jest prosta: nie ma przykładów takiej sztuki w Polsce. Można jedynie mówić o artystycznych animacjach wykonanych przez Tomasza Grabowskiego w ramach licencjatu na ASP w Łodzi (*Magiczne rękawiczki* – historia o rękawiczkach dających umiejętność migania i poczucie tożsamości bycia Głuchym) i realizacjach animacyjnych Karoliny Jakóbczak. Być może wynika to z faktu, że wśród niesłyszących w Polsce silnie zakorzeniona jest tradycja malarska i graficzno-rysunkowa. Nie zauważyłam również, by istniał film artystyczny w ramach deaf artu w Polsce. Nie mam tutaj na myśli filmów krótkometrażowych reportażowych itp. W Polsce ponadto nie ma głuchych artystów, którzy by realizowali prace w duchu sztuki współczesnej, a więc: instalacje artystyczne, sztuka wideo, performanse, happeningi, body art itp.

Bibliografia

Durr P. (1999), *Deconstructing The Forced Assimilation of Deaf People Via De'Via Resistance and Affirmation Art*, „Visual Anthropology Review” 15.2, s. 47–68.

Durr P. (2006), *De'Via: Investigating Deaf Visual Art*, [w:] *Deaf Studies Today!*, vol. 2, s. 167–187.

Giddens A. (2005), *Socjologia*, tłum. A. Szulczycka, Warszawa, s. 50–53.

Robinson J. (2003), *Exploring the Work of Deaf Artists*, źródło: www.curriculum.org.

Sonnenstrahl D. M. (2002), *Deaf Artists In America – colonial to contemporary*, San Diego: DAWNSIGNPRESS.

Wyrażenia lokatywne i klasyfikatory w polskim języku migowym (PJM)

Małgorzata Januszewicz

Uniwersytet Wrocławski

Wstęp

Przedmiot niniejszego artykułu stanowią wyrażenia lokatywne i klasyfikatory w polskim języku migowym (PJM). Klasyfikatory są fenomenem wyróżniającym języki o modalności wizualno-przestrzennej i nie mają swych odpowiedników w językach fonicznych. Stanowią odrębny typ konstrukcji nazywany predykatami klasyfikatorowymi, służącymi wyrażaniu informacji o lokalizacji i ruchu, kształcie i wymiarze lub sposobie operowania obiektami przez człowieka.

Kolejne części artykułu przedstawiają problematykę przestrzeni i wyrażeń lokatywnych w językach migowych i w PJM. Omówiona została różnorodność języków migowych – fakt ten stanowi punkt wyjścia badań nad poszczególnymi językami migowymi świata, w tym nad PJM. Następnie poruszony został problem różnych typów przestrzeni w językach migowych: przestrzeni migowej, topograficznej i syntaktycznej. W dalszej kolejności omówione zostały istota, definicje i funkcje klasyfikatorów oraz przedstawiona została ich budowa, a także budowa symultanicznych konstrukcji klasyfikatorowych służących orzekaniu o lokalizacji dwóch obiektów. Poruszony został także problem ikoniczności predykatów klasyfikatorowych i ich różnorodności w obrębie poszczególnych języków migowych.

Różnorodność języków migowych

W opinii publicznej wciąż funkcjonuje mīt, zgodnie z którym głusi na całym świecie posługują się jednym, uniwersalnym językiem migowym (Farris, 1994, s. 18). W istocie jednak każda społeczność głuchych na świecie posługuje się swoim własnym językiem migowym (np. PJM w Polsce, ASL w Stanach Zjednoczonych, DGS w Niemczech¹ itd.). Poszczególne języki migowe, mimo iż jako języki wizualno-przestrzenne dzielą pewne właściwości, różnią się od siebie na tyle, że porozumienie np. między użytkownikami PJM i ASL jest wbrew pozorom utrudnione. Ponadto istnieją także różnice regionalne czy socjolektalne w obrębie tych języków (Tomaszewski, 2004).

W literaturze przedmiotu z jednej strony podkreśla się odrębność poszczególnych języków migowych i to, że każdy z nich jest odrębnym językiem, a z drugiej wskazuje na uniwersalia w obrębie języków o modalności

¹ ASL – amerykański język migowy (ang. *American sign language*). DGS – niemiecki język migowy (niem. *Deutsche Gebärdensprache*).

wizualno-przestrzennej. Można też zauważyć uogólnianie wniosków dotyczących wpływu jednego (czy kilku) języków migowych na pozostałe, co niekiedy nosi znamiona ASL-centryzmu. Do innych języków migowych, których analizy dominują w literaturze, zaliczyć można ponadto np. BSL (brytyjski język migowy, ang. *British sign language*), ISL (izraelski język migowy, ang. *Israeli sign language*), DGS (niemiecki język migowy, niem. *Deutsche Gebärdensprache*; Perniss, 2007, s. 2).

Sandler i Lillo-Martin zwracają uwagę na to, że pewne struktury gramatyczne cechują wszystkie zbadane do tej pory języki migowe. Są to uniwersalia gramatyczne przypisywane językom o modalności wizualno-przestrzennej, ale nieobecne w językach fonicznych. Te znaczące różnice między językami migowymi a fonicznymi nazywane są efektami modalnościowymi (ang. *modality effects*) i są to według badaczek: wykorzystanie przestrzeni, symultaniczność, ikonizacja oraz aspekt socjolingwistyczny funkcjonowania języków migowych (Sandler i Lillo-Martin, 2006, s. 478–479), z kolei Piotr Tomaszewski do efektów modalnościowych zalicza przestrzeń migową, klasyfikatory oraz sygnały niemałne (Tomaszewski, 2011, s. 232).

Zwraca się ponadto uwagę na ciekawe zjawisko: w miarę przybywania prac poświęconych innym niż ASL językom migowym przybywa także podobieństw między różnymi, niespokrewnionymi ze sobą językami migowymi, a podobieństwa te nie dotyczą, jak można by przypuszczać, leksyki, lecz podsystemu gramatycznego. Badacze dochodzą do wniosków, że w przypadku języków migowych dominują uniwersalia gramatyczne i różnice leksykalne (Sandler i Lillo-Martin, 2006, s. 498).

Na obecnym etapie badań nad językami migowymi na świecie uzasadnione wydaje się założenie metodologiczne, zgodnie z którym kategoria gramatyczna odkryta w jednym języku migowym istnieje prawdopodobnie także w pozostałych, dopóki nie zostanie udowodnione, że jest inaczej. Jednocześnie uzasadniona wydaje się prognoza, że wraz z rozwojem lingwistyki migowej pojawi się więcej różnic pomiędzy poszczególnymi językami migowymi świata (Sandler i Lillo-Martin, 2006, s. XVII).

Typy przestrzeni w językach migowych

Przestrzeń i ruch w językach migowych pełnią wyjątkową rolę, stanowią bowiem tworzywo języka (podobnie jak dźwięk stanowi tworzywo języków fonicznych). Języki migowe są językami wizualno-przestrzennymi, a zatem wszystkie informacje przekazywane są za pomocą ruchu i lokalizacji artykulatorów w przestrzeni. Przestrzeń pełni więc funkcje zarówno leksykalne, jak i składniowe. Ważną pracą poświęconą temu zagadnieniu jest obszerna analiza kategorii przestrzeni w duńskim języku migowym (Engberg-Pedersen, 1993).

Szczególnie interesujące jest, w jaki sposób języki wizualno-przestrzenne wyrażają informacje lokatywne, czyli informacje o lokalizacji i ruchu osób i przedmiotów w przestrzeni. W związku z tym wyróżnia się w językach migowych przestrzeń migową oraz, przeciwstawiane sobie, przestrzeń syntaktyczną i przestrzeń topograficzną. Przestrzeń migowa rozumiana jest jako obszar przed nadawcą wyznaczany zasięgiem jego rąk, w obrębie którego ma miejsce artykulacja. Przestrzeń gramatyczna (syntaktyczna) służy do wyrażania informacji gramatycznych (np. relacji między podmiotem a dopełnieniem), a przestrzeń topograficzna – informacji lokatywnych. Takie rozumienie prezentują m.in. polscy badacze: „dla PJM przestrzeń odgrywa istotną rolę składniową poprzez procedury lokalizacji znaków i kierunku ruchu. Pełni jednak rolę nie tylko lingwistyczną, ale także topograficzną, odnoszącą się do opisywania różnych lokalizacji zdarzeń” (Tomaszewski i Rosik, 2002). Zgodnie z powyższym topograficznie wykorzystywana przestrzeń nie pełni funkcji gramatycznych, jest przestrzenią neutralną (migową) wykorzystywaną do wyrażania relacji przestrzennych (Sandler i Lillo-Martin, 2006, s. 480).

Niektórzy badacze twierdzą jednak, że nie jest słuszne przeciwstawianie sobie tych dwóch typów przestrzeni, stanowią one bowiem *continuum* (Engberg-Pedersen, 1993, s. 18). Warto także przywołać słowa Ronnie Wilbur, według której przestrzeń w językach migowych nie zawsze jest „przestrzenna” (ang. *space is not always spatial*), a wręcz – w większości przypadków nie jest przestrzenna (ang. *most of the time, space is not spatial*; Wilbur, 2012). Prowadzi to do wniosku, że każde (także służące wyrażaniu informacji lokatywnych) użycie przestrzeni wiąże się z jej funkcją gramatyczną.

Klasyfikatory

Klasyfikatory istnieją we wszystkich zbadanych do tej pory językach migowych i stanowią fenomen wyróżniający języki o modalności wizualno-przestrzennej. Konstrukcje te służą orzekaniu o ruchu, lokalizacji, fizycznych właściwościach różnych obiektów oraz sposobie operowania nimi (Emmorey, 2002, s. 21; Sandler i Lillo-Martin, 2006, s. 76).

Konstrukcje z klasyfikatorami tworzą niezwykle złożony (pod względem fonologicznym, morfologicznym oraz składniowym) podsystem gramatyki języków wizualno-przestrzennych i z tego powodu stanowią wyzwanie dla językoznawców oraz wymagają wypracowania odpowiednich metod opisu. Wyjątkowość tych konstrukcji jest podkreślana w literaturze przedmiotu przez stwierdzenia, że klasyfikatory są fenomenem właściwym językom migowym oraz swoistą anomalią (Aronoff i in., 2008, s. 63; Emmorey, 2002, s. 90; Engberg-Pedersen, 1993, s. 235; Rutkowski i Łozińska, 2011, s. 214–215; Sandler i Lillo-Martin, 2006, s. 16, 76; Schembri, 2008, s. 3).

Klasyfikatory są w istocie unikalną właściwością języków migowych i jako takie, wbrew zbieżności terminów, nie występują w językach fonicznych. Predykaty klasyfikatorowe są jednym z trudniejszych elementów w nauce języków migowych jako obcych przez osoby słyszące (język migowy jako L2) oraz jednym z trudniej nabywanych przez osoby przyswajające język migowy w późniejszym wieku (nienatywnych użytkowników języków migowych, którzy przyswoili język migowy w późnym dzieciństwie) (Rathmann, 2012). Ponadto sprawne używanie tych konstrukcji jest wyznacznikiem biegłości i kreatywności w posługiwaniu się w językiem migowym (Sandler i Lillo-Martin, 2006, s. 89, 497).

Badacze podkreślają, że właściwości tych konstrukcji „każą traktować je jako jedno ze zjawisk odróżniających zdecydowanie komunikację wizualno-przestrzenną od fonicznej” (Rutkowski i Łozińska, 2011, s. 211) oraz że zrozumienie ich istoty, budowy i funkcji jest niezbędne do pełnego zrozumienia struktury języków migowych (Sandler i Lillo-Martin, 2006, s. 81). Sandler i Lillo-Martin wskazują zarówno podobieństwa, jak i różnice między klasyfikatorami w językach migowych i fonicznych. Jeśliby przyjąć funkcjonalną i strukturalną tożsamość tych konstrukcji, to znaczącą różnicą między nimi jest zasięg ich występowania: wszystkie zbadane dotąd języki migowe dysponują klasyfikatorami, natomiast spośród języków fonicznych – część z nich (Sandler i Lillo-Martin, 2006, s. 500).

Definicje klasyfikatorów

W literaturze przedmiotu nie ma zgody co do terminu najlepiej oddającego istotę tych konstrukcji. W anglojęzycznych pracach pojawiają się między innymi określenia: *classifier signs*, *classifiers*, *classifier verbs*, *verbs of motion and location*, *classifier predicates*, *spatial-locative predicates*, *polymorphemic predicates*, *polysynthetic signs*, *productive signs*, *polycomponential signs*, *polymorphemic verbs*, *polycomponential verbs* (Emmorey, 2008; Sandler i Lillo-Martin, 2006, s. 81; Schembri, 2008, s. 4–5). W polskich pracach poświęconych PJM² jest natomiast mowa o „odrębnej kategorii części mowy”, „klasyfikatorach” (Fabisiak, 2010, s. 188–189), „pewnym typie orzeczeń”, „tzw. predykatach klasyfikatorowych” (Rutkowski i Łozińska, 2011, s. 211; Tomaszewski i Rosik, 2002)³.

Badacze wykluczają predykaty klasyfikatorowe z podsystemu leksykalnego i nie nazywają ich czasownikami. W językach migowych wyróżnia się trzy klasy

² Nieliczne prace poruszające problem klasyfikatorów w PJM to m.in.: Fabisiak, 2010; Farris, 1994; Rutkowski i Łozińska, 2011; Tomaszewski, 2002.

³ Pozostając w konwencji używanej w literaturze przedmiotu, w niniejszej pracy będę używała określeń: klasyfikatory (rozumiane w wąskim znaczeniu jako układy dłoni) oraz predykaty klasyfikatorowe, konstrukcje klasyfikatorowe, konstrukcje z klasyfikatorami.

czasowników: czasowniki proste (np. *pracować*), czasowniki kierunkowe (których fleksja ma charakter przestrzenny, a relacje między subjektem a obiektem danej czynności wyrażane są przez orientację i kierunek znaku, np. *pomagać*) i czasowniki przestrzenne (których fleksja również ma charakter przestrzenny, lecz dotyczy relacji przestrzennych, np. *przenieść*). Predykaty klasyfikatorowe nie należą do żadnej z wymienionych grup (Rutkowski i Łozińska, 2011, s. 213; Sandler i Lillo-Martin, 2006, s. 29, 103). Badacze umiejscawiają klasyfikatory poza wymienionymi typami czasowników, gdyż „niemożliwe staje się wyodrębnienie spośród nich osobnych jednostek leksykalnych przypominających czasowniki” (Rutkowski i Łozińska, 2011, s. 214) oraz „pod wieloma względami nie zachowują się jak zwyczajne czasowniki” (ang. *in many ways, they do not behave like ordinary verbs*) (Sandler i Lillo-Martin, 2006, s. 89).

Klasyfikatory w językach fonicznych odróżnia od klasyfikatorów w językach migowych pełniona przez nie funkcja. Podstawową funkcją klasyfikatorów w językach fonicznych jest klasyfikowanie obiektów do odpowiednich klas semantycznych i obligatoryjne wyrażanie tej informacji za pomocą morfemów dołączanych do predykatów (Schembri, 2008, s. 11), natomiast prymarną funkcją klasyfikatorów w językach migowych nie jest klasyfikowanie, lecz orzekanie o lokalizacji i ruchu, kształcie i wymiarze lub sposobie operowania obiektami przez człowieka. Wybór odpowiedniego układu dłoni (morfemu) zależy wprawdzie od klasy semantycznej, do której zalicza się dany obiekt, lecz jest to funkcja wtórna. Z tego względu konstrukcje z klasyfikatorami nazywane są najczęściej właśnie predykatami klasyfikatorowymi, by podkreślić ich funkcje orzekające, a nie klasyfikujące (Engberg-Pedersen, 1993, s. 235–243, 246; Schembri, 2008, s. 3). Z kolei badaczka PJM Sylwia Fabisiak nazywa klasyfikatory anaforami i przypisuje im funkcję podobną do zaimków w polszczyźnie, gdyż odnoszą się one (tj. odpowiednie układy dłoni) do obiektów wcześniej określonych i zastępują je (Fabisiak, 2010, s. 188–189). Do podobnych wniosków doszli też badacze tajwańskiego języka migowego (Chang, 2005, s. 256). Wydaje się jednak, że podobnie jak klasyfikowanie, jest to funkcja wtórna tych konstrukcji, a nie prymarna.

Niektórzy badacze są jednak przeciwni używaniu terminów *klasyfikator* czy *predykat klasyfikatorowy* jako mylących i nieoddających prymarnej funkcji tych konstrukcji. Engberg-Pedersen proponuje termin *czasownik wielomorfemowy* (ang. *polymorphemic verb*), którego rdzeń (ang. *verbstem*) stanowi układ dłoni i do którego mogą być dołączane w sposób linearny lub symultaniczny inne morfemy oznaczające między innymi ruch, ścieżkę, kierunek, lokalizację, orientację (Engberg-Pedersen, 1993, s. 235, 253).

Klasyfikatory wymykają się dotychczasowym metodom opisu znaków migowych jako morfemów składających się bezpośrednio (tzn. z pominięciem

elementów, które stanowiłyby odpowiedniki fonemu w językach fonicznych z diakrytów. Wyróżnione przez Stokoe'ego parametry, tj. układ dłoni, lokalizacja i ruch, w przeciwieństwie do parametrów znaków leksykalnych są nośnikami znaczenia i z tego powodu funkcjonują jako morfemy (Liddel, 2008, s. 200; Sandler i Lillo-Martin, 2006, s. 16–17, 78).

Budowa predykatów klasyfikatorowych

W zależności od tego, jaka informacja jest wyrażana za pomocą tych predykatów, wyróżnia się trzy podstawowe typy klasyfikatorów: klasyfikatory istot, zwierząt i obiektów służące orzekaniu o lokalizacji lub ruchu (ang. *entity classifiers*), klasyfikatory kształtu i wymiaru służące orzekaniu o fizycznych właściwościach obiektów (ang. *Size and Shape Specifiers*, SASS) oraz klasyfikatory reprezentujące kształt dłoni (lub innego obiektu) trzymającej jakiś przedmiot i wykonującej jakąś czynność z wykorzystaniem danego obiektu (ang. *handling classifiers*)⁴.

Twierdzi się ponadto, że klasyfikatory osób, zwierząt i obiektów są najbardziej abstrakcyjne (najmniej ikoniczne), odnoszą się bowiem do klas semantycznych obiektów (np. ludzie, zwierzęta, pojazdy), a nie (prymarnie) do ich fizycznych właściwości (Emmorey, 2002, s. 74; Engberg-Pedersen, 1993, s. 251; Sandler i Lillo-Martin, 2006, s. 77; Supalla, 2008, s. 251)⁵.

Konstrukcja lokatywna z wykorzystaniem klasyfikatora jest poprzedzona znakiem leksykalnym lokalizowanego obiektu, następnie odpowiedni dla danej klasy obiektów układ dłoni jest umiejscawiany w wybranym punkcie w przestrzeni migowej (Fot. 1.).



Fot. 1. Konstrukcja lokatywna z wykorzystaniem klasyfikatora. Pierwsze zdjęcie przedstawia znak leksykalny *samochód*, natomiast drugie zdjęcie przedstawia klasyfikator pojazdu i jego ułożenie w przestrzeni migowej. Miejsce lokalizacji oraz orientacja dłoni są morfemami niosącymi informację o ułożeniu samochodu.

⁴ W koncepcji Engberg-Pedersen wymienione typy są typami rdzeni czasowników polimorficznych (ang. *whole entity stems*, *handle stems*, *extensionstems*). Badaczka wyróżnia ponadto czwartą grupę, do której należą odpowiednie układy dłoni służące orzekaniu o sposobie poruszania kończynami przez człowieka lub zwierzę (ang. *limb stems*) (Engberg-Pedersen, 1993, s. 273–279).

⁵ Temat niniejszej pracy, tzn. wyrażenia lokatywne, zawęża przedmiot niniejszego podrozdziału do klasyfikatorów osób i przedmiotów (ang. *entity classifiers*) oraz ich funkcji orzekania o lokalizacji.

Morfemami składającymi się na predykat klasyfikatorowy są: właściwy klasyfikator, tj. układ dłoni (np. klasyfikator pojazdu), orientacja i lokalizacja. Lokalizacji klasyfikatora (tj. układu dłoni składającego się na predykat klasyfikatorowy) towarzyszy charakterystyczny, krótki ruch i zdecydowane zatrzymanie w wybranym miejscu w przestrzeni migowej, co Engberg-Pedersen nazywa morfemem lokalizacji (ang. *morphemedenotinglocation*). Jednocześnie wzrok jest skierowany na umiejscawiany w przestrzeni klasyfikator (Emmorey, 2002, s. 76; Engberg-Pedersen, 1993, s. 258; Liddel, 2008, s. 200–201; Tomaszewski i Rosik, 2002).

Symultaniczne konstrukcje klasyfikatorowe

W przypadku opisywania relacji przestrzennej między dwoma obiektami wykorzystywane są dwa predykaty klasyfikatorowe, które tworzą symultaniczną konstrukcję klasyfikatorową (Fot. 2.). W przypadku wyrażień lokatywnych uwzględniających relację figura – tło ręka dominująca reprezentuje figurę, natomiast ręka niedominująca – tło. Charakterystyczne jest, że w takiej konstrukcji najpierw przedstawiane jest tło, a w drugiej kolejności figura. Nie jest to jednak bezwyjątkową regułą, w hongkońskim języku migowym zaobserwowano bowiem także odwrotną kolejność (Tang, 2008, s. 149–150).

Za pomocą ręki niedominującej w przestrzeni migowej umieszczony zostaje np. klasyfikator pojazdu, a następnie za pomocą drugiej ręki ulokowany zostaje klasyfikator osoby. Charakterystyczne jest zatrzymanie w przestrzeni migowej ręki niedominującej wyrażającej informację o tle i w tym samym czasie wyrażenie informacji o figurze, wskutek czego powstaje symultaniczna, złożona konstrukcja klasyfikatorowa (Chang, 2005, s. 269–271; Emmorey, 2002, s. 85–86; Perniss, 2007, s. 4–5; Sandler i Lillo-Martin, 2006, s. 78–79, 88).



Fot. 2. Symultaniczna konstrukcja klasyfikatorowa. Poszczególne klatki przedstawiają: znak leksykalny samochód (1), znak leksykalny czarny (2), klasyfikator pojazdu (3), znak leksykalny mężczyzna (4), klasyfikator osobowy o kształcie dłoni U (5) i (6). Widoczne jest skierowanie wzroku na klasyfikator osobowy w trakcie jego lokalizacji w przestrzeni migowej (5).

Niektóre klasyfikatory osób, zwierząt i rzeczy mają przypisane inherentne przody i tyły, odpowiadające przodom i tyłom osób, zwierząt i rzeczy, do których się odnoszą (Emmorey, 2002, s. 77). Przykładowo, przód klasyfikatora pojazdu w PJM jest wyznaczony przez czubki palców i tym samym odpowiada przodowi samochodu wyznaczanemu jako część skierowana w kierunku jazdy (Fot. 3). Podobnie przód i tył przysługuje klasyfikatorom człowieka, zarówno o układzie dłoni *D*, jaki o układzie dłoni *U*, jednak są one wyznaczane odmiennie: w przypadku klasyfikatora *D* przez wewnętrzną część dłoni, natomiast w przypadku klasyfikatora *U* przez grzbiet dłoni (Fot. 4)⁶.



Fot. 3. Klasyfikator pojazdu w PJM z inherentnym przodem wyznaczonym końcami palców



Fot. 4. Klasyfikator osobowy o układzie dłoni *D* oraz symultaniczna konstrukcja z dwoma klasyfikatorami o układzie dłoni *U* w PJM

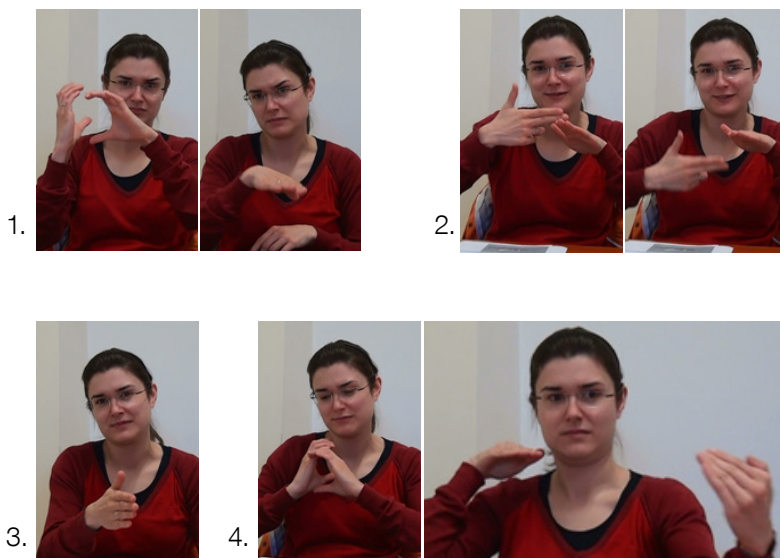
Mimo że klasyfikatory są uniwersalną właściwością języków wizualno-przestrzennych i występują we wszystkich zbadanych do tej pory językach migowych, występują znaczące różnice w systemach klasyfikatorowych

⁶ Układy dłoni *D* i *U* odpowiadają układom dłoni odpowiednich liter w alfabecie daktylograficznym.

poszczególnych języków czy grup języków. Przykładowo, PJM oraz inne języki migowe dysponują dwoma układami dłoni najczęściej funkcjonującymi jako klasyfikatory osób. Są to klasyfikatory o układzie dłoni *D* oraz *U* (Fot. 3.) występujące w amerykańskim języku migowym, izraelskim języku migowym (Sandler i Lilo-Martin, 2006, s. 99–100), duńskim języku migowym (Engberg-Pedersen, 1993, ss. 247–251), beduińskim języku migowym (Rosselló i Alba, 2012), indopakistańskim języku migowym (Zeshan, 2008, s. 118–121). Jednak hongkoński język migowy i tajwański język migowy dysponują całkowicie odmiennym klasyfikatorem oznaczającym człowieka (Chang, 2005, s. 262, 266; Tang, 2008, s. 150), klasyfikatory *D* oraz *U* nie są więc uniwersalne.

Wybór odpowiedniego układu dłoni (*U*, *D*) wiąże się między innymi z opisywanym typem ruchu, a także ze sposobem postrzegania danej sytuacji i wyborem perspektywy. Przykładowo nadawca może wybrać klasyfikator oznaczający człowieka postrzeganego jako całość lub może, wybierając klasyfikator *U* (*nogi*), skupić uwagę właśnie na kończynach wyrażających charakter ruchu lub postawę (Engberg-Pedersen, 1993, s. 246; Tang, 2008, s. 152–153).

Różnice i podobieństwa w użyciu klasyfikatorów widać także na przykładzie klasyfikatorów oznaczających pojazdy. Przykładowo, ASL dysponuje jednym układem dłoni oznaczającym każdy rodzaj pojazdu (samochód, ciężarówkę, rower, motor, łódź, statek itd.; Aronoff i in., 2008, s. 67; Liddell, 2008, s. 200, 218), natomiast w PJM różnym pojazdowi przypisane są różne (odmienne niż w ASL, ale takie same jak w niemieckim języku migowym DGS; Perniss, 2007, s. 33) układy dłoni (Fot. 5).





Fot. 5. Klasyfikatory pojazdów w PJM. Różnym pojazdowi przypisane są odmienne układy dłoni. Na zdjęciach przedstawione są kolejno: ciężarówka (1), łódź podwodna (2), rower lub motor (3), pociąg (4), rakieta kosmiczna (5), samochód (6), samolot (7), statek (8), wózek inwalidzki (9).

Uniwersalnym zjawiskiem charakterystycznym dla predykatów klasyfikatorowych jest ich leksykalizacja. Podkreśla się, że znacząca liczba znaków (leksemów) w językach migowych ma swoją genezę właśnie w konstrukcjach klasyfikatorowych. Przykładem takiego znaku w ASL jest *prasować*, który według Sandler i Lillo-Martin wywodzi się z predykatu klasyfikatorowego (Emmorey, 2002, s. 22; Sandler i Lillo-Martin, 2006, s. 87, 102–104; Zeshan, 2008, s. 134–135). Przykładem leksemów o genezie klasyfikatorowej w PJM może być np. znak *upaść*, który różni się od predykatu klasyfikatorowego tym, że orientacja dłoni nie jest już morfemem (tak jak w predykatkach klasyfikatorowych), przestaje bowiem być parametrem niosącym znaczenie (przód palców wskazującego i środkowego nie oznacza przodu człowieka, w znaku *upaść* nie ma informacji o tym, czy człowiek upada na brzuch, czy na plecy)⁷.

Ikoniczność predykatów klasyfikatorowych

Ikoniczność znaku językowego rozumiana jest jako podobieństwo (a zatem: rozpoznawalność tego podobieństwa) formy do treści (Grzegorzczakowa, 2007, s. 16). Należy podkreślić, że „ikoniczność nie jest prostym przeciwstawieniem arbitralności, lecz obie te cechy mają charakter stopniowalny” (Fabisiak, 2010, s. 185). Ponadto wszystkie znaki językowe, zarówno arbitralne, jak i ikoniczne,

⁷ Na tę właściwość niektórych znaków (*upaść*, *leżeć*, *skoczyć_do_wody*) zwróciła uwagę rodzima użytkowniczka i lektorka PJM, Agnieszka Siepkowska (lektorat PJM, maj 2012).

spełniają warunek konwencjonalności (umowności), będącej jedną z cech definicyjnych języka naturalnego (Farris, 1994, s. 18; Grzegorzczkowska, 2007, s. 13, 20–21; Perniss, 2007, s. 18; Sandler i Lillo-Martin, 2006, s. 499).

Twierdzi się, że znaki w językach migowych są znacznie bardziej ikoniczne niż słowa w językach fonicznych (Sandler i Lillo-Martin, 2006, s. 498) oraz że „języki migowe są w swej istocie bardziej imitacyjne niż języki foniczne” (Fabisiak, 2010, s. 185), a ikoniczność „jest niewątpliwie jedną z najbardziej charakterystycznych cech komunikatów migowych” (Rutkowski i Łozińska, 2011, s. 211). Ponadto ikoniczność wskazywana jest jako cecha odróżniająca języki migowe od języków fonicznych (Emmorey, 2002, s. 17).

Twierdzenia o wyjątkowej (w porównaniu z językami fonicznymi) ikoniczności języka migowego (a więc rozpoznawalnym podobieństwie znaku do desygnatu) warto skonfrontować z badaniami badaczy ASL, według których „rozpoznawalność izolowanych znaków migowych przez osoby słyszące nie migające wynosi do 20%” (Klima i Bellugi, 1979, s. 20–23 za: Fabisiak, 2010, s. 185)⁸.

Warto zwrócić uwagę na tendencję do umniejszania znaczenia imitacyjności (ikoniczności) języków migowych w badaniach nad nimi. Coraz częściej pojawiają się twierdzenia o przecenianiu jej roli, a także dążenia do niwelowania różnic między językami fonicznymi a migowymi poprzez podkreślanie arbitralnego charakteru znaków migowych. Nie bez znaczenia jest zatem aspekt ideologiczny tej kwestii (Fabisiak, 2010, s. 191; Rutkowski i Czajkowska-Kisil, 2010, s. 67; Sandler i Lillo-Martin, 2006, s. 493–497).

Emmorey z kolei twierdzi, że arbitralność nie jest ani podstawową, ani niezbędną cechą definiującą język naturalny i że to właśnie formy motywowane ikoniczne mogą być w języku preferowane, jednak czynniki artykulacyjne i percepcyjne (w przeciwieństwie do modalności wizualno-przestrzennej) są przyczyną ograniczenia ikoniczności w językach fonicznych (Emmorey, 2002, s. 17).

⁸ „Gdyby języki migowe osiągały bardzo wysoki stopień ikoniczności, osoby słyszące, które ich nie znają, nie miałyby żadnych problemów ze zrozumieniem konwersacji prowadzonych przez głuchych, badania pokazują jednak, że jest wręcz odwrotnie” (Fabisiak, 2010, s. 185). Ponadto nie bez znaczenia jest fakt, że różne języki migowe świata, pomimo wysokiego stopnia ikoniczności różnią się między sobą na tyle, że na międzynarodowych zjazdach czy konferencjach zapewnia się tłumaczenie na poszczególne języki migowe (np. z języka angielskiego zarówno na PJM, jak i ASL – por. konferencja FEAST, Warszawa, 01–02.06.2012. Ikoniczność nie jest więc wyznacznikiem stopnia (czy łatwości) zrozumienia danego języka i jest zauważalna dopiero przy odpowiednim stopniu biegłości w danym języku (lub w trakcie nauki tego języka), por. także słowa *sizzle* lub *pop* (ang.), którym przypisuje się ikoniczność („For example, the English word *ding* resembles the sound of a bell, and *sizzle* and *pop* mimic the sounds associated with these actions”; Emmorey, 2002, s. 17), a które mimo przypisywanej im ikoniczności są nierozpoznawalne przez osoby o niewystarczającej znajomości języka angielskiego (obserwacja na podstawie prywatnych rozmów).

Szczególnie podkreśla się rolę ikoniczności w wykorzystaniu przestrzeni topograficznej i tworzeniu wyrażeń lokatywnych za pomocą klasyfikatorów. Niektórzy badacze zakładają istnienie w językach migowych dwóch typów przestrzeni (gramatycznej i topograficznej) i w związku z tym twierdzą, że wykorzystanie przestrzeni topograficznej w celu wyrażenia informacji lokatywnej polega na ikonycznym odwzorowaniu opisywanych (istniejących realnie) relacji przestrzennych w przestrzeni migowej (Emmorey, 2002, s. 18), relacje przestrzenne są odwzorowane na zasadzie analogii (ang. *aremapped in ananaloguemanner*; Emmorey i Herzig, 2008, s. 242), są wyrażone w sposób schematyczny i izomorficzny (ang. *a schematic and isomorphic mapping*; Emmorey, 2002, s. 91) oraz stanowią „bezpośrednią imitację”; Fabisiak, 2010, s. 189; Perniss, 2007, s. 19).

Badając predykaty klasyfikatorowe z pewnością nie można zignorować ich ikoniczności, lecz w powiązaniu z kategorią punktu widzenia twierdzenia o „analogii”, „izomorfizmie”, „odwzorowaniu” i „bezpośredniej imitacji” realnej przestrzeni fizycznej w schematycznej przestrzeni migowej przestają być oczywiste i jednoznaczne. Należy także mieć na uwadze, że ikoniczność z biegiem czasu ustępuje arbitralności (Farris, 1994, s. 17).

Ponadto układy dłoni klasyfikatorów ludzi, zwierząt i rzeczy, mimo iż ikonczne, znacząco różnią się w poszczególnych językach, np. odmienne układy dłoni mogą służyć jako klasyfikatory człowieka w różnych językach migowych (por. układ dłoni *D* w PJM czy ASL oraz układ dłoni *Y* w tajwańskim i hongkońskim języku migowym), a ten sam układ dłoni może pełnić funkcję innego klasyfikatora, np. układ dłoni *D* jako klasyfikator człowieka w PJM oraz jako klasyfikator m.in. drzewa w tajwańskim języku migowym (Chang, 2005, s. 266). Podobne obserwacje dotyczą znaków leksykalnych, np. znak *drzewo* jest w wielu językach migowych ikonczny, lecz w poszczególnych językach inna cecha desygnatu jest wykorzystywana w tworzeniu znaku i tym samym nadaje mu cechę ikonczności (Sandler i Lillo-Martin, 2006, s. 497).

Podsumowanie

Predykaty klasyfikatorowe stanowią wyzwanie dla językoznawców, gdyż pod wieloma względami wymykają się dotychczasowym narzędziom lingwistyki migowej. Są obecne we wszystkich zbadanych do tej pory językach migowych i odróżniają je tym samym od języków fonicznych. Systemy klasyfikatorowe poszczególnych języków migowych różnią się między sobą zarówno pod względem wykorzystywanych układów dłoni, jak i budowy predykatów. Klasyfikatory są zatem z jednej strony dowodem na istnienie uniwersaliów, a z drugiej pokazują różnorodność języków wizualno-przestrzennych.

Przegląd definicji i funkcji tych konstrukcji przedstawionych w literaturze przedmiotu oraz analiza ich budowy i przykładów w PJM pozwalają wysunąć wnioski, że nie tyle ikoniczność i funkcja klasyfikowania, ile umowność i funkcja orzekania stanowią istotę predykatów klasyfikatorowych w językach migowych.

Bibliografia

- Aronoff, M., Meir, I., Padden, C., Sandler, W. (2008), *Classifier constructions and morphology in two sign languages*, [w:] Emmorey K. (red.), *Perspectives on classifier constructions in sign languages* (s. 53–84), New York – London: Psychology Press.
- Chang J., Su S., Tai J. (2005), *Classifier predicates reanalyzed, with special reference to Taiwan Sign Language*, „Language and Linguistics”, 6.2, 247–278, źródło: http://www.ling.sinica.edu.tw/files/publication/j2005_2_04_3707.pdf.
- Emmorey, K. (red.) (2008), *Perspectives on classifier constructions in sign languages*, New York – London: Psychology Press.
- Emmorey K. (2002), *Language, cognition and the brain. Insights from sign language research*, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Engberg-Pedersen, E. (1993), *Space In Danish Sign Language. The semantics and Morphosyntax of the Use of Space in a Visual Language*, Hamburg: Signum.
- Fabisiak, S. (2010), *Przejawy imitacyjności w systemie gramatycznym polskiego języka migowego*, „LingVaria”, nr 1 (9), 188–189.
- Farris, M. A. (1994), *Sign language research and polish sign language*, „Lingua Posnaniensis”, nr 36, 13–36.
- Grzegorzczkowska, R. (2007), *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe. PWN.
- Liddell, S. K. (2008), *Sources of meaning in ASL classifier predicates*, [w:] Emmorey K. (red.), *Perspectives on classifier constructions in sign languages* (s. 199–220), New York – London: Psychology Press.
- Perniss, P. (2007), *Space and Iconicity in German Sign Language*, Wageningen: Ponsen&Looijen.
- Rosselló, J., Alba, C. (2012, czerwiec), *Is ABSL a language without phonology?*, referat przedstawiony na międzynarodowej konferencji *Warsaw FEAST a SIGNGRAM COST Action conference, Formal and Experimental Advances in Sign language Theory*, Uniwersytet Warszawski, Pracownia Lingwistyki Migowej, Warszawa.
- Rutkowski, P., Łozińska S. (2011), *O niedookreśloności semantycznej migowych predykatów klasyfikatorowych*, [w:] Bańko M., Kopcińska D. (red.), *Różne formy, różne treści* (s. 211–223). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Rutkowski, P., Czajkowska-Kisil, M. (2010), *O kategorii zaimka osobowego w polskim języku migowym (PJM)*, „LingVaria”, 1 (9), 65–77.

- Sandler, W., Lilo-Martin, D. (2006), *Sign language and linguistic universals*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schembri, A. (2008), *Rethinking 'classifiers' in signed languages*, [w:] Emmorey K. (red.), *Perspectives on classifier constructions in sign languages* (s. 3–34). New York – London: Psychology Press.
- Supalla, T. (2008), *Revisiting visual analogy in ASL classifier predicates*, [w:] Emmorey K. (red.), *Perspectives on classifier constructions in sign languages* (s. 249–257). New York – London: Psychology Press.
- Tang, G. (2008), *Verbs of motion and location in Hong Kong sign language: conflation and lexicalization*, [w:] Emmorey K. (red.), *Perspectives on classifier constructions in sign languages* (s. 143–165), New York – London: Psychology Press.
- Tomaszewski P. (2004), *Polski Język Migowy: mity i fakty*, „Poradnik Językowy”, nr 6, 59–72.
- Tomaszewski, P. (2011), *Lingwistyczny opis struktury polskiego języka migowego*, [w:] Kurcz I., Okuniewska H. (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych* (s. 180–234), Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Tomaszewski, P., Rosik, P. (2002), *Czy polski język migowy jest prawdziwym językiem*, [w:] Tarkowski Z., Jastrzębska G. (red.), *Człowiek wobec ograniczeń* (s. 133–165), Lublin: Wydawnictwo Fundacji Orator.
- Wilbur, R. (2012, czerwiec), *The point of verb agreement*, referat przedstawiony na międzynarodowej konferencji *Warsaw FEAST, a SIGNGRAM COST Action conference, Formal and Experimental Advances in Sign language Theory*, Uniwersytet Warszawski, Pracownia Lingwistyki Migowej, Warszawa.
- Zeshan, U. (2008), *'Classificatory' constructions in Indo-Pakistani sign language: grammaticalization and lexicalization processes*, [w:] Emmorey K. (red.), *Perspectives on classifier constructions in sign languages* (s. 113–141), New York – London: Psychology Press.

Błędy głuchych w polszczyźnie a analiza kontrastywna polskiego języka migowego i języka polskiego – wstęp do badań

Marcin Jura

Uniwersytet Wrocławski

Encyklopedia języka polskiego pod redakcją Stanisława Urbańczyka definiuje błąd językowy jako „odstępstwo od współczesnej normy językowej, usankcjonowanej zwyczajem językowym i poczuciem językowym środowisk uznanych społecznie za użytkowników kulturalnej odmiany danego języka narodowego” (Urbańczyk, red., 1991). Jest to definicja ścisła, wskazująca jednak na wiele niejasnych i, wydaje się, nie zawsze precyzyjnych kryteriów. Norma językowa, zwyczaj i poczucie językowe to terminy odnoszące się do zjawisk o trudno określonych granicach. Jeżeli zatem wyznaczniki uznawania czegoś za błąd są trudne do sprecyzowania, samo pojęcie błędu językowego można traktować jako płynne i podlegające wielu modyfikacjom.

Zdaniem Danuty Buttler, Haliny Kurkowskiej i Haliny Satkiewicz błąd językowy to właśnie innowacja językowa, lecz nieuzasadniona funkcjonalnie (Buttler i in., 1986, s. 11–21). Innymi słowy, to zmiana w języku, która nie niesie ze sobą korzyści w postaci opisu nieznanych dotąd rzeczy czy zjawisk, zmiana, która w danym momencie nie jest językowi potrzebna. Andrzej Markowski również podkreśla dynamiczność i ewolucję normy w języku, w którym nieustannie trwa napięcie między elementami nowymi, wchodzącymi do normy, a tymi w niej zadowolnionymi i tymi, które z normy powoli ustępują (Markowski 2008, s. 36–37). Zgodnie z tym podejściem błędami językowymi nazywa więc Markowski – podobnie jak autorki *Kultury języka* – „te innowacje, które nie... mają uzasadnienia funkcjonalnego” (Markowski, 2008, s. 42). O dialektycznym napięciu pisze także Jan Miodek: „między zawsze nieco konserwatywną normą a tendencjami rozwojowymi rodzą się zmiany nieżywiłowe, gwarantujące niezakłócony tok komunikacji językowej”, wskazując na potrzebę dostrzeżenia tendencji rozwojowych języka, a tym samym postulując nieograniczanie roli normatywistyki do kategoriycznych rozstrzygnięć: forma poprawna – forma błędna (Miodek, 1987, s. 7–9). Badacz wpisuje się tym stwierdzeniem w tendencję klasyfikowania nowych konstrukcji językowych jako błędnych lub poprawnych przy znacznym udziale kryterium funkcjonalności takich form w języku polskim.

Opisane wyżej definicje i wszelkie tworzone w zgodzie z nimi klasyfikacje i typologie błędów należą do dziedziny kultury języka i odnoszą się do wypowiedzi tworzonych przez rodzimych użytkowników języka polskiego – L1¹

¹ L1 rozumiany za Arabskim (1996) w opozycji do L2.

(w rozumieniu Janusza Arabskiego, 1996, s. 7). Przy przeniesieniu rozważań z kultury języka ojczystego do glottodydaktyki sama definicja błędu nie zmienia się zasadniczo – w glottodydaktyce podobnie zauważa się niejednoznaczności i trudności w uznawaniu danej wypowiedzi za błędną. Arabski stwierdza, że „pojęcie błędu językowego ma charakter względny. Błąd istnieje wtedy, gdy istnieje norma, a odejście od niej jest błędem. W nauczaniu języka obcego ustalenie takiej normy staje się więc konieczne, aby realizować cele dydaktyczne” (Arabski, 2008, s. 70). Aleksander Szulc błąd postrzega jako „niezamierzone przez mówiącego odchylenie od reguł przewidzianych przez system danego języka lub od obowiązującej w ramach tego systemu normy językowej” (Szulc, 1994, s. 40–41). Zatem w ujęciu glottodydaktycznym błąd to również nieuzasadniona innowacja, odstępstwo od powszechnej normy, w tym wypadku – normy glottodydaktycznej (por. Grucza, 1978, Arabski, 1997). Zdefiniowanie pojęcia *normy glottodydaktycznej* również nastrocza wielu problemów. Joanna Korzeniewska-Rogalewicz (1986, s. 21) zauważa, że dany termin jest „równie potrzebny, co niejednoznaczny”. Lektorat języka obcego ma prowadzić ucznia do używania tegoż języka w każdej sytuacji komunikacyjnej i z wyeliminowaniem konstrukcji błędnych. Celem jest więc poprawne opanowanie języka docelowego.

Zjawisko pojawiania się błędów jest w dyskursie glottodydaktycznym postrzegane w dwojaki sposób. Metoda audiolingwalna ujmowała błąd jako zło, które jak najszybciej należy wyeliminować, by nieprawidłowa konstrukcja nie zapadła w pamięci ucznia. Podejście do błędów znacznie zweryfikowały metoda kognitywna i podejście komunikacyjne, w myśl których powstawanie błędów jest jednym z elementów przyswajania języka (zob. Dąbrowska, Pasieka, 2005, s. 16). Anna Burzyńska stwierdza, że „obecnie w glottodydaktyce błędy językowe są postrzegane jako zjawisko naturalne, związane z każdym etapem przyswajania języka obcego” (Burzyńska, 1999, s. 183). Na gruncie światowym znacznie wcześniej, bo już w 1973 roku, Larry Selinker zaproponował pojęcie *interjęzyka* (*interlanguage*), czyli „typu kompetencji w języku docelowym będącego wypadkową kompetencji w języku ojczystym i w systemie języka docelowego” (Szulc, 1984, s. 105), a błąd językowy uznał za wyróżnik interjęzyka. Proces dydaktyczny miałby polegać na „ewolucji interjęzyka w kierunku języka docelowego” (zob. Korzeniewska-Rogalewicz, 1986, s. 22). Błąd obcokrajowca często powstaje jako efekt przyswojenia jakiejś reguły w L2. Konstrukcja *Ja pracowam* została błędnie stworzona przez zastosowanie niewłaściwego wzorca koniugacyjnego, oznacza jednak przyswojenie reguły przez uczącego się – w tym wypadku zasad koniugacji -am, -asz (por. Arabski, 2008, s. 66–67). Tak rozumiany błąd ma dużą wartość dydaktyczną i spełnia pozytywną

rolę w procesie nabywania języka². Zwraca na to uwagę również Joanna Korzeniewska-Rogalewicz, badająca zagadnienie błędu leksykalnego. Autorka zauważa, że traktowanie błędu jako integralnego elementu procesu nauki języka daje „możliwości bliższego określenia mechanizmów i przyczyn błędów, a tą drogą – optymalizacji procesu dydaktycznego”.

Przyczyny powstawania błędów i studia kontrastywne

W celu przeciwdziałania błędom zaczęto szukać przyczyn ich powstawania, a metodą na przewidywanie błędów i im przeciwdziałanie miało być porównywanie gramatyk różnych języków. W wyniku takich działań rozwinęły się w Stanach Zjednoczonych w latach 60. XX wieku studia kontrastywne. Próbowano znaleźć korelacje między gramatyką języka pierwszego uczniów a rodzajem błędów popełnianych w języku docelowym. Pierwsze próby opracowane dla języka angielskiego i hiszpańskiego (tu docelowego, ponieważ badania przeprowadzano wśród osób anglojęzycznych uczących się hiszpańskiego) pozwoliły wyciągnąć wnioski, że najtrudniejsze do opanowania w języku docelowym są konstrukcje, które nie występują w angielszczyźnie, są za to obligatoryjne w języku docelowym. Nieco mniejsze trudności sprawiają struktury nieobecne w języku pierwszym, a w drugim pojawiające się jedynie opcjonalnie. Najłatwiejszymi konstrukcjami okazały się te występujące opcjonalnie i obligatoryjnie w każdym z porównywanych języków (Stockwell, Bowen, Martin, 1965, za: Arabski, 2008, s. 62). Metoda porównawcza miała za zadanie generować potencjalne miejsca języka docelowego, które mogą być szczególną trudnością w procesie jego przyswajania; przewidywać, co może sprawić największe problemy uczącym się. Takie badania stanowią nieocenione źródło wiedzy, znacznie wzbogacającej warsztat pracy każdego lektora, nie dały jednak precyzyjnych odpowiedzi na pytania o przyczyny powstawania błędów. Późniejsze badania pozwoliły zauważyć, że przyswajanie języka to skomplikowany proces, w którym świadomość gramatyki własnego języka oraz skomplikowanie struktur języka docelowego, a także podobieństwa i różnice obu gramatyk to tylko niektóre z elementów procesu uczenia się. Opierając swoje badania na tych wnioskach, Anna Dąbrowska i Małgorzata Pasieka przestrzegają przed kategorycznym podawaniem źródeł błędów obcokrajowców w polszczyźnie i zalecają „daleko idącą ostrożność” w formułowaniu tez dotyczących tego zagadnienia (zob. Dąbrowska, Pasieka, 2005, s. 15). Badania kontrastywne miały umożliwiać przewidywanie błędów. Okazało się jednak, że odchylenia od normy pojawiają się tam, gdzie nie przewidywały tego studia porównawcze, a nierzadko określone

² Takie podejście do powstawania błędów jest cennym narzędziem w nauczaniu języka polskiego osób niesłyszących.

zagadnienia gramatyczne sprawiają uczącym się kłopot, choć wcześniejsze badania kontrastywne na to nie wskazywały. By zweryfikować wnioski wyciągane z teoretycznych studiów porównawczych, zaczęto odchodzić od badań nad miejscami pojawiania się potencjalnych błędów i zwrócono się w stronę praktycznej analizy tekstów zawierających błędne formy.³ Nastąpiło przejście od hipotetycznych spekulacji do opisywania rzeczywistych błędów powstających w procesie przyswajania języka drugiego. Zmiana myślenia o błędach doprowadziła do powstania *analizy błędów* (*error analysis*). Na grunt polski termin wprowadził Franciszek Grucza (1978) i przetłumaczył jako *lapsologię* (za: Arabski, 2008, s. 64–65). Pytanie o przyczyny błędów pozostawało wciąż aktualne, natomiast zaprzestano poszukiwań tych źródeł wyłącznie w relacjach L1 do L2. Uczenie się języka obcego zaczęto traktować szerzej i całościowo jako wieloaspektowy proces, w którym warunki przyswajania wiedzy, psychiczne cechy indywidualne uczących się, ich zdolności i motywacja są tak samo istotnymi elementami, jak trudność konkretnych konstrukcji przyswajanego języka. Przyczyny błędów mogą być więc różne, a podejście konfrontatywne pozwala jedynie „przewidywać określoną ilość błędów interferencyjnych” (Posingerova, 2001, s. 261).

Jako jedną z przyczyn powstawania błędów Dąbrowska i Pasieka wymieniają brak kompetencji w języku docelowym (2005, s. 15). Wydaje się, że to przyczyna nadrzędna w stosunku do innych powodów, ponieważ uleganie różnym błędotwórczym czynnikom (lingwistycznym i pozajęzykowym) może być przejawem niedostatecznej kompetencji. Jak już zauważono, powstawanie błędów to zapewne rezultat nakładania się wielu zjawisk natury lingwistycznej (relacje między L1 i L2, trudność konstrukcji w danym języku), psychicznej (charakterologiczne i chwilowe predyspozycje indywidualne uczących się) oraz okoliczności zewnętrznych (brak czasu, nieodpowiedni nauczyciel). Badanie pozajęzykowych przyczyn powstawania błędów jest trudno dostępne lapsologii bazującej na błędach jako na zjawiskach o podłożu przede wszystkim lingwistycznym (por. Dąbrowska, Pasieka, 2005, s. 18, 30). Rozwijające się badania nad akwizycją języka pierwszego pozwalają jednak przyglądać się błędom również z perspektywy psycholingwistycznej, co może pomóc w usprawnieniu procesu dydaktycznego:

Analizy kontrastywne zorientowane psycholingwistycznie /a więc uwzględniające w znacznym stopniu również procesy psychiczne towarzyszące pow-

³ Nie znaczy to, że badacze błędów zarzucili studia kontrastywne. Pozostały one ważnym narzędziem w procesie przewidywania błędów uzupełnianym analizą błędnych tekstów. W części badawczej pracy przedstawiono wstęp do badań nad porównaniem gramatyk języka polskiego i polskiego języka migowego.

stawianiu błędów/ są jakby pomostem pomiędzy dwoma podejściami do zagadnienia błędu językowego. Pierwsze z nich wiąże się z upatrywaniem źródeł błędów w różnicach strukturalnych pomiędzy dwoma językami w sytuacji kontaktu; jest to punkt wyjścia do wszelkich analiz kontrastywnych zorientowanych dydaktycznie. Drugie – wywodzi się z niepowodzeń podejścia pierwszego i wiąże się z sugestiami uwzględniania w procesach badawczych również innych pozainterferencyjnych źródeł błędów; są to zatem poczynania zmierzające w intencji do wzbogacenia wiedzy o źródłach błędów językowych (Korzeniewska-Rogalewicz, 1986, s. 34).

Należy jednak zauważyć, że pewne rozczarowanie metodą kontrastywną nie umniejsza jej roli w badaniach nad błędem językowym. Korzeniewska-Rogalewicz (1986, s. 28) stwierdza, iż „fakt, że prognozowanie błędów językowych oparte na analizach kontrastywnych jest niepełne, nie oznacza, iż jest ono fałszywe” i konkluduje rozważania uznając, że analiza kontrastywna „to – jak dotąd – jedyna p r e c y z y j n a metodologia badawcza. Jest to cenna uwaga, biorąc pod uwagę, że – według tej samej autorki – wiedza o granicach i istocie błędu językowego jest intuicyjna i częstokroć z konieczności także subiektywna.

Przy założeniu o przydatności studiów porównawczych w glottodydaktyce, celem artykułu jest kontrastywne spojrzenie na język polski i polski język migowy (PJM). Takie podejście do obu tych języków może w przyszłości pozwolić na ukazanie potencjalnych trudnych miejsc polszczyzny dla osób głuchych oraz przeciwdziałać niektórym błędom interferencyjnym.

Różnice między językiem polskim i polskim językiem migowym można rozpatrywać na wielu płaszczyznach, które pozwalają na dostrzeżenie kilku ważnych opozycji. Podstawową jest oczywiście korzystanie z innego kanału przekazu – język polski oparty jest na modalności fonicznej, język migowy jest językiem wizualno-przestrzennym. Język polski przekazuje treści linearnie, natomiast przestrzenność języka migowego pozwala na symultaniczne konstrukcje. Różny jest też wiek języków i stopień ich rozwoju. Wtórnie związane jest to z innym statusem porównywanych języków i niejednakowym stanem prawnym w Polsce (polski jest językiem urzędowym, migowy próbuje osiągnąć status języka mniejszości językowo-kulturowej). Mimo świadomości istnienia tych i wielu innych różnic, w niniejszym artykule ograniczono się do przedstawienia krótkich analiz elementów gramatyki języka polskiego i prób znalezienia w języku migowym form (bądź stwierdzenia ich braku), które mogą pełnić podobne

funkcje w procesie komunikacji językowej⁴. W tym celu porównane zostaną podstawowe kategorie gramatyczne polszczyzny i ich funkcjonalne odpowiedniki w polskim języku migowym.

Kategoria czasu

Czas gramatyczny to „takie rozróżnienia czasowe, jakie podsuwa gramatyka. Zgramatyzalizowane są we współczesnym języku polskim w zasadzie trzy opozycje:

- PRZEDTEM (czas przeszły przed aktem mowy: *czytałem/ -am*)
- TERAŻ (czas teraźniejszy – równocześnie z aktem mowy: *czytam*)
- POTEM (czas przyszły – po akcie mowy: *będę czytać, czytał/ -a* (Nagórko, 1998, s. 92).

W polszczyźnie jest to kategoria fleksyjna czasowników, prymarnie semantyczna, syntaktycznie niezależna (Grzegorczykowa, 1993, s. 451).

W PJM wyróżnia się dwie linie czasowe. Pierwsza pozwala opisywać zdarzenia w czasie przeszłym, przyszłym i teraźniejszym. Skalą doświadczenia czasowego jest tu ludzkie ciało. W PJM czas przeszły zaznacza się poprzez ruch ręki skierowany za plecy nadawcy, jednak po przekazaniu informacji o czasie przeszłym nie ma potrzeby powtarzania jej przy każdym zdaniu. Jeżeli nadawca wypowiedzi ułoży jakieś zdarzenie w przeszłości, oznacza to, że każde następne zdanie będzie się do tej przeszłości odnosiło – aż do momentu, kiedy czas zostanie zmieniony. Czas przyszły oznaczany jest ruchem w przód daleko od ciała, natomiast o wydarzeniach dziejących się w czasie teraźniejszym informuje się znakami miganymi również z przodu, ale blisko ciała. Druga linia czasowa pozwala z kolei na ukazanie następstwa prezentowanych wydarzeń, również w pewnym stopniowalnym zakresie. Jeżeli nadawca przekazuje komunikat o kilku czynnościach czy zdarzeniach, to w przestrzeni przed ciałem – na wysokości klatki piersiowej – zaznacza kolejność tych elementów. (Czajkowska-Kisil, 2007). Zatem w języku migowym czas oznacza się leksykalnie, nie istnieją natomiast morfologiczne modyfikacje znaku czasownikowego, które wskazywałyby na umiejscowienie czynności w czasie. W konsekwencji osobom głuchym uczącym się języka polskiego trudność sprawia rygor stosowania wyznaczników czasu przy każdym czasowniku. Końcówki odmiany czasowników polskich nie są dla

⁴ Nie jest to próba szukania tych samych kategorii gramatycznych w dwóch językach – bazujących przecież na różnej modalności. Bardzo trudno uniknąć przy takich porównaniach zarzutu o fonocentryzm. Intencją nie jest szukanie migowych odpowiedników polskich kategorii, a jedynie elementów języka niefonicznego, które pozwalają (w akcie komunikacji) przekazać określone intencje nadawcy, a które w języku polskim wyrażane są za pomocą konkretnych kategorii gramatycznych. Ponadto służyć ma to jedynie opracowaniu skuteczniejszych metod nauczania polszczyzny osób niesłyszących.

nich tak istotnie jak leksykalne określenia czasu (typu: *wczoraj, dzisiaj, za dwa dni*). W rezultacie polskie wykładniki czasu są często pomijane lub używane dość swobodnie – bez zachowania konsekwencji w obrębie wypowiedzi, czasem nawet jednego zdania:

Wstaję o 4:30. **Myję** zęby i włosy. **Przygotować** kanapki na śniadanie. **Obudzić** mojej żony i buźka. **Wychodź** z domu (...) **Wsiadam** na rynku i **idę** na zakupy. **Czekam** na moją żonę. **Pójdziemy** na obiad. Spokojny **jemy**. Już wszystkie **jemy** na obiad. **Pójdziemy** do miasta. Po egzaminie **pójdziemy** do restauracji. Już coś **było** na egzaminie. **Wracamy** do domu. **Odpoczywamy, pijemy** herbatę. **Pogadamy** z rodzicami. My **powiedzieliśmy było** trudne egzamin. **Pójdziemy** do pokoju i **pooglądamy** telewizję. **Przygotować** do spać.

Kategoria osoby

W języku polskim to kategoria, która „pozwała wiązać ze sobą składniki zdania (tekstu) i wyróżnione elementy sytuacji użycia tego zdania, czyli aktu mowy” (Nagórko, 1998, s. 96). Polszczyzna rozróżnia trzy osoby w liczbie pojedynczej i mnogiej. Osoba określa relacje podmiotu zdania z nadawcą i odbiorcą wypowiedzi:

- „1. osoba: czyta-m, chc-ę – podmiot jest tożsamy z nadawcą
2. osoba: czyta-sz, chc-esz – podmiot jest tożsamy z odbiorcą zdania
3. czyta-, chce- – podmiot nie jest ani nadawcą, ani odbiorcą” (Nagórko, 1998, s. 86)

Funkcją osoby jest więc „aktualizacja wypowiedzi przez odniesienie opisywanego stanu rzeczy do uczestników dialogu” (Grzegorzczkowska, 1993, s. 452).

W polskim języku migowym jest to kategoria klasyfikująca zaimków osobowych oraz fleksyjna czasowników uzgodnionych. Wyróżnia się trzy osoby: pierwszą liczby pojedynczej (ja), pierwszą liczby mnogiej (ja plus inni) oraz osobę niepierwszą dla liczby pojedynczej i mnogiej. Osobę zaznacza się poprzez zmianę kierunku ruchu znaku czasownikowego, czasem poprzez mimikę lub kontakt wzrokowy. Użycie zaimka osobowego przed czasownikiem (Czajkowska-Kisil, 2004/5, za: Kowal, 2011, s. 68). Osobę można oznaczyć również poprzez użycie zaimka osobowego przed czasownikiem (JA CZYTAĆ, ONA CZYTAĆ). Prawdopodobnie jest to przyczyną licznych błędów w polszczyźnie, polegających na informowaniu o osobie jedynie poprzez używanie zaimka osobowego. Czasownik zwykle jest używany w formie

osobowej, ale często niezgodnej z zaimkiem. (*Ty wczoraj **czyta**? *Ja zawsze **robi** kolację). Możliwe również, że częste stosowanie form trzeciej osoby jest związane z jej frekwencją występowania w języku polskim, co prowadzi do jej lepszego zapamiętania.

Kategoria aspektu

Aspekt w polszczyźnie polega na obligatoryjnym rozróżnieniu – w czasie przeszłym i przyszłym – czynności dokonanych i niedokonanych. Forma niedokona *czytałem* koncentruje się na samej czynności, na jej przebiegu i podczas jej trwania. Czasownik dokonany *przeczytałem* podkreśla finał czynności, informując o zakończeniu procesu trwającego w czasie (zob. Nagórko, 1998, s. 99). Wykładnikami aspektu są przyrostki tematyczne, przyrostki tematyczne z obocznościami w tematach i oboczności tematu (Grzegorzczukowa, 1993, s. 455).

W języku migowym funkcję aspektu dokonanego realizuje się poprzez leksykalną informację o końcu danej czynności (JUŻ). Trwanie czynności podkreśla się leksykalnie (JESZCZE, CIĄGLE) poprzez reduplikację znaku migowego bądź modyfikację ruchu przy wykonywaniu znaku. (por. Czajkowska-Kisil, 2007, Kowal, 2011, s. 75)

W zebranym korpusie błędów najwięcej nieprawidłowości związanych z aspektem dotyczy czasowników, których formalnymi wykładnikami aspektu są oboczności tematu bądź morfemy dodane wewnątrz wyrazu.

Po szkole szybko wracają do domu i szybko **włączą** komputery.

Kąpiel tej wody **odmłodzi** i uzdrowia ciała i umysł.

A dziewczynki (...) **wymienia** nawet kosmetyki, np. lakier do paznokci jakby dawniej dziewczynki **wymieniły** plakaty sławnych aktorów i muzyków.

Obie mogą razem podróżować w ramach obowiązków służbowych, mogą dobrze zarabiać, każdy z nich **otrzymuje** samochód służbowy.

Można na tej podstawie wysnuć wniosek, że wyraźny graficzny wyróżnik aspektu dokonanego w postaci przyrostka (czytać – **przeczytać**, robić – **zrobić**) jest czytelniejszą i częściej zauważaną informacją o aspekcie. Dla osób, których przetwarzanie fonologiczne jest wzrokowe, forma graficzna słowa jest niezmiernie ważna i subtelniejsze różnice między czasownikami pary aspektowej polegające na przykład na oboczności tematu mogą być trudniejsze do zauważenia.

Kategoria trybu

Kategoria ta pozwala na przekazywanie informacji o ustosunkowaniu nadawcy do zdarzenia, o którym mówi (Grzegorzczkova, 1993, s. 451).

Polszczyzna wyróżnia trzy tryby. Tryb oznajmujący służy do orzekania o rzeczywistości, do stwierdzania faktów, za których prawdziwość nadawca bierze na siebie odpowiedzialność. Tryb rozkazujący pełni funkcję apelu, apelu-rozkazu, apelu-życzenia i jest skierowany na odbiorcę, od którego nadawca spodziewa się określonych działań. Funkcją trybu przypuszczającego jest przedstawianie sytuacji tylko możliwych, a nie rzeczywistych (Nagórko, 1998, s. 103–104).

W polskim języku migowym funkcje trybu wyrażane są niemanualnie poprzez mimikę, ruchy tułowia lub modyfikację znaku migowego (zwykle zmianę rodzaju ruchu). Zmianie nie podlega jednak tylko czasownik, a całe wyrażenie. Można więc w tym przypadku mówić raczej o wypowiedzi rozkazującej, a nie o samym czasowniku z wyraźnym morfologicznym wykładnikiem trybu rozkazującego (Kowal, 2011, s. 72).

Formalne wymagania języka polskiego w zakresie trzech trybów są dużym problemem dla użytkowników języka, w którym podobne funkcje realizowane są w inny sposób. W wypowiedziach głuchych uczniów często pojawia się tryb oznajmujący zamiast rozkazującego, np. *Nie **czyta** tego tekstu, nie jest potrzebne!* Brak wiedzy na temat stosowania trybu rozkazującego (na przykład wykorzystywania przy negacji form rozkazujących od czasowników niedokonanych) prowadzi do tworzenia rozkazu od niewłaściwego czasownika, np. *Nie **kup** nigdy samochód Fiat, to nie jest dobry!* Formalne opanowanie trybu warunkowego w obrębie czasownika bez koniecznej wiedzy o zakresie jego stosowania pozwala na jego używanie w nieuzasadnionych kontekstach, np. *Aby w mojej firmy głuchy pracownik **miałby** równe szanse jak u słyszących.* Pozorne opanowanie rygorów formalnych polskiego zdania warunkowego (**Gdybym...**, **kupiłbym...**) nie zawsze prowadzi jednak do zrozumienia, jak należy używać owych konstrukcji. W korpusie pojawiło się kilka wypowiedzi, w których zachowanie wymagań strukturalnych nie szło w parze z intencjonalnym znaczeniem zdania złożonego.

Gdyby Katarzyna zaprosiła Helenę na przyjęcie, jak ona pierwsza do niej zadzwoniłaby.

Jacku, gdybyś był mistrzem świata, jak wygrałbyś ten mecz.

Kategoria strony

W polszczyźnie strona ma raczej charakter składniowy: przekształcone orzeczenie wymaga przebudowy całego zdania. Wartość informacyjna takiej wypowiedzi nie zmienia się, co wskazywałoby, że kategoria strony nie ma istotnego znaczenia semantycznego. Jest jednak formalnym środkiem hierarchizacji elementów wypowiedzi (Nagórko, 1998, s. 104). Wyróżnia się stronę czynną, bierną, zwrotną i wzajemną.

Trudno znaleźć odpowiedniki tej kategorii w języku migowym. Funkcję strony zwrotnej mogą pełnić czasowniki uzgodnione. Przestrzenność języka migowego i bogactwo artykulatorów sprawiają, że wiele funkcji strony zwrotnej i wzajemnej może być realizowane przez zmianę kierunku ruchu z wykorzystaniem jednej bądź obu rąk. (por. Kowal, 2011, s. 75).

Brak strony biernej w PJM może powodować trudności w zrozumieniu sensu jej stosowania w polszczyźnie. W analizowanym korpusie występują formy strony biernej, w których występują zaburzenia różnego typu. Użytkownicy PJM często poprawnie wysuwają obiekt na początek zdania, jednak bez zachowania porządku formalnego wymaganego przez stronę bierną. Pojawiają się niezgodności podmiotu z orzeczeniem i nieprawidłowa fleksja *To na pewno było robiono przez matką* oraz pozostawienie czasownika przechodniego w stronie czynnej *Budynek wybudował przez dziadka*.

Często występującym błędem jest niewłaściwe zastosowanie zaimka zwrotnego *się* – zarówno jego brak, jak i umieszczanie w zdaniach, w których jest to nieuzasadnione:

Nawet w zimie to tramwaje normalnie **poruszają** niż samochody.

Samochód **jedzie się** tylko po ulicach, a tramwaj po torach...

Mniej czasu **spędzają się** na dworze.

Chcę, żebyś **został się** w domu.

Nie chcę, **żebyś** z nim spotykał.

Ten plan to **spróbuję się** założyć firmę i zatrudnić głuchych i słyszących pracowników.

Kategoria rodzaju

W języku polskim rodzaj decyduje o podziale na deklinacje, a rozstrzyga o nim nie samo zakończenie wyrazu, ale jego otoczenie składniowe. Pełni on więc

również funkcje składniowe – zarówno uzależniającą, jak i uzależnianą. Wyróżnia się pięć rodzajów męskorzeczowy, męskożywotny, męskoosobowy, żeński i nijaki (por. Grzegorzczkova, 1993, s. 447; Nagórko, 1998, s. 108–109).

W języku migowym występuje rozróżnienie rodzajowe, ale tylko w obrębie rodzaju naturalnego i jako dookreślenie ogólniejszego rzeczownika (np. doprecyzowanie znaku STUDENT znakami MĘŻCZYŻNA lub KOBIEĆ – jeżeli z kontekstu zdania nie wynika, czy chodzi o studenta czy studentkę, a nadawca chce zawrzeć taką informację w swojej wypowiedzi). Użycie takiego rodzajowego dookreślenia nie ma konsekwencji syntaktycznych dla innych członów zdania. Rodzaj w PJM nie może być więc traktowany jako kategoria gramatyczna.

Dla użytkowników PJM trudnością jest już sama konieczność rozróżniania rodzaju każdego rzeczownika – zwłaszcza tych, które nie posiadają rodzaju naturalnego. Cenne uwagi w tym zakresie poczyniła Justyna Kowal, wskazując na trudność w ustalaniu formy mianownikowej rzeczowników jako jedno ze źródeł problemów niesłyszących uczniów w określaniu rodzaju gramatycznego. Badaczka zauważa, że często pojawiająca się forma w przypadku zależnym może być wzięta za formę podstawową rzeczownika czy przymiotnika – forma dopełniaczowa *bioder* identyfikowana jest na przykład jako mianownikowa w rodzaju męskim (*ten bioder*) (zob. Kowal, 2011, s. 64).

O ile jednak ideę rodzaju gramatycznego i zasady rozróżniania rodzajowego rzeczowników uczący się mogą – przy odpowiednich metodach – przyswoić dość szybko, o tyle dużo większym problemem staje się dostrzeżenie i zrozumienie relacji między rodzajem rzeczownika a innymi członami zdania (zwłaszcza wpływ rodzaju gramatycznego podmiotu na orzeczenie).

Kobiety zawsze **czytali** więcej.

Dzieci kiedyś **grali** w piłkę, teraz **oni** gra w gry.

Komputer to jest teraz **atrakcyjny rozrywek**.

Na **II wojny** i po **nim** stracili wszystkie majątki.

Pozostałe ludzie też mogą przyjść.

To jest **dobra artysta**.

Kategoria liczby

Kategoria ta informuje o liczebności zbioru, do którego odnosi się forma rzeczownikowa – spełnia więc funkcję semantyczną. Jeśli zbór taki jest

jednoelementowy, w języku polskim przyjmie wartość liczby pojedynczej, jeżeli ponadjednoelementowy – liczby mnogiej. Jest kategorią fleksyjną dla rzeczowników (kategoria uzależniająca) oraz czasowników, przymiotników, imiesłów przymiotnikowych, zaimków przymiotnych (kategoria uzależniana) (Grzegorzczukowa, 1993, za: Kowal, 2011, s. 65).

W polskim języku migowym rozróżnia się liczbę pojedynczą i mnogą, ale nie ma to konsekwencji syntaktycznych, nie jest więc to dla PJM kategoria uzależniająca ani uzależniana. Niesłyszącym użytkownikom polszczyzny trudności sprawia przede wszystkim zachowanie zgodności zarówno w obrębie grup imiennej i werbalnej, jak i między nimi: *Ojciec czytał **ciekawą gazetę**. Młodzi **ludzie czytało***.

Kategoria przypadku

Rolą przypadku w języku polskim jest sygnalizowanie składniowej funkcji danej formy, jej miejsca w zdaniu, czyli odróżniania części zdania. Jest kategorią fleksyjną rzeczowników, przymiotników, liczebników, zaimków przymiotnych, rzeczownych i liczebnych oraz imiesłów przymiotnikowych i gerundiów (zob. Grzegorzczukowa, 1993, Nagórko, 1998, s. 113–114).

Język migowy jest językiem pozycyjnym, a przypadek nie jest w nim kategorią fleksyjną. Relacje składniowe między elementami wypowiedzenia mają charakter pozycyjny i klasyfikacyjny. W PJM wyrażane są jedynie niektóre funkcje przypadków znanych z polszczyzny. Przykładem może być używanie zaimków dzierżawczych, które opisują relacje między elementami zdania odpowiadające funkcjom dopełniacza posesywnego (język polski: *Auto mojego kolegi*, PJM: *Mój kolega jego auto*).

Przypadek jest jedną z najtrudniejszych kategorii polszczyzny dla użytkowników języka migowego. Poza oczywistym problemem z pamięciowym opanowaniem systemu końcówek deklinacyjnych – innych dla różnych części mowy, dużą trudnością może być zrozumienie i zapamiętanie wszystkich zależności składniowych zdania polskiego (związków zgody, rządu i przynależności). Zwracają uwagę liczne błędy związane z rekcją czasownika:

A dziewczynki w wieku nawet 10 już interesowały się **kosmetyką, makijażu**, modnym ubraniem...

Kąpiel tej wody odmłodzi i uzdrowia **ciała i umysłu**.

Interesuję się **książki i komputery**.

Ona jest bardzo **poważna i silna osoba**.

Ja używam **swój komputer** do pracy.

Z racji trójwymiarowego wykorzystania przestrzeni w języku migowym osoby migające nie muszą używać przyimków przestrzennych (które mogą być inkorporowane w rzeczownik). Samo przyswojenie ich w języku polskim nie jest więc zadaniem najłatwiejszym. Zdezorientowanie potęguje jednak używanie przyimków przestrzennych w nieco umownej formie. Polszczyzna pozwala na konstrukcje typu *Nauczyciel stoi **pod** tablicą, Kwiatek stoi **na** oknie*. Dla przestrzennego języka migowego przyimki w wyrażeniach **pod** łóżkiem i **pod** ścianą zostaną zamigane zupełnie inaczej. Dlatego użycie przyimków lokacyjnych w mniej prototypowych sytuacjach może nastroczać kłopotów użytkownikom języków niefonicznych. Opanowania przyimków nie ułatwia podwójna rekcja wielu przyimków i używanie ich w innych niż przestrzenne kontekstach (w zdaniach typu: Komputer jest **na** stole, Mieć ochotę **na** kawę, Zapraszać kogoś **na** przyjęcie, Być **na** przyjęciu, Liczyć **na** kogoś). Najwięcej błędów przyimkowych w analizowanym korpusie dotyczyło właśnie rekcji:

Zachęć Pana, abys przyszedł i przeżył na własne skóry.

Z nerwów chodziłam **po** pokojem.

Niesamowity widok **na** czysty, błękitny woda.

Sama tęsknię **za** dawne wspianiałe czasy.

Spacerowałam **nad** Odrze.

Kłopotliwe okazało się także rozpoznawanie znaczenia niektórych przyimków, co zaburzało semantykę wypowiedzi *Idę na długi spacer **mimo** piękna pogoda. Nigdy nie lubię **wobec** takiej koleżanki*.

Podczas lektoratów języka polskiego dla osób głuchych uczący się często wspominają o ogromnej ich zdaniem formalizacji języka polskiego (w opozycji do języka migowego, w którym nie ma – zdaniem uczniów – tylu zasad). Krótka analiza wybranych błędów tej grupy również pokazuje, że relacje syntaktyczne i semantyczno-syntaktyczne między członami zdania polskiego nie są łatwe do opanowania. Język migowy nie jest bynajmniej uboższy ani mniej formalny. Wielość artykulatorów i symultaniczność PJM sprawiają, że stopień skomplikowania formalnego migowych wypowiedzi jest często wysoki. Proponowana tu krótka kontrastywna analiza języka polskiego i polskiego języka migowego może podpowiedzieć, które elementy gramatyki PJM mogą być przydatne podczas procesu przyswajania języka, na jakie różnice między językami zwrócić szczególną uwagę w czasie lektoratu. Wydaje się, że niektóre

trudne miejsca polszczyzny nie powinny być bardziej skomplikowane dla głuchych niż dla cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego. Inna modalność języka niefonicznego i rozchwianie kodów językowych w środowisku niesłyszących wymagają jedynie innego podejścia do niektórych zagadnień gramatycznych, a pomoc w tym może choćby szczątkowa świadomość nauczyciela na temat różnic między obu systemami językowymi. Z doświadczeń lektorów osób niesłyszących wynika również, że nakreślanie osobom głuchym elementów struktury ich własnego języka przynosi podwójną korzyść. Pozwala zauważyć, że nie tylko język polski może posiadać skomplikowane konstrukcje. Rozwija także ogólną świadomość językową, która zawsze usprawnia proces uczenia się każdego języka obcego. Takie podejście wymaga jednak znajomości przez lektorów języka migowego i analitycznego spojrzenia na jego budowę.

Bibliografia

- Arabski J. (1997), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: Śląsk.
- Arabski J. (2008), *Błąd językowy w badaniach nad przyswajaniem języka polskiego*, [w:] Kita M., (red.) *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Katowice: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych.
- Burzyńska A. (1999), *Świadomość normy i błędu w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, [w:] Miodek J. (red.), *Mowa rozświetlona myślą*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H. (1986), *Kultura języka polskiego*, t. 1, *Zagadnienia poprawności gramatycznej*, Warszawa: PWN.
- Czajkowska-Kisil M. (2007), *Wstępny opis gramatyczny PJM*, wykład na konferencji *Milczący cudzoziemcy? Głusi – język – kultura*, Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, 25–27 V 2007.
- Dąbrowska A., Pasieka M. (2005), *Błąd językowy – niedostatek kompetencji, luka w sprawności czy niewłaściwa strategia?*, [w:] Seretny A., Lipińska E. (red.) *Sprawności przede wszystkim*, Materiały z konferencji Stowarzyszenia Bristol, Kraków: Universitas.
- Grucza F. (1978), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa: WSiP.
- Grzegorzczak R. (1993), *Kategorie gramatyczne*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. II, Bartmiński J. (red.), *Współczesny język polski*, Wrocław.
- Korzeniewska-Rogalewicz J. (1986), *Błąd leksykalny a dydaktyka języka obcego: na materiale języka rosyjskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kowal J. (2011), *Język polski jako obcy w nauczaniu milczących cudzoziemców*, niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Wrocławski, Wydział

Filologiczny, Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej, praca pod kierunkiem prof. dr hab. Anny Dąbrowskiej.

Markowski A. (red.) (2008), *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa: PWN.

Miodek J. (1987), *Odpowiednie dać rzeczy słowo*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.

Nagórko A. (1998), *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa: PWN.

Posingerová K. (2001), *Interferencja i nauczanie języka polskiego*, [w:] Cudak R., Tambor J. (red.) (2001), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Szulc A. (1994), *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa: PWN.

Urbańczyk S. (red.) (1991), *Encyklopedia języka polskiego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Analiza zachowań językowych i komunikacyjnych u głuchych i słyszących przedszkolaków w sytuacji zabawy¹

Piotr Tomaszewski, Anna Ruszkowska
Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Danych z polskich badań dotyczących rozwoju kompetencji komunikacyjnej u dziecka słyszącego jest stosunkowo wiele i obejmują one szeroką gamę zbadanych zjawisk, zaś w odniesieniu do dzieci głuchych tych danych jest niewiele, zwłaszcza w kontekście równoległych obserwacji nad kompetencją komunikacyjną dzieci głuchych rodziców głuchych (DGRG) i dzieci głuchych rodziców słyszących (DGRS). Niemniej w Stanach Zjednoczonych przeprowadzono badania, które wykazały dużą zgodność i podobieństwo etapów przyswajania kompetencji językowej u DGRG (w języku migowym) z etapami rozwoju tej umiejętności u dzieci słyszących (w języku mówionym) ze słyszących rodzin (Newport, Meier, 1985).

Zgromadzono wiele danych na temat rozwoju kompetencji komunikacyjnej dzieci głuchych, przejawianej w procesie dyskursu działaniowego i tematycznego o charakterze asymetrycznym (dziecko-dorosły) (Grenberg, 1980, Meadow i in., 1981, Day, 1986, Lederberg, Everhart, 1998, 2000, Nicholas, 2000, Nicholas, Geers, 2003). Natomiast niewiele wiemy o przejawach kompetencji komunikacyjnej w procesie dyskursu o charakterze symetrycznym (dziecko-dziecko) u dzieci głuchych rodziców głuchych (DGRG) i dzieci głuchych rodziców słyszących (DGRS) uczących się języka migowego. Tym bardziej rozwój kompetencji komunikacyjnej u DGRS i DGRG nie został jeszcze dokładnie zbadany z punktu widzenia polskiego języka migowego (PJM).

Większość DGRS jest narażona na ograniczenie doświadczeń dyskursywnych z członkami rodziny z powodu niewykorzystywania języka migowego, w odróżnieniu od czego DGRG, mając wczesny kontakt z językiem migowym, mogą osiągnąć podstawy kompetencji komunikacyjnej w tym języku. Niemniej badania Prinz'a i Prinz'a (1985) pokazały, iż umiejętność inicjowania, podtrzymywania i zakończenia dyskursu (tematycznego) u migających dzieci głuchych (w wieku 12 lat) bez względu na stan słyszenia ich rodziców są porównywalne do tych, jakimi dysponują dzieci słyszące w języku mówionym. Fenomen ten sugeruje, że DGRS przyswajają umiejętności dyskursywne od DGRG, co znajduje potwierdzenie w badaniach Slobina (1975), wykazujących że dzieci mogą efektywnie przyswajać język nie tylko od dorosłych, ale także od rówieśników i starszych dzieci.

¹ Przedstawione tu badania były sfinansowane z funduszy na Badania Statutowe Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego (BST 171223/2014).

Materiał na polu badań rozwoju językowego u dzieci głuchych posługujących się polskim językiem migowym (PJM), prezentują badania (Tomaszewski, 2008a,b), skupione na analizie przejawów kompetencji komunikacyjnej u DGRG oraz DGRS w sytuacjach zabawowych o charakterze symetrycznym (dziecko-dziecko). Porównanie tych dwóch grup ujawniło brak różnic pomiędzy DGRG i DGRS w częstotliwości przejawiania zachowań komunikacyjnych. Dzieci z obu grup potrafiły nawiązać dialog w języku migowym, podtrzymać go, rozwinąć lub zakończyć. Szczegółowa analiza zachowań komunikacyjnych dzieci głuchych pokazała między nimi różnice, zwłaszcza w kategoriach odniesień wykraczających poza dziecięce „tu i teraz” w sytuacji interakcyjnej. DGRS wykazywały znacznie mniej takich zachowań niż DGRG, z powodu ograniczonej ekspozycji na komunikację w naturalnym języku migowym (PJM) w środowisku słyszącej rodziny. Niniejsza praca badawcza stanowi replikację wcześniejszych badań Tomaszewskiego, poszerzoną o grupę dzieci słyszących rodziców słyszących (DSRS). Ma to na celu znalezienie odpowiedzi na następujące pytanie: w jakim stopniu DGRS i DGRG w wieku przedszkolnym przejawiają aktywność komunikacyjną w sytuacjach zabawowych w porównaniu z DSRS w tym samym wieku?

Metody badań

Problemy, podstawowe zmienne i wskaźniki zmiennych

Przedmiotem badań niniejszej pracy były zachowania językowe i komunikacyjne dzieci głuchych oraz słyszących w wieku przedszkolnym, porównujące między sobą dzieci głuche z rodzin głuchych, a także dzieci głuche i słyszące - z rodzin słyszących, pod kątem przejawianych w dyskursie dziecięcym komponentów kompetencji językowej i komunikacyjnej. Badanie przeprowadzono celem odnotowania nasilenia i rodzajów aktywności językowej i komunikacyjnej występującej w każdej z badanych grup: dzieci głuchych rodziców głuchych (DGRG), dzieci głuchych rodziców słyszących (DGRS) i dzieci słyszących rodziców słyszących (DSRS), przy relacji poziomej dziecko-dziecko, oraz przyjrzenia się podobieństwom i różnicom w tym względzie pomiędzy badanymi grupami dzieci.

Główne problemy badawcze skupiały się na zbadaniu kilku kwestii:

1. Czy w toku interakcji typu DGRG/ DGRG, DGRS/ DGRS i DSRS/ DSRS dzieci przejawiają wobec siebie zachowania językowe?
2. W jaki sposób i które z wyróżnionych kategorii tych zachowań występowały najczęściej u DGRG, DGRS, a które u DSRS? Jak prezentują się preferencje dotyczące komunikacji w poszczególnych grupach?
3. Które z wyróżnionych funkcji komunikacyjnych przyjmują najczęściej wypowiedzi dzieci dialogujących między sobą w diadach z trzech badanych grup;

4. Czy badane grupy dzieci różnią się między sobą pod względem przyjmowanych przez nie zachowań językowych i komunikacyjnych, a jeśli tak, to jak wyglądają te różnice?

Podczas badań przyjęto następujące zmienne wraz z ich wskaźnikami. Zmienną niezależną, grupującą badane dzieci, był typ diady interakcyjnej dzieci podzielonych na grupy w kwestii ich stanu słyszenia oraz stanu słyszenia ich rodziców (głusi/ słyszący), co pozwoliło na wprowadzenie trzech rodzajów układów diadycznych:

1. **DGRG/DGRG**, w których uczestniczyły dzieci głuche mające rodziców głuchych;
2. **DGRS/DGRS**, w których uczestniczyły dzieci głuche mające rodziców słyszących;
3. **DSRS/ DSRS**, których brały udział dzieci słyszące ze słyszących rodzin.

Natomiast dwie zmienne zależne opierały się na:

- częstotliwości występowania określonych kategorii zachowań językowych i niewerbalnych zaobserwowanych podczas interakcji diadycznych dzieci (kategorie wyróżnione według Lederberga i Everhart (1998);
- częstotliwości występowania w interakcjach dzieci wypowiedzi o określonych funkcjach komunikacyjnych (opracowanych przez Meadow i in., 1981).

Charakterystyka grup badawczych

W badaniach wzięło udział 24 dzieci, podzielonych na trzy grupy. Grupa pierwsza składała się z 8 dzieci głuchych rodziców głuchych (DGRG), grupa druga z 8 dzieci głuchych rodziców słyszących (DGRS), a grupa trzecia z 8 dzieci słyszących rodziców słyszących (DSRS). Dzieci były w wieku lat 6 (od 5,6 do 6,2 roku życia, a średni wiek wynosił 6,1 roku życia). Spośród wszystkich zbadanych dzieci przebadano 12 dziewczynek oraz 12 chłopców, równo rozdzielonych w zgodnych płciowo diadach badawczych każdej grupy (diady typu dziewczynka-dziewczynka; chłopiec-chłopiec). Wszystkie dzieci uczestniczące w badaniach mieściły się w normie intelektualnej (ocenionej na podstawie szkolnych ocen i konsultacji z wychowawcami danego przedszkola).

W grupach dzieci głuchych (DGRG i DGRS) przeciętny ubytek słuchu wynosił 80–90 dB i ponad 90 dB w paśmie mowy (od 500 do 4000 Hz) lepiej słyszącego ucha. Głuche dzieci w wieku przedszkolnym uczęszczały do oddziału przedszkolnego Instytutu Głuchoniemych im. Jakuba Falkowskiego w Warszawie i objęte były programem, w ramach którego nauczyciele i rodzice głuchych dzieci używali do komunikowania się z nimi języka migowego, a dzieci były uczone PJM (pierwszy język dzieci głuchych – L1) oraz języka polskiego

jako drugiego (L2). U wszystkich dzieci z tej grupy głuchota została wykryta zanim zaczęły nabywać język, najczęściej były to dzieci głuche od urodzenia, innych zaburzeń u nich nie stwierdzono. Grupę dzieci głuchych dzieliło na dwie mniejsze jedno kryterium: badane dzieci głuche rodziców głuchych miały kontakt z językiem migowym od urodzenia, przyswajały go na bazie komunikacji z rodzicami, natomiast dzieci głuche rodziców słyszących spotykały się po raz pierwszy z językiem migowym w przedszkolu, nabywając go głównie poprzez interakcje z nauczycielami i rówieśnikami (podobnie ich rodzice).

Zbadane dzieci słyszące uczęszczały do Przedszkola nr 170 w Warszawie (przy ulicy Gandhiego) i były objęte standardowym programem wychowania prowadzonego w przedszkolach dla dzieci słyszących.

Procedura badań własnych

Badania dzieci głuchych przeprowadzono na terenie Instytutu im. Jakuba Falkowskiego w Warszawie, a badania dzieci słyszących zostały zrealizowane w Przedszkolu nr 170 w Warszawie. Wszystkie grupy zostały przebadane w znanych już dzieciom salach przedszkolnych danej placówki. Znajdowały się w nich zabawki takie jak: klocki plastikowe, klocki drewniane, domino, misie, lalki, etc. Eksperymentator, przedstawiony dzieciom przez wychowawcę udzielał każdej dwójce dzieci indywidualnej instrukcji, z tym, że z głuchymi dziećmi pracował głuchy eksperymentator, a ze słyszącymi – słyszący. Co za tym idzie, dzieci, odpowiednio do sytuacji badania, otrzymywały instrukcje w swoim pierwszym języku (L1), czyli języku migowym (dzieci głuche) lub mówionym (dzieci słyszące).

W pierwszej kolejności jednak zostały poinformowane o badaniu przez nauczycielkę, która przedstawivszy eksperymentatora poinformowała dzieci, że będą parami chodziły do obejrzanej wcześniej przez siebie sali z zabawkami, gdzie będą mogły razem bawić się i rozmawiać, podczas gdy pani (eksperymentator) będzie nagrywać ich zabawę kamerą wideo. Eksperymentator prowadził dzieci do sali z zabawkami i powtarzał instrukcję nauczycielki, rozszerzając ją o informacje o nagrodzie za udział w zabawie (cukierki) oraz demonstrował krótko przykład zabawy i dialogu w danym języku (migowym lub mówionym). W grupie dzieci głuchych, przedstawiając się, badający dodawał na wstępie informację, że jest osobą głuchą.

Po przekazaniu dzieciom instrukcji eksperymentator zachęcał je do interakcji i odbywała się krótka wstępna zabawa oraz rozmowa, po czym zaczynało się nagrywanie kamerą wideo, trwające w przybliżeniu około 20 minut w przypadku każdej diady.

Następnie nagrania filmowe były niezależnie transkrybowane przez dwa dwuosobowe zespoły sędziów kompetentnych: dwóch sędziów głuchych

oraz dwóch słyszących. Sędziowie głusi oceniali grupy badawcze pod kątem gestykulacji i słów migowych (u dzieci głuchych), a sędziowie słyszący oceniali wokalizacje i mowę foniczną badanych dzieci. Na bazie powstałej transkrypcji sędziowie wyróżniali ze wszystkich zachowań dziecięce zachowania komunikacyjne oraz językowe i kodowali je, zawierając w opisach obserwacji tylko te, co do których byli zgodni.

Metody analizy wyników badań

Analiza częstości przejawiania zachowań językowych i niewerbalnych

Analiza tej zmiennej została przeprowadzona za pomocą metody analizy Lederberg i Everhart (1998), a także Meadow i in. (1981). Zachowania językowe (Lederberg i Everhart, 1998) definiuje się jako zachowania mające na celu intencjonalne zakomunikowanie czegoś drugiej osobie czy to poprzez zachowanie oralne, w postaci mowy fonicznej lub wokalizacji, lub też sygnałów wizualno-gestowych, w postaci słów migowych, gestów naturalnych (towarzyszących mowie i miganiu) czy intencjonalnego dotyku. Wyodrębnione przez tych samych autorów i zastosowane do analizy ilościowej zebranego materiału badawczego kategorie zachowań językowych i niewerbalnych to:

1. **gesty** – wykorzystywanie ruchów rąk, ciała i głowy do wskazywania obiektów oraz do porozumiewania się w języku migowym;
2. **mowa** – wypowiedzi w języku mówionym, tu: ilość wypowiedzianych słów mówionych;
3. **wokalizacja** – wydawanie dźwięków podczas interakcji, wokalizacje odróżniamy od słów na podstawie braku np. spółgłosek w tych pierwszych;
4. **słowa migowe** – znaki w naturalnym języku migowym (PJM).

Pierwszym stadium przy badaniach nad gestami jest odróżnienie ich od reszty innych zachowań motorycznych. To, że gesty pojawiają się podczas mówienia, nie oznacza jeszcze, że wszystkie ruchy wykonywane podczas komunikowania się są gestami. Np. otwieranie słoika z dżemem nie jest gestem. Ale ten sam ruch może obrazować instrukcję mówiącą, jak otworzyć słoik przez osobę, która nie trzyma słoika w rękach, a jedynie pokazuje, jak go otworzyć. Wtedy mamy do czynienia z gestem. Zatem kryteria bycia gestem za Goldin-Meadow (2003) prezentują się następująco:

1. Ruchy, które wykonujemy podczas mówienia są gestami, niemniej, aby ruchy dłoni zakwalifikowano jako gesty, muszą one występować podczas komunikacyjnego aktu mówienia/ migania;
2. Jednocześnie nie mogą być funkcjonalną czynnością na obiekcie lub osobie, np. zakręcanie słoika omówione powyżej.

Wytypowane przez Dyer (2004) gesty, które zostały wykryte podczas analizy materiału empirycznego z nagrań diadycznych, to gesty deiktyczne oraz gesty figuratywne.

Gesty deiktyczne dzielą się na:

1. **pokazywanie** – podnoszenie trzymanego przedmiotu tak, aby zobaczyć go ktoś inny;
2. **podawanie** – przekazywanie przedmiotu innej osobie;
3. **wskazywanie** (gesty wskazujące) – wyciąganie palca wskazującego w kierunku konkretnego przedmiotu, aby ktoś inny zwrócił uwagę na ten obiekt.

Do tego podziału zalicza się również gesty sięgania, które nie były uwzględniane w typologii gestów deiktycznych niniejszej pracy, ze względu na to, że posiadają charakter bardziej ułatwiający niż społeczny (np. dziecko przy drugim rówieśniku, wyciągając rękę w stronę pożądanego przedmiotu wcale nie musi przekazywać temu drugiemu swojej intencji typu „zobacz, wezmę to”).

Gesty figuratywne obejmują:

1. **gesty konwencjonalne** – które są wykorzystywane w sytuacjach społecznych, np. podczas powitań, wyrażania zgody bądź sprzeciwu. Wliczamy tu gesty takie jak machanie ręką, posyłanie całusów, kiwanie lub kręcenie głową;
2. **gesty symboliczne** – wykorzystywane do przekazywania znaczenia, zwykle poprzez zaprezentowanie charakterystycznej cechy przedmiotu lub wydarzenia.

Oprócz wspomnianych kategorii zachowań językowych i niewerbalnych, zostały wyróżnione dwie dodatkowe kategorie, czyli:

1. **gesty zwracania na siebie uwagi** – machanie ręką, dotknięcie ramienia, zastukanie w stół, wykonane dla zwrócenia uwagi na siebie lub na dany obiekt;
2. **znaki niemanualne** (bezręczne) – wykonywane twarzą, mają charakter pragmatyczny, służą często regulacji przestrzegania reguły naprzemienności ról podczas dyskursu (Tomaszewski, Farris 2010).

Analiza częstości występowania wypowiedzi mających różne funkcje komunikacyjne

Kodując wypowiedzi o różnych funkcjach komunikacyjnych, kodujący sędziowie mieli za zadanie odróżnić je od wszystkich innych zachowań, które nimi nie są,

dlatego za Goldin-Meadow i Mylander (1984) analiza określiła, podobnie jak przypadku badania gestów, że wyróżnikiem zachowania komunikacyjnego są dwie cechy: (1) zachowanie musi posiadać intencję skierowaną do partnera interakcji i (2) zachowanie nie może być działaniem na obiekcie służącym innemu celowi niż komunikowanie się.

Po wyróżnieniu zachowań komunikacyjnych spośród całej reszty sędziowie kompetentni określali ich funkcje komunikacyjne według podstawowych kategorii zachowań komunikacyjnych opracowanych przez Meadow i in. (1981). Są to:

1. **odniesienie do obecnych obiektów** (OOO) – wypowiedzi określające właściwości obiektów bądź osób będących bezpośrednio dostępnymi w sytuacji „tu i teraz” (np. „Ta lalka jest moja”, „Jesteś wesoły”), odniesienie wprost do danej sytuacji przy użyciu czasu teraźniejszego. Do tej kategorii zaliczyć można również zachowania gestowe mające za zadanie pokazywanie albo wskazywanie obiektów, które mają w polu widzenia uczestnicy interakcji;
2. **potwierdzenie/ zaprzeczenie** (P/Z) – zachowania potwierdzające lub zaprzeczające komunikatom partnera interakcji (np. „Nie, zabieraj tego ze sobą”, „Tak, to jest domek”, „OK, to ja zbuduję dach”);
3. **zwracanie na siebie uwagi** (ZU) – zwroty zwracania na siebie uwagi; mogą się tu zaliczać również gesty zwracania na siebie uwagi („O, zobacz!”);
4. **udzielanie odpowiedzi na pytania** (ODP) – odpowiadanie na pytania zadawane przez partnera komunikacji („Co to? To samochód.”);
5. **rozkazy/ polecenia/ prośby** (ROZ) – stwierdzenia mające spowodować u partnera zachowanie zgodne z wolą autora wypowiedzi („Oddaj mi czerwoną piłeczkę. Ona jest moja!”), wyrażanie prośby;
6. **odniesienie do własnej osoby** (OWO) – stwierdzenia dotyczące własnych działań, uczuć lub myśli („Lubię wakacje”);
7. **odniesienie do innych osób** (OIO) – wyrażanie na temat partnera interakcji, np. komentarz dotyczący jego działania, jej uczuć bądź myśli („Ty robisz niebieską maskę”, „Ona nie chce się bawić”);
8. **okazywanie podziwu, pochwały** (OPP) – wyrażenie podziwu dla partnera interakcji („Twoja budowla jest super!”);
9. **okazywanie niezadowolenia, krytyka** (ONK) – manifestowanie niezadowolenia/ krytyki wobec partnera interakcji i jego działań („Przestań!”, „Przeszkadzasz mi, nie widzisz?”);
10. **pytania** (PYT) – kierowanie do partnera interakcji spontaniczne pytania, na które pytający oczekuje udzielenia odpowiedzi („Co zbudujesz z klocków?”);
11. **przekazywanie instrukcji** (INSTR) – objaśnianie/ tłumaczenie, jak funkcjonuje dany przedmiot lub metod posługiwania się nim („Widzisz, to trzeba zrobić tak.”).

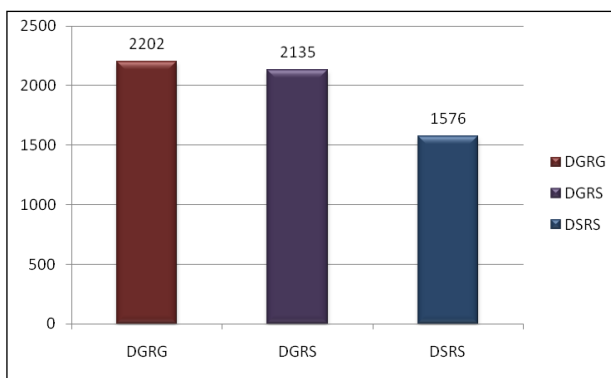
Powyższe kategorie zachowań komunikacyjnych ci sami badacze rozszerzyli o 3 dodatkowe:

4. **odniesienie do nieobecnych obiektów/ wydarzeń/ osób** – komunikaty dotyczące obiektów/ osób/ zdarzeń, nieobecnych w czasie zabawy dzieci wraz z nimi w pomieszczeniu, demonstrowanie wyobrażeń lub zabawa symboliczna, wyrażające się w odniesieniach do czasu przeszłego i przyszłego w wypowiedzianych zdaniach;
5. **odniesienia do osób** – wspomnianie o osobach i rzeczach bliżej nieokreślonych i zgeneralizowanych („Ktoś przypomniał, żeby czegoś nie robić.”);
6. **zachowania naśladowcze** – kopiowanie zwrotów komunikacyjnych partnera.

W ramach powyższych kategorii zachowań komunikacyjnych wszystkie sklasyfikowane według nich wypowiedzi przyjmowały formy słów migowych, słów mówionych i gestów wraz z ich komponentami niemanualnymi.

Analiza wyników badań własnych

Porównanie zachowań językowych i niewerbalnych dzieci głuchych i słyszących
Zachowania językowe i niewerbalne dzieci głuchych rodziców głuchych (DGRG), dzieci głuchych rodziców słyszących (DGRS) oraz dzieci słyszących rodziców słyszących (DSRS) analizowano pod kątem ilościowym. Zliczenie wszystkich zachowań językowych i niewerbalnych obrazuje wykres 1.



Wykres 1. Liczba wszystkich zachowań językowych i niewerbalnych we wszystkich badanych grupach
DGRG – dzieci głuche rodziców głuchych; DGRS – dzieci głuche rodziców słyszących; DSRS – dzieci słyszące rodziców słyszących

Przy analizie zachowań językowych dzieci w wieku przedszkolnym wykorzystano kategorie językowe wyodrębnione przez Lederberg i Everhart (1998), to jest: gesty, mowę, wokalizację i znaki migowe (manualne).

Wyniki surowe we wszystkich grupach badanych dzieci obrazuje tabela 1.

Tabela 1.
Ilościowe wyniki surowe wszystkich diad interakcyjnych

Grupa badana	Gesty	Znaki migowe	Mowa	Wokalizacja
DGRG	625	1232	115	230
DGRS	305	1342	4	484
DSRS	602	0	790	184
Razem	1532	2574	909	898

DGRG – dzieci głuche rodziców głuchych; DGRS – dzieci głuche rodziców słyszących; DSRS – dzieci słyszące rodziców słyszących

Analizując zachowania językowe i niewerbalne DGRG uwzględniono również dodatkowe kategorie, takie jak znaki niemanualne (nieręczne) oraz gesty zwracania na siebie uwagi, które zaliczono do kategorii podstawowych na potrzeby porównania dzieci głuchych ze słyszącymi. Na kategorię gestów DGRG, składały się ich gesty manualne a także gesty zwracania na siebie uwagi (liczebność gestów zwracania na siebie uwagi w tej grupie wynosiła 299). W kategorii słów migowych zliczano użyte przez te dzieci znaki leksykalne (manualne i niemanualne) języka migowego, a „mowę”, oryginalnie wyróżnioną jako kategorię u Lederberg i Everhart, nazwano kategorią „słowa mówione”.

U DGRS, podobnie jak u DGRG, oprócz podstawowych kategorii, zliczono ilość znaków niemanualnych oraz gestów zwracania na siebie uwagi. Gesty zwracania na siebie uwagi zostały, analogicznie jak u DGRG, wliczone w kategorię ogólną „gesty”, a ich liczebność w grupie DGRS wynosiła 115.

Sytuacja analizy zachowań językowych i niewerbalnych w przypadku dzieci słyszących różniła się brakiem obecności kategorii słów migowych. Dodatkowo, w kategorii słowa mówione, uwzględniono podczas zliczania jedynie słowa o charakterze leksykalnym, nie wliczając w oceny przyimków (ich liczebność występowania wynosiła 206).

Z uwagi na to, iż PJM w porównaniu z polskim językiem fonicznym jest specyficzny, podjęto próbę porównania zachowań językowych dzieci ze wszystkich trzech grup na bardziej ogólnym poziomie, uwzględniającym sprowadzoną do wspólnego mianownika gestykulację wszystkich trzech grup i ich wokalizację. Pod względem używanych słów należało jednakże wprowadzić rozróżnienie i dlatego porównano DSRS z DGRG i DGRS – w taki sposób, że w przypadku DSRS brano pod uwagę słowa mówione (należące do języka mówionego jako L1 dla DSRS), a w przypadku DGRG i DGRS uwzględniono słowa migowe (należące do języka migowego jako L1 dla DGRG i DGRS).

Tabela 1. obrazuje dominujące w każdej grupie kategorie zachowań językowych. Pierwszą, najbardziej liczną kategorią występującą w obu grupach dzieci głuchych jest kategoria słów migowych (u DGRG w ilości 1232, co stanowiło 56% wszystkich zbadanych u nich zachowań językowych, a u DGRS w ilości 1342, co stanowiło 63% wszystkich zbadanych u nich zachowań). U DSRS ta kategoria, ze zrozumiałych przyczyn nie występowała, jednakże kategoria słów mówionych liczyła 790 zachowań, co stanowiło 50% wszystkich zanotowanych zachowań językowych u tych dzieci. Ilość użytych słów mówionych (jako ich L2) w grupach dzieci głuchych wynosi: 115 zachowań stanowiących 5% ogółu u DGRG oraz 4 zachowania, co daje zaledwie 0,19 % z ogółu wszystkich zachowań językowych DGRS.

W kategorii gestów najliczniej pojawiały się one w grupie DGRG z liczebnością równą 625 zachowania, co jednakże stanowiło 38% wszystkich zachowań, natomiast u DSRS liczebność zachowań gestowych równa 602, stanowiła 28-procentową część ogółu zachowań językowych w tej grupie. DGRS wykazały mniej zachowań zarówno ilościowo jak i w proporcji do ogółu, 305 zachowań gestowych, co dawało wynik 14% wszystkich gestów u tych dzieci.

W kategorii wokalizacji najwięcej zliczono ich u DGRS z rezultatem 484 zachowań, co stanowiło 23% wszystkich zachowań językowych DGRS. Następnie u DGRG odnotowano 230 zachowań wokalizacyjnych, co było w tej grupie ilością odpowiadającą 11 procentom wszystkich zachowań językowych. DSRS wokalizowały najmniej – 184 wokalizacje, sytuując się na poziomie 12% ogółu zachowań językowych DSRS.

W celu porównania wszystkich trzech badanych grup pod względem zachowań językowych, których porównanie jest dopuszczalne z metodologicznego (lingwistycznego) punktu widzenia (tj. wokalizacji, gestów i ilości wypowiedzianych słów języka polskiego), o czym wcześniej wspomniano nawiązując do specyficzności PJM w porównaniu do języka fonicznego, wykonano jednoczynnikową analizę wariancji. Wykazała ona, iż między badanymi grupami występują istotne statystycznie różnice odnośnie poszczególnych kategorii badanych tu zachowań językowych: gestów ($F(2,21) = 4,02, p < 0,05$), mowy ($F(2,21) = 9,40; p < 0,001$) i wokalizacji ($H(2) = 4,32; p < 0,05$).

Dalsza analiza testami *post hoc* (test Tukey'a, z uwzględnieniem poprawki Bonferroniego²) wykazała, iż DGRS gestykują istotnie mniej niż DGRG i DSRS (natomiast między DGRG i DSRS nie odnotowano istotnych różnic w kategorii gestykulacji).

W kategorii używanych przez dzieci słów, gdzie do porównania, podobnie jak w analizie powyżej, brano pod uwagę słowa należące do L1 danej grupy

² Zgodnie z zaleceniami Bedyńskiej i Brzezińskiej (2007).

(czyli słowa mówione dla DSRS i słowa migowe dla DGRG i DGRS). Analiza wykazała, że między wszystkimi trzema grupami nie wystąpiły różnice istotne statystycznie (ze względu na wielkość odchylenia standardowego w przypadku grupy DGRS).

W kategorii wokalizacji nie pojawiła się istotna statystycznie różnica między DSRS i DGRG. Obie te grupy jednakże statystycznie istotnie mniej wokalizowały w porównaniu do DGRS. Szczegółowe wyniki umieszczono w tabeli 2.

Tabela 2
Średnie różnic dla wszystkich grup w kategoriach zachowań językowych ze wskazaniem różnic istotnych statystycznie na podstawie testów post hoc Tukey'a.

Kategorie Zachowań językowych	DGRG	DGRS	DSRS
Gesty	M = 78,13a SD = 11,17	M = 38,13 SD = 14,16	M = 75,25a SD = 32,63
Słowa mówione/ Słowa migowe	M = 154,00b SD = 42,98	M = 167,75b SD = 72,76	M = 98,75b SD = 16,58
Wokalizacja	M = 28,75c SD = 10,77	M = 60,50 SD = 24,44	M = 23,00bc SD = 18,11

DGRG – dzieci głuche rodziców głuchych; DGRS – dzieci głuche rodziców słyszących; DSRS – dzieci słyszące rodziców słyszących; średnie oznaczone tą samą literą nie różnią się między sobą istotnie statystycznie

Porównanie zachowań językowych i niewerbalnych u DGRG i DGRS

Przeprowadzono również bardziej szczegółowe porównanie pomiędzy dwiema grupami dzieci głuchych, tj. DGRG i DGRS, ponieważ są to dzieci posługujące się w komunikacji językowej środkami wizualnymi. Tabela 3 i tabela 4 obrazują dane surowe wykorzystane do porównania kilku wyróżnionych zachowań językowych.

Tabela 3
Liczba zachowań językowych w grupie DGRG

Dzieci głuche rodziców głuchych (DRGG)	Kategorie zachowań językowych						
	G	GU	ZM	ZNM	Wok	M	Razem
D1	50	30	133	20	14	20	267
D2	53	45	111	28	20	43	300
D3	41	33	82	18	9	21	204

D4	30	28	72	25	10	15	180
D5	36	40	183	30	15	40	344
D6	25	50	175	30	12	38	330
D7	43	41	140	35	23	32	314
D8	48	32	135	15	12	21	263
Razem	326	299	1031	201	115	230	2202

G – gesty manualne; GU – gesty zwracania uwagi; ZM – znaki niemanualne (słowa migowe);
 ZNM – znaki niemanualne (słowa migowe); Wok – wokalizacje;
 M – mowa (słowa mówione)

Tabela 4
Liczba zachowań językowych w grupie DGRS

Dzieci głuche rodziców słyszących (DRGS)	Kategorie zachowań językowych						
	G	GU	ZM	ZNM	Wok	M	Razem
D1	20	8	252	10	0	74	364
D2	29	16	134	8	0	50	237
D3	22	27	225	4	2	65	345
D4	11	5	64	3	1	55	139
D5	21	7	53	15	0	113	209
D6	9	25	183	10	1	50	278
D7	35	10	153	6	0	37	241
D8	43	17	215	7	0	40	322
Razem	190	115	1279	63	4	484	2135

G – gesty manualne; GU – gesty zwracania uwagi; ZM – znaki niemanualne (słowa migowe);
 ZNM – znaki niemanualne (słowa migowe); Wok – wokalizacje;
 M – mowa (słowa mówione)

Aby porównać szereg wskaźników zachowań językowych w dwóch grupach – DGRS i DGRG, przeprowadzono analizę testami t-Studenta³ dla prób niezależnych. Tabela 5 przedstawia szczegółowe dane opisu różnic między badanymi grupami.

³ Uzyskane wyniki potwierdzono testem U Manna-Whitneya.

Tabela 5
Różnice średnich między grupami dzieci głuchych rodziców głuchych
oraz dzieci głuchych rodziców słyszących dotyczące pomiaru
kategorii zachowań językowych i niewerbalnych

Kategorie zachowań językowych	Dzieci głuche rodziców głuchych (DGRG)	Dzieci głuche rodziców słyszących (DRGS)
Gesty (manualne)	M = 40,75 SD = 9,85	M = 23,75 SD = 11,52
Gesty zwracania na siebie uwagi	M = 37,38 SD = 7,82	M = 14,38 SD = 8,31
Znaki manualne	M = 128,88a SD = 39,63	M = 159,88a SD = 73,32
Znaki niemanualne	M = 25,13 SD = 6,90	M = 7,88 SD = 3,83
Wokalizacje	M = 28,75 SD = 10,77	M = 60,50 SD = 24,44
Słowa mówione (mowa)	M = 14,38 SD = 4,87	M = 0,50 SD = 0,76

DGRG – dzieci głuche rodziców głuchych; DRGS – dzieci głuche rodziców słyszących; DSRS – dzieci słyszące rodziców słyszących; średnie oznaczone tą samą literą nie różnią się między sobą istotnie statystycznie, wszystkie pozostałe różnice ujęte w tabeli są istotne statystycznie.

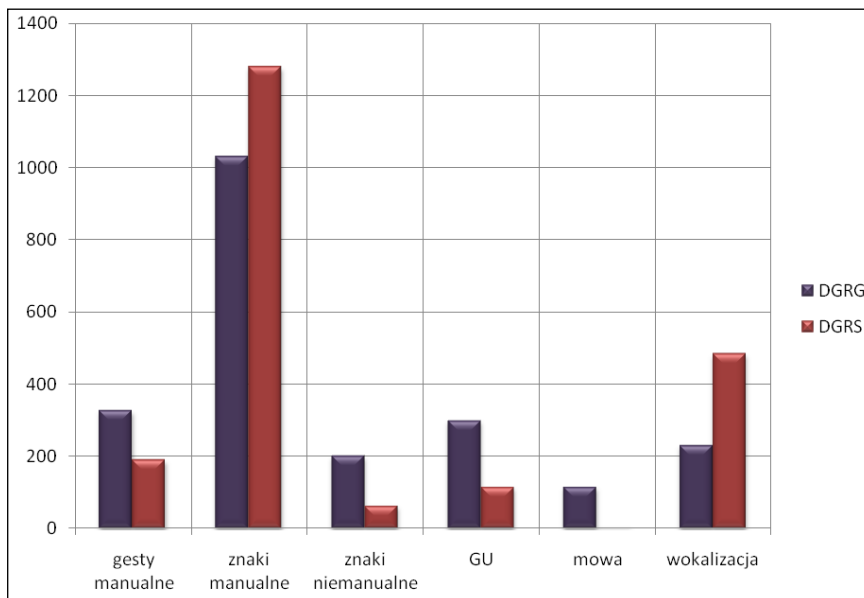
Wyniki wskazują, że dzieci z grupy DGRG wychowane w warunkach stymulacji PJM, przejawiały wykonywanie większej ilości gestów (manualnych) niż dzieci z grupy DRGS ($t(14) = 3,17$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,42$).

Dzieci z grupy DGRG przejawiały również więcej gestów zwracania na siebie uwagi, będących elementem komunikacji wizualnej niż dzieci z grupy DRGS ($t(14) = 5,70$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,70$).

Ponadto grupa DGRG generowała więcej słów migowych w postaci znaków niemanualnych niż dzieci z grupy DRGS ($t(14) = 6,18$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,73$). Nie odnotowano natomiast istotnych statystycznie różnic w użyciu słów migowych w postaci znaków manualnych między dziećmi z grupy DGRG i dziećmi z grupy DRGS (*ni*).

W kwestii posługiwania się przez obie grupy dzieci głuchych mową, wyniki wskazują, że dzieci z grupy DGRG wypowiadały więcej słów mówionych niż dzieci z grupy DRGS ($t(14) = 7,97$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,82$).

Za to z kolei dzieci z grupy DGRG stosowały mniej wokalizacji niż dzieci z grupy DRGS ($t(14) = 3,36; p < 0,01; \eta^2 = 0,45$).



Wykres 2. Różnice w ilości przejawianych przez obie grupy badanych dzieci zachowań językowych i niewerbalnych

Porównanie zachowań komunikacyjnych dzieci głuchych i słyszących

Aby porównać szereg wskaźników zachowań komunikacyjnych należących do podstawowych kategorii w trzech grupach: DSRS, DGRS i DGRG, zbadano szczegółowo liczebność odnotowanych zachowań z każdej kategorii we wszystkich grupach badawczych, co obrazują tabele 6–8. Wykres 3. obrazuje, jak kształtują się sumy tych zachowań w zestawieniu między grupami.

Tabela 6
Wyniki surowe w grupie dzieci słyszących rodziców słyszących (DSRS) dotyczące podstawowych kategorii zachowań komunikacyjnych

Wskaźniki	Podstawowe kategorie zachowań komunikacyjnych										
	OOO	P/Z	ZU	ODP	ROZ	OWO	OIO	OPP	ONK	PYT	INSTR
Dziecko 1	23	18	4	8	3	26	7	2	0	8	5
Dziecko 2	37	7	10	4	12	22	16	1	10	14	18
Dziecko 3	56	29	12	12	14	34	16	1	5	19	20

Dziecko 4	41	22	9	4	3	20	9	3	4	20	15	150
Dziecko 5	38	9	12	11	4	20	13	1	4	12	10	134
Dziecko 6	30	3	24	5	5	10	26	5	21	21	1	151
Dziecko 7	55	15	8	7	16	26	16	1	26	22	9	201
Dziecko 8	41	12	5	8	4	15	16	0	11	16	2	130
Średnia	40,13	14,38	10,5	7,38	7,63	21,63	14,88	1,75	10,13	16,5	10	1276
Odchylenie standardowe	11,24	8,84	6,19	3,02	5,42	7,33	5,72	1,58	9,06	4,90	7,17	

Występujące w tabeli skróty oznaczają: OOO – odniesienie do obecnych obiektów; P/ Z – potwierdzenie/ zaprzeczenie; ZU – zwracanie na siebie uwagi; ODP – udzielanie odpowiedzi na pytania; ROZ – rozkazy, polecenia, prośby; OWO – odniesienie do własnej osoby; OIO – odniesienie do innych osób; OPP – okazywanie podziwu, chwalenie; ONK – okazywanie niezadowolenia, krytyka; PYT – zadawanie pytań; INSTR – przekazywanie instrukcji.

Tabela 7

Wyniki surowe w grupie dzieci głuchych rodziców głuchych (DGRG) dotyczące podstawowych kategorii zachowań komunikacyjnych

Wskaźniki	Podstawowe kategorie zachowań komunikacyjnych											
	OOO	P/Z	ZU	ODP	ROZ	OWO	OIO	OPP	ONK	PYT	INSTR	Razem
Dziecko 1	10	20	21	7	23	15	30	2	1	11	0	140
Dziecko 2	8	13	22	8	20	25	26	3	3	7	3	138
Dziecko 3	11	8	35	10	13	5	25	0	0	5	0	278
Dziecko 4	10	8	22	6	15	11	10	7	0	12	0	101
Dziecko 5	15	13	28	8	21	13	15	1	1	10	1	126
Dziecko 6	15	15	30	5	18	10	17	2	4	12	0	128
Dziecko 7	11	5	31	8	9	8	7	0	0	8	2	89
Dziecko 8	7	4	20	10	11	7	9	5	1	6	1	81
Średnia	10,88	10,75	26,13	7,75	16,25	11,75	17,38	2,5	1,25	8,88	0,88	1081
Odchylenie standardowe	2,9	5,44	5,59	1,75	5,04	6,25	8,7	2,45	1,49	2,75	1,13	

Występujące w tabeli skróty: OOO – odniesienie do obecnych obiektów; P/ Z – potwierdzenie/ zaprzeczenie; ZU – zwracanie na siebie uwagi; ODP – udzielanie odpowiedzi na pytania; ROZ – rozkazy, polecenia, prośby; OWO – odniesienie do własnej osoby; OIO – odniesienie do innych osób; OPP – okazywanie podziwu, chwalenie; ONK – okazywanie niezadowolenia, krytyka; PYT – zadawanie pytań; INSTR – przekazywanie instrukcji

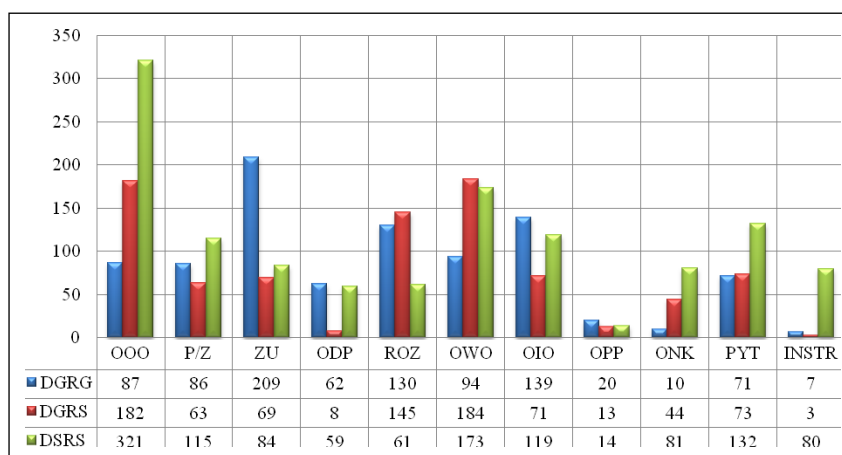
Tabela 8

Wyniki surowe w grupie dzieci głuchych rodziców słyszących (DGRS) dotyczące podstawowych kategorii zachowań komunikacyjnych

Wskaźniki	Podstawowe kategorie zachowań komunikacyjnych											
	OOO	P/Z	ZU	ODP	ROZ	OWO	OIO	OPP	ONK	PYT	INSTR	Razem
Dziecko 1	12	9	16	1	26	25	9	1	3	17	1	120
Dziecko 2	17	5	3	3	25	15	2	1	6	6	0	83
Dziecko 3	8	2	3	0	12	7	9	3	1	0	1	46

Dziecko 4	23	7	14	1	10	36	13	4	15	6	0	129
Dziecko 5	19	10	9	1	15	33	5	0	5	11	0	108
Dziecko 6	25	5	12	1	7	11	2	1	1	8	0	73
Dziecko 7	30	10	8	0	15	25	11	2	8	15	1	125
Dziecko 8	48	15	4	1	35	32	20	1	5	10	0	171
Średnia	22,75	7,88	8,63	1	18,13	23	8,88	1,63	5,5	9,13	0,38	855
Odchylenie standardowe	12,4	4,02	5,07	0,93	9,57	10,84	6,03	1,3	4,54	5,41	0,52	

Występujące w tabeli skróty: OOO – odniesienie do obecnych obiektów; P/ Z – potwierdzenie/ zaprzeczenie; ZU – zwracanie na siebie uwagi; ODP – udzielanie odpowiedzi na pytania; ROZ – rozkazy, polecenia, prośby; OWO – odniesienie do własnej osoby; OIO – odniesienie do innych osób; OPP – okazywanie podziwu, chwalenie; ONK – okazywanie niezadowolenia, krytyka; PYT – zadawanie pytań; INSTR – przekazywanie instrukcji



Wykres 3. Tabela z wykresem, obrazujące zsumowane w poszczególnych grupach badawczych liczebności zachowań z kategorii podstawowych zachowań komunikacyjnych.

Następnie przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji i w przypadku otrzymania istotnych różnic statystycznych przeprowadzono testy *post hoc* (test Tukey'a).

Wyniki pokazały, że w kategorii odniesień do obecnych obiektów (OOO) istnieją istotne statystycznie różnice ($F(2,21) = 18,005$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,62$). Najwięcej takich odniesień przejawiali DSRS, najmniej DGRG. Pomędzy tymi skrajnymi grupami uplasowały się DGRS.

Zachowania mające na celu zwracanie uwagi rozmówcy (ZU) również różniły się między grupami istotnie statystycznie ($F(2,21) = 23,261$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,69$). DGRG przejawiały ten typ zachowań istotnie częściej niż dwie pozostałe grupy, to jest DSRS oraz DGRS.

W odniesieniu do kategorii odpowiadania na pytania partnera interakcji (ODP) istnieją także istotne statystycznie różnice ($F(2,21) = 26,46$; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,71$). DGRS odpowiadały na pytania rówieśników istotnie rzadziej niż DSRS czy DGRG.

Wyniki dotyczące kategorii rozkazów i poleceń (ROZ) pokazały, że istnieją istotne statystycznie różnice odnośnie tej kategorii między badanymi dziećmi ($F(2,21) = 5,14$; $p < 0,015$; $\eta^2 = 0,33$). DSRS wydawały rozkazy i polecenia rzadziej niż DGRG i DGRS.

W kategorii odniesienia do własnej osoby (OOW) odnotowano także istotne statystycznie różnice ($F(2,21) = 4,30$; $p < 0,030$, $\eta^2 = 0,29$). DGRG odnosiły się do swojej osoby rzadziej niż pozostałe dwie grupy badawcze.

Okazywanie niezadowolenia i wyrażanie krytyki (ONWK) również różnicowały badane grupy istotnie statystycznie ($F(2,21) = 4,51$; $p < 0,024$; $\eta^2 = 0,30$). DGRG okazywały niezadowolenie i krytykę rzadziej niż DSRS.

W kolejnej kategorii zadawania pytań (PYT) wykryto istotne statystycznie różnice ($F(2,21) = 7,40$; $p < 0,004$; $\eta^2 = 0,41$). Dzieci słyszące (DSRS) pytały częściej niż pozostałe grupy.

Podobne sytuacja prezentuje się w kategorii przekazywania instrukcji (INSTR). Istotne statystycznie różnice pokazały, że DGRG i DGRS rzadziej przekazują instrukcje niż DSRS ($F(2,21) = 13,30$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,56$).

W pozostałych trzech podstawowych kategoriach zachowań komunikacyjnych, to jest: udzielaniu potwierdzenia bądź zaprzeczenia (P/Z), odnoszeniu się do innych osób (OIO) i okazywaniu podziwu lub pochwały (OPP) – nie wystąpiły istotne statystycznie różnice między badanymi dziećmi. Szczegółowe dane i statystyki przedstawia tabela 9.

Tabela 9
Średnie różnice dla wszystkich grup w wynikach głównych
kategorii zachowań komunikacyjnych

Główne kategorie zachowań komunikacyjnych	DGRG	DRGS	DSGS	Wynik testu F
Odniesienie do obecnych obiektów	$M = 10,88$ $SD = 2,90$	$M = 22,75$ $SD = 12,40$	$M = 40,13$ $SD = 11,25$	$F(2,21) = 18,00^{***}$
Potwierdzenie lub zaprzeczenie	$M = 10,75$ $SD = 5,44$	$M = 7,88$ $SD = 4,02$	$M = 14,38$ $SD = 8,48$	$F(2,21) = 2,16$ ni
Zwracanie uwagi	$M = 26,13$ $SD = 5,59$	$M = 8,63^a$ $SD = 5,07$	$M = 10,50^a$ $SD = 6,19$	$F(2,21) = 23,26^{***}$
Odpowiedzi na pytania	$M = 7,75^b$ $SD = 1,75$	$M = 1,00$ $SD = 0,93$	$M = 7,38^b$ $SD = 3,02$	$F(2,21) = 26,46^{***}$

Odniesienie do osoby własnej	$M = 11,75$ $SD = 6,25$	$M = 23,00$ $SD = 10,84$	$M = 21,63$ $SD = 7,33$	$F(2,21) = 4,30^*$
Odniesienie do innej osoby	$M = 17,37$ $SD = 8,70$	$M = 8,88$ $SD = 6,03$	$M = 14,88$ $SD = 5,72$	$F(2,21) = 3,16$ ni
Okazywanie podziwu, pochwały	$M = 2,50$ $SD = 2,45$	$M = 1,63$ $SD = 1,30$	$M = 1,75$ $SD = 1,58$	$F(2,21) = 0,53$ ni
Okazywanie niezadowolenia, wyrażanie krytyki	$M = 1,25$ $SD = 1,49$	$M = 5,50$ $SD = 4,54$	$M = 10,13$ $SD = 9,06$	$F(2,21) = 4,51^{**}$
Pytania	$M = 8,88$ $SD = 2,75$	$M = 9,13$ $SD = 5,41$	$M = 16,50$ $SD = 4,90$	$F(2,21) = 7,40^{**}$
Przekaz instrukcji	$M = 0,88$ $SD = 1,13$	$M = 0,38$ $SD = 0,52$	$M = 10,00$ $SD = 7,17$	$F(2,21) = 13,30^{***}$

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; średnie oznaczone tą samą literą nie różnią się między sobą istotnie statystycznie.

W toku analizy zbadano również badane grupy pod względem występowania zachowań zaklasyfikowanych do dodatkowych kategorii zachowań komunikacyjnych (tj. odniesienia do nieobecnych obiektów, odniesienia do osób i naśladowania zachowań). Surowe dane, wskazujące na zliczone ilości tych zachowań w każdej z badanych grup można odnaleźć w tabelach zbiorczych 10–12, zawierających dane surowe.

Tabela 10
Dodatkowe kategorie zachowań komunikacyjnych dzieci słyszących rodziców słyszących (DSRS) – dane surowe

DSRS	Odniesienia do nieobecnych obiektów	Odniesienie do osób	Zachowania naśladowcze
Dziecko 1	0	4	0
Dziecko 2	5	6	0
Dziecko 3	1	10	4
Dziecko 4	3	12	7
Dziecko 5	4	2	11
Dziecko 6	2	1	13

Dziecko 7	2	5	2
Dziecko 8	2	2	2
Średnia	2,38	5,25	4,88
Odchylenie standardowe	1,60	3,96	4,97

Tabela 11

Dodatkowe kategorie zachowań komunikacyjnych dzieci głuchych rodziców słyszących (DGRS) – dane surowe

DGRS	Odniesienia do nieobecnych obiektów	Odniesienie do osób	Zachowania naśladowcze
Dziecko 1	3	0	0
Dziecko 2	7	0	0
Dziecko 3	0	0	0
Dziecko 4	1	0	1
Dziecko 5	2	1	0
Dziecko 6	0	0	0
Dziecko 7	3	0	0
Dziecko 8	10	1	1
Średnia	3,25	0,25	0,25
Odchylenie standardowe	3,54	0,46	0,46

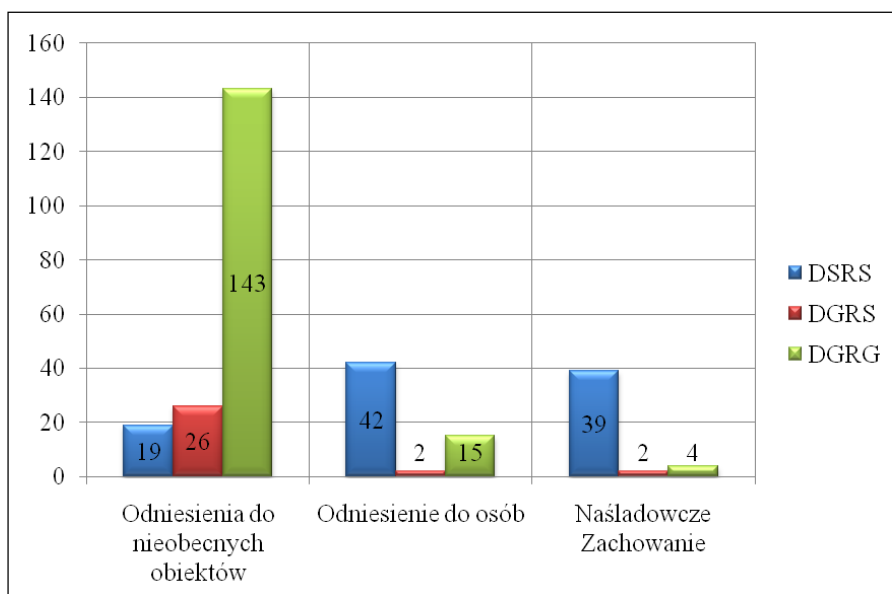
Tabela 12

Dodatkowe kategorie zachowań komunikacyjnych dzieci głuchych rodziców głuchych (DGRG) – dane surowe

DGRG	Odniesienia do nieobecnych obiektów	Odniesienie do osób	Zachowania naśladowcze
Dziecko 1	15	2	0
Dziecko 2	31	4	1
Dziecko 3	12	0	1
Dziecko 4	15	1	0

Dziecko 5	25	2	0
Dziecko 6	13	5	1
Dziecko 7	22	1	1
Dziecko 8	10	0	0
Średnia	17,88	1,88	0,50
Odchylenie standardowe	7,34	1,81	0,53

Dla porównania obliczono sumy zachowań zaliczające się do poszczególnych dodatkowych kategorii zachowań komunikacyjnych w każdej z grup i przedstawiono je na wykresie 4.



Wykres 4. Liczebności zachowań z kategorii dodatkowych zachowań komunikacyjnych.

Następnie wykonano test Kruskala-Wallisa, który wykazał, iż grupy badane różnią się istotnie w poszczególnych kategoriach badanych tu zachowań komunikacyjnych: odniesienia do nieobecnych obiektów, ($H(2) = 15,27$, $p < 0,001$), odniesienia do osób ($H(2) = 13,43$, $p < 0,001$) i naśladowania zachowań ($H(2) = 8,16$, $p < 0,017$).

Dalsza analiza testami *post hoc* (użyto testu Manna-Whitneya z uwzględnieniem, poprawki Bonfferoniego) jest przedstawiona w tabeli 13.

Tabela 13
Średnie różnice dla wszystkich grup w wynikach dodatkowych
kategorii zachowań komunikacyjnych

Kategorie zachowań komunikacyjnych	DGRG	DGRS	DSGS	Wynik testu H Kruskalla-Wallisa
Odniesienie do obecnych obiektów	M = 17,88 SD = 7,34	M = 3,25a SD = 3,54	M = 2,38a SD = 1,60	H = 15,27***
Odniesienie do osób	M = 1,88 SD = 1,81	M = 0,25 SD = 0,46	M = 5,25 SD = 3,96	H = 13,43***
Naśladowanie zachowań	M = 0,50b SD = 0,53	M = 0,25b SD = 0,46	M = 4,88 SD = 4,97	H = 8,16*

*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001; średnie oznaczone tą samą literą nie różnią się między sobą istotnie statystycznie.

Wyniki z tabeli 13. pokazują, że w kategorii odniesień do nieobecnych obiektów nie ma istotnych różnic pomiędzy DSRS oraz DGRS, które wykazały takich zachowań stosunkowo niewiele, natomiast DGRG przejawiały znacznie więcej odniesień do nieobecnych obiektów niż pozostałe dwie grupy.

W kategorii odniesień do osób dominowały DSRS, a najmniej takich odniesień wykazały DGRS. Nieco wyższy od DGRS wynik osiągnęły DGRG.

Kategoria naśladowania zachowań prezentuje podobny rozkład wyników, co poprzednia, choć DGRG i DGRS nie wykazały różnic istotnych statystycznie, wykazując bardzo małą ilość zachowań z tej kategorii. Najwięcej zachowań w tej kategorii przejawiały DSRS, wykazując przy tym istotną statystycznie różnicę względem dwóch pozostałych grup.

Wnioski i dyskusja wyników badań

Zaprezentowane w niniejszej pracy wyniki badań w trzech badanych grupach: dzieci głuchych rodziców głuchych (DGRG), dzieci głuchych rodziców słyszących (DGRS) oraz dzieci słyszących rodziców słyszących (DSRS) wskazują w pierwszej kolejności na fenomen: modalność wzrokowa dominująca u dzieci głuchych (posługujących się polskim językiem migowym) i modalność słuchowa dominująca u dzieci słyszących (posługujących się fonicznym językiem polskim) *nie różnicuje* tych dzieci pod względem możliwości przejawiania kompetencji językowej i komunikacyjnej.

Porównanie zachowań językowych między DGRS i DGRG oraz DSRS wykazało, że istnieje pewne „uwspólnienie” konkretnych zachowań językowych i niewerbalnych charakterystycznych dla komunikacji wizualnej oraz fonicznej pomiędzy tymi trzema grupami.

Tak więc wyniki przeprowadzonych badań dostarczają argumentu, że bez względu na rodzaj modalności zmysłowej dzieci głuche mogą przejawiać w sposób twórczy aktywność językową wobec siebie w procesie dyskursu zabawowego. Są w stanie efektywnie angażować się w interakcje społeczne, w sposób kompetentny inicjują i podtrzymują konwersacje o charakterze wizualnym. A ich spontaniczność komunikacyjna przejawia się w atmosferze naturalnego języka migowego – języka, w którym mając zaplecze bezpieczeństwa mogą swobodnie czuć się w odgrywaniu różnych ról społecznych w warunkach przedszkolnych. Wyniki przeprowadzonych badań nie pozostają więc zgodne z twierdzeniem McKirdy i Blank (1982), że dzieci głuche mają trudności bądź ograniczenia w posługiwaniu się umiejętnościami komunikacyjnymi w sytuacjach dyskursywnych. Do wyników badań tych autorów należy podchodzić z ostrożnością, ponieważ nie było wyjaśnione, czy dzieci głuche posiadały rodziców słyszących, czy rodziców głuchych. Jeśli by się okazało, że dzieci te miały słyszących rodziców i porozumiewały się z nimi albo ustnie albo w systemie językowo-migowym, to różnice, jakie zaobserwowali wspomniani badacze w zachowaniach językowych pomiędzy dziećmi głuchymi a słyszącymi mogły wynikać z ograniczonych doświadczeń komunikacyjnych dzieci głuchych rodziców słyszących, a nie z głuchoty.

W związku z powyższym w niniejszej pracy zwrócono uwagę na różnice w zachowaniu się dzieci głuchych z dwóch grup badawczych: dzieci głuchych rodziców głuchych (DGRG) i dzieci głuchych rodziców słyszących (DGRS). Z punktu widzenia kompetencji językowej DGRG i DGRS nie różniły się istotnie w częstotliwości występowania u nich zachowań językowych w interakcjach diadycznych typu DGRG/ DGRG oraz DGRS/ DGRS. Wprawdzie nie różniły się one również w użyciu **słów migowych** polskiego języka migowego (PJM), jednak uwzględniono występującą u DGRS silną tendencję do językowej redundancji. Zjawisko to mogło (ale statystycznie nie musiało) prowadzić do niwelowania różnicy między obiema grupami w użyciu znaków migowych – pomimo faktu, iż DGRG od urodzenia mają kontakt z PJM, podczas gdy DGRS zetknęły się z PJM dopiero w wieku przedszkolnym. W każdym razie za przejaw językowej redundancji uznano zanotowane częściej u DGRS zbędne powtarzanie zarówno znaków manualnych w zdaniach migowych na poziomie leksykalnym, jak i samych zdań migowych na poziomie składniowym. Tego rodzaju redundancje mówią o tym, że DGRS są jeszcze na etapie uczenia się podstaw kompetencji językowej w PJM, które „mają już za sobą” DGRG, u których przejawy redundancji stają się coraz mniej widoczne.

Warto przy tej okazji dodać, iż brak różnicy w użyciu słów migowych między DGRG a DGRS sugeruje, że jeśli chodzi o rozwój językowy u małych dzieci, to tak zwana hipoteza okresu krytycznego dotyczy raczej przyswajania elementów gramatycznych danego języka, a nie samych słów mówionych bądź migowych. Potwierdzają to wyniki przeprowadzonych badań, w których ujawniono, iż DGRG stosowały znacznie więcej niż DGRS **znaków niemanualnych** (też sygnałów nienamulanych). Elementy te obejmują różnego rodzaju ekspresje twarzy, które odgrywają istotną rolę zarówno gramatyczną, jak i pragmatyczną w procesie komunikacji na gruncie modalności wzrokowo-gestowej (Tomaszewski, Farris, 2010). To, że DGRS używały znacznie mniej elementów niemanualnych niż DGRG, wiąże się z faktem, iż będąc w wieku przedszkolnym DGRS przechodzą etap „intensywnego” przyswajania znaków manualnych, których wykonywanie jest bardziej wyraziste percepcyjnie niż w przypadku elementów niemanualnych. Obserwacje te znajdują potwierdzenie w badaniach amerykańskich, które wykazały, że DGRS mogą bez problemu szybko przyswajać znaki języka migowego na poziomie leksykalnym, ale za to u nich mogą pojawiać się trudności w opanowaniu gramatyki tego języka na poziomie morfologicznym i składniowym (Galvan, 1999, Loncke i in., 1990). W związku z tym warto w przyszłości przeprowadzić badania nad poziomem znajomości gramatyki PJM u DGRG i DGRS w wieku przedszkolnym, aby można było zakwestionować powszechną opinię, iż złoty wiek przyswajania PJM nie ma znaczenia, skoro PJM jest dużo prostszy dla dziecka głuchego niż język polski, który dla niego jest obcym językiem.

Wyniki badań ujawniły, że w niektórych kategoriach językowych wystąpiły statystycznie istotne różnice między grupą DGRG a grupą DGRS. DGRG częściej używały **gestów** niż DGRS. Jak zauważono w badaniach, DGRG posługiwały się większą ilością gestów konwencjonalnych oraz gestów pokazywania podczas, gdy DGRS stosowały więcej gestów deiktycznych, czyli wskazujących (wskazywanie przedmiotów, osób). Gesty konwencjonalne stanowią integralną część naturalnego języka migowego, pełnią w nim specyficzną funkcję pragmatyczną: regulują przebieg konwersacji na gruncie modalności wzrokowej (Tomaszewski, 2006). Ponieważ DGRS dopiero stykają się z PJM w wieku przedszkolnym, wymagają one czasu, aby nauczyć się efektywnie posługiwać tego rodzaju gestami, które służą efektywnemu podtrzymywaniu konwersacji migowej.

Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że analiza częstości użycia gestów wykazała podobieństwo między DSRS a DGRG. Bez względu na rodzaj modalności (zmysłowej) gesty mają istotny udział w procesie przyswajania i użycia zarówno języka mówionego, jak i migowego. Co więcej pozostają również na stałe w tych językach, tworząc wraz z nimi zintegrowany system językowy (Emmorey, 1999, Golidin-Meadow, 2003, Stokoe, Marschark, 1999, McNeill,

1992, 2005). Stąd warto by było w dalszych badaniach określić, czy występują i różnią się funkcją komunikacyjną dwa typy gestów: (1) gesty towarzyszące słowom mówionym (w języku mówionym) i (2) gesty towarzyszące słowom migowym (w języku migowym). Przy tym można by było również zbadać, jak, kiedy i w jakim kontekście funkcjonują te gesty w dwóch rodzajach modalności: słuchowo-głosowej i wizualno-gestowej.

Analiza materiału wykazała, że u DGRS znacznie częściej niż u DGRG występowały **wokalizacje** w toku interakcji diadycznych. Zwrócono uwagę, że wokalizacje u DGRS pełniły częściej dwie funkcje. Pierwsza polegała na tym, że wydawały one dźwięki, aby zwrócić partnerowi na siebie uwagę. Natomiast DGRG, aby zwrócić na siebie uwagę lub nawiązać kontakt wzrokowy z partnerem, znacznie częściej niż DGRS używały raczej manualnych **gestów zwracania na siebie uwagi** (machnięcie ręką lub dotknięcie) – zamiast wokalizować. Nawet przy analizie zachowań komunikacyjnych zaobserwowano podobny efekt: w kategorii zwracania uwagi rozmówcy DGRG przejawiały tego typu zachowania istotnie częściej niż DGRS. Tego rodzaju komunikaty obejmowały nie tylko gesty, ale także specyficzne znaki migowe, za pomocą których ukierunkowuje się wzrok partnera w stronę przedmiotu działania. Fenomen ten wiąże się zapewne z tym, że od wczesnego dzieciństwa DGRG są wdrażane przez rodziców do opanowania sprawności w stosowaniu specyficznych mechanizmów zwracania na siebie uwagi w procesie wizualnej komunikacji. Natomiast rodzice słyszący często nie zdają sobie sprawy z tego, jakie znaczenie ma dla rozwoju językowego dziecka głuche użycie specyficznych gestów zwracania na siebie uwagi. Oczywiście – bez względu na to, czy będzie ono komunikować się z rodzicami w języku mówionym czy migowym. Wiele danych wskazuje na to, że specyficzne mechanizmy zwracania na siebie uwagi odgrywają istotną rolę w rozwoju poznawczym i językowym dziecka głuche (Everhart, Marschark, 1997, Marschark, Wauters, 2011).

Druga funkcja wokalizacji u badanych DGRS miała charakter emocjonalny. Za pomocą wokalizacji DGRS dużo częściej niż DGRG (też DSGS) wyrażały ekspresję emocjonalną. Nie zbadano jednak w niniejszej pracy, jakiego rodzaju emocje wyrażały DGRS i które emocje u nich przeważały: czy to były emocje negatywne czy pozytywne. Wydaje się to mieć znaczenie dla wyjaśnienia różnicy między DGRG a DGRS w użyciu wokalizacji o emocjonalnym zabarwieniu. Tym bardziej w literaturze przedmiotu spotyka się często opinię, że dzieci głuche są bardziej niż dzieci słyszące narażone na problemy emocjonalno-społeczne, które mogą mieć związek z ryzykiem powstawania zaburzeń komunikacji między dzieckiem głuchym a jego rodzicami, a zwłaszcza słyszącymi (Vaccari, Marschark, 1998, Calderon, Grenberg, 2011).

Interesujących danych dostarczyły wyniki dotyczące porównania użycia mowy u DGRG i DGRS. Badania wykazały, że DGRG, które mają od urodzenia kontakt z naturalnym językiem migowym, używały zdecydowanie więcej słów z języka polskiego niż to czyniły DGRS. Podobne wyniki uzyskano we wcześniejszych badaniach Tomaszewskiego (2008a). Słowa te były albo głośnie albo bezgłośnie, a towarzyszyły bardzo często słowom migowych. Wyniki te sugerują, że stosowanie języka migowego od wczesnego dzieciństwa nie utrudnia rozwoju mowy i języka pisanego. Potwierdzają to badania przeprowadzone przez Meadow (1968), Vernon, Koh (1970), Notoya i in. (1994), że wczesny kontakt z językiem migowym pozytywnie wpływa na rozwój mowy dziecka głuchego. Jak zauważają również Spencer i Marschark (2010), nie ma podstaw naukowych, aby stwierdzić, iż wczesne użycie języka migowego stanowi przeszkodę dla rozwoju języka mówionego. Ponadto na dzień dzisiejszy już wiadomo, że naturalnie przyswojony pierwszy język, mówiony bądź migowy wielce ułatwia przyswojenie drugiego języka (Baker, 2006). Z uwagi na pozytywną rolę języka migowego w opanowaniu języka polskiego w formie mówionej bądź pisanej warto w przyszłości przeprowadzić badania nad jakością interakcji między małymi dziećmi głuchymi a ich głuchymi rodzicami o bogatym doświadczeniu dwujęzycznym. Można by było na podstawie tego opracowywać pewne strategie zmierzające do wychowywania dzieci głuchych w warunkach dwujęzyczności.

Badania nad kompetencją komunikacyjną we wszystkich trzech badanych grupach nie wykazały istotnych różnic między nimi w obrębie wszystkich kategorii zachowań komunikacyjnych. Badane dzieci w podobnym stopniu udzielały potwierdzeń lub zaprzeczały, odnosiły się do innych osób oraz okazywały pochwały czy podziw partnerowi interakcji.

Analiza poszczególnych kategorii, w których badane grupy różniły się między sobą wykazała, że w kategoriach **odniesień do nieobecnych obiektów, osób i zdarzeń, odniesień do nieokreślonych osób i odniesień do obecnych obiektów** różnice między DGRG, DGRS i DSRS były znaczne.

W kategorii odniesień do obecnych obiektów dominowały DSRS, a najmniej takich odniesień czyniły DGRG, co może łączyć się z twierdzeniem Bonvillian'a, Orlansky'ego i Folven'a (1994), że DGRG dorastające w atmosferze języka migowego, wyprzedzają dzieci słyszące w ontogenezie rozwoju języka, jako że wypowiedzi w tej kategorii wymagają pewnego zaawansowania poznawczego i językowego umożliwiającego wyjście w rozmowie poza sytuację „tu i teraz”. Wyniki DGRS w tej kategorii mogą wynikać z faktu, że w procesie komunikacji z ich rodzicami słyszącymi, którzy preferowali wcześniej komunikację ustną, DGRS mogły być narażone na „sztywne” użycie zwrotów komunikacyjnych tkwiących jedynie w czasie teraźniejszym.

Różnica w dokonywaniu **odniesień do nieobecnych obiektów, osób i zdarzeń** również przemawia na korzyść tezy o szybszym osiągnięciu zaawansowania na poziomie poznawczym i językowym u dzieci głuchych. Bowiem odnotowano odwrotne proporcje tych zachowań w poszczególnych grupach DSRS i DGRS, (które wykazały ich stosunkowo niewiele), podczas gdy DGRG dominowały w tych kategoriach. Co ciekawe, DGRS w tej kategorii częściej robiły odniesienia do przeszłości, a DGRG chętniej prezentowały odniesienia do przyszłości. Powyższe dane replikują także wyniki badań Tomaszewskiego (2008b) w części dotyczącej różnic między obiema grupami dzieci głuchych, pokazując, że dzieci z obu grup potrafiły nawiązać dialog w języku migowym, podtrzymać go, rozwinąć czy zakończyć, co przejawiało się m.in. w kategorii **zadawania pytań i odpowiadania na pytania**. W tych kategoriach ujawnił się interesujący fenomen. DSRS zadawały pytania istotnie częściej niż pozostałe grupy, zaś DGRS odpowiadały na pytania rówieśników rzadziej niż dzieci z dwóch pozostałych grup. Rzadsze udzielanie odpowiedzi na pytania przez DGRS, może wynikać z tego, że dziecko głuche przetwarza informacje pochodzące z dwóch różnych modalności na raz, a jedna z nich jest zablokowana. Z tej przyczyny informacje docierają do dziecka silnie zubożone lub też nie docierają wcale (Spencer, Hafer, 1998). Częstsze zadawanie pytań przez DSRS może z kolei wynikać z obecności wokół nich atmosfery poczucia bezpieczeństwa w sferze emocjonalnej w połączeniu z łatwą dostępnością komunikacyjną względem nie tylko bliskich, ale w ogóle otaczających dziecko dorosłych mówiących w pierwszym języku dziecka, w posługiwaniu się którym dziecko słyszące w wieku przedszkolnym posiada już znaczną biegłość i może z niego korzystać, trenując interakcje społeczne praktycznie wszędzie i z każdą napotkaną słyszącą osobą.

Interesujące wyniki otrzymano w odniesieniu do kategorii **przekazywania instrukcji lub wyjaśniania sposobu działania**. DGRG i DGRS rzadziej przekazują instrukcje niż DSRS. Jednym z elementów kompetencji komunikacyjnej jest umiejętność rozumienia, formułowania i dawania instrukcji partnerowi komunikacji (Przetacznik-Gierowska, 1994). To, że występowała w tym zakresie przewaga dzieci słyszących nad ich głuchymi rówieśnikami, może łączyć się z tym, że pierwsze mając pełny dostęp do języka mówionego otrzymują więcej wzorców modelowych stymulujących rozwój umiejętności konstruowania przekazów o działaniu. W przypadku dzieci głuchych wymagania programowe w przedszkolu koncentrują się głównie na rozwijaniu u nich podstawowych umiejętności komunikacyjnych, społecznych, poznawczych, co musi poprzedzić kolejny etap kształtowania zdolności przekazywania instrukcji o działaniu. Hipoteza ta wymaga jednak dalszej weryfikacji na szerszej populacji DGRG i DGRS oraz przy użyciu różnorodnych metod, które pozwolą eksperymentalnie określić, w jakiej mierze ich wypowiedzi w języku migowym mogą ujawniać

postępy rozwojowe w zakresie rozumienia, formułowania i przekazywania instrukcji o działaniu.

Tworzenie **odniesień do nieokreślonych osób** było zdecydowaną domeną DSRS, przy niskich wynikach u DGRG i DGRS, a kategoria **naśladowania zachowań** prezentuje podobny rozkład wyników wśród badanych grup, co poprzednia. Obie kategorie można zakwalifikować do sytuacji radzenia sobie z podtrzymywaniem i zachęcaniem partnera interakcji przez dziecko do wspólnego dialogu. DSRS często dokonywały odniesień do osób, aby zlikwidować napięcie powstałe w wyniku nagłego urwania się tematu poprzedniej rozmowy. Naśladowanie zachowań stanowi natomiast mało obciążającą formę uczenia się od partnera interakcji. Warto tu zwrócić uwagę, iż w kategorii w odniesień do osób nieco wyższy od DGRS wynik osiągnęły DGRG.

Podsumowując wyniki przeprowadzonych badań, można powiedzieć, że **słowa migowe bądź mówione, gesty, znaki niemanualne** odgrywają istotną rolę w rozwoju twórczości językowej dziecka głuchego. A udostępnienie mu wczesnego kontaktu nie tylko z językiem polskim w formie mówionej bądź pisanej, ale także z językiem migowym, zwłaszcza PJM może stwarzać mu szanse na osiągnięcie pełnej kompetencji językowej i komunikacyjnej. Jest to niezbędne dla zdobycia osiągnięć szkolnych w warunkach dwujęzycznego nauczania.

Wnioski praktyczne w świetle wyników badań

Wnioski praktyczne odnoszą się do wykorzystania wyników badań w kształceniu specjalistów, nauczycieli i rodziców dzieci głuchych. Program wczesnej opieki nad dzieckiem głuchym winien uwzględniać pozytywną rolę języka migowego w jego rozwoju poznawczym, językowym i emocjonalno-społecznym. W ramach realizacji wsparcia społecznego rodzice słyszący powinni być poinformowani o możliwościach dwujęzycznej edukacji ich dziecka zarówno w domu, jak i w przedszkolu bądź w szkole. Specjaliści zajmujący się opieką nad dzieckiem głuchym powinni przekazywać rodzicom rzetelne informacje o języku migowym, by ci rodzice mieli pozytywne nastawienie do wychowania dziecka w atmosferze nie tylko języka mówionego, ale także migowego – mając świadomość, że stosowanie języka migowego nie jest przeszkodą dla rozwoju mowy i języka pisanego.

W zespołach wczesnego zaangażowania obok lekarzy, psychologów, logopedów, pracowników socjalnych równe miejsce powinni zająć głusi specjaliści, a nawet głusi rodzice. Te osoby powinny stanowić dla rodziców słyszących przykładowy model komunikacji z dzieckiem głuchym w celu wypracowania u tych rodziców umiejętności stosowania specyficznych mechanizmów

zwracania na siebie uwagi, podtrzymywania kontaktu wzrokowego w procesie komunikacji z dzieckiem głuchym.

We wczesnym okresie rozwoju powinno się angażować dzieci głuche w różnym wieku w częste wzajemne interakcje społeczne, co pozwoliłoby rozwijać u nich zachowania komunikacyjne kluczowe dla dalszego rozwoju nauki. Jak wskazują wyniki badań, dzieci głuche rodziców słyszących z powodzeniem mogą nauczyć się od starszych dzieci głuchych bądź dorosłych osób głuchych reguł inicjowania, podtrzymywania i zakończenia konwersacji w języku migowym. Ma to z kolei istotne znaczenie dla rozwoju świadomości poznawczej w zakresie przyswajania wiedzy o świecie.

Tak jak nie powinno się dyskryminować języka migowego, tak samo nie można zaniedbać zajęć logopedycznych dla tych dzieci głuchych, którym należy zapewnić warunki do nauki języka mówionego. Jak wiadomo, dla dziecka głuchego to właściwie język mówiony, głównie w jego formie pisanej, będzie w przyszłości ważnym medium w przyswajaniu wiedzy o świecie. Duża część wiedzy, którą dziecko głuche przyswaja w domu czy w szkole, jest przekazywana poprzez pismo. Dlatego przy realizacji programu wczesnego zaangażowania należy zadbać o rozwój dwujęzyczności u dziecka głuchego, aby stopień kompetencji w języku migowym i mówionym był w miarę zrównoważony – na tyle, ile to będzie dla niego możliwe.

Bibliografia

- Baker, C. (2006), *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Multilingual Matters Ltd.
- Bedyńska, S., Brzezińska, A. (2007), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Bonvillian, J. D., Orlansky, M. D., Folven, R. J. (1994), *Early sign language acquisition: implications for theories of language acquisition*, [w:] V. Volterra, C. Erting (red.), *From gesture to language in hearing and deaf children* (s. 219–232), Washington DC: Gallaudet University Press.
- Calderon, R., Greenberg, M. (2011), *Social and emotional development of deaf children*, [w:] M. Marschark, P. E. Spencer (red.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education, Volume 1, Second Edition* (s. 188–199). Oxford: Oxford University Press.
- Day, P. S. (1986). Deaf children's expression of communicative intentions. *Journal of Communication Disorders*, 19, 367–385.
- Dyer, L. (2004), *Look who's talking!*, Meadowbrook Press.
- Emmorey, K. (1999), *Do signers gesture?* [w:] L.S. Lessing, R. Campbell (red.), *Gesture, speech, and sign*, (s.133-159), Oxford: Oxford University Press.

- Everhart, V. S., Marschark, M. (1997), *Models, Modules, and Modality*, [w:] M. Marschark, P. Siple, D. Lillo-Martin, R. Campbell, V. S. Everhart (red.), *Relations of language and thought. The view from sign language and deaf children* (s. 172–184). Oxford: Oxford University Press.
- 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, s. 320–324.
- Goldin-Meadow, S. (2003), *Hearing gesture. How our hands help us think*, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Goldin-Meadow, S., Mylander, C. (1984), *Gestural communication in deaf children: The effects and noneffects of parental input on early language development*, „Monographs of the Society for Research in Child Development”, 49.
- Greenberg, M.T. (1980), *Social interaction between deaf preschoolers and their mothers: The effects of communication method and communicative competence*, „Developmental Psychology”, 16, s. 465–474.
- Lederberg, A.R., Everhart, V.S. (1998), *Communication between deaf children and their hearing mothers: The role of language, gesture, and vocalization*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research”, 41, s. 887–899.
- Lederberg, A.R., Everhart, V.S. (2000), *Conversations between deaf children and their hearing mothers: Pragmatic and dialogic characteristics*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 5 (4), s. 303–322.
- Loncke, F., Ouertinmont, S., Ferreyra, P. (1990), *Deaf children in schools: more or less native signers?*, [w:] S. Prillwitz, T. Vollhaber (red.), *Current trends in European Sign Language Research* (s. 163–176). Hamburg: Signum.
- Marschark, M., Wauters, L. (2011), *Cognitive functioning in deaf adults and children*. [w:] M. Marschark, P.E. Spencer (red.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education, Volume 1, Second Edition* (s. 486–499), Oxford: Oxford University Press.
- McKirdy, L.S., Blank, M. (1982), *Dialogue in deaf and hearing preschoolers*, „Journal of Speech and Hearing Research”, 25, s. 487–499.
- McNeill, D. (1992), *Hand and mind: What gestures reveal about thought*, Chicago, Illinois, USA: University Of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005), *Gesture and thought*, Chicago, Illinois, USA: University Of Chicago Press.
- 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, s. 29–41.
- Meadow, K., Greenberg, M. T., Erting, C., Carmichael, H. (1981), *Interactions of Deaf Mothers and Deaf Preschool Children: Comparisons with Three Other Groups of Deaf and Hearing Dyads*, „American Annals of the Deaf”, 126 (4), s. 454–568.

- Newport, E., Meier R. (1985), *Acquisition of American Sign Language*, [w:] D. Slobin (red.), *The cross-linguistic study of language acquisition: Volume 1. The Data* (s. 881–938). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nicholas, J.G. (2000) *Age differences in the use of informative/heuristic communicative functions in young children with and without hearing loss who are learning spoken language*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research”, 43, s. 380–394.
- Nicholas, J.G., Geers, A.E. (2003) *Hearing Status, Language Modality, and Young Children's Communicative and Linguistic Behavior*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 8 (4), s. 422–437.
- Notoya, M., Suzuki, S., Furukawa, M. (1994), *Effects of early manual instruction on the oral-language development of two deaf children*, „American Annals of the Deaf”, 139 (3), s. 527–53
- Prinz, P.M., Prinz, E.A. (1985) *If only you could hear what I see: Discourse development in sign language*, „Discourse Processes”, 8, s. 1–19.
- Przetacznik-Gierowska, M. (1994), *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*, Wydawnictwo Energeia.
- Slobin, D. (1975), *On the nature of talk to children*, [w:] E. H. Lenneberg, E. Lenneberg (red.), *Foundations of language development: A multidisciplinary approach*, Vol. 1 (s. 283–297), New York: Academic.
- Spencer, P.E., Hafer, J.C. (1998), *Play as “Window” and “Room”: Assessing and supporting the cognitive and linguistic development of deaf infants and young children*, [w:] M. Marschark, M.D. Clark (red.), *Psychological perspectives on deafness*, vol. 2 (s. 131–152), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spencer, P.E., Marschark, M. (2010), *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*, New York: Oxford University Press.
- Stokoe, W., Marschark, M. (1999), *Signs, gestures, and signs*, [w:] L.S. Lessing, R. Campbell (red.), *Gesture, speech, and sign* (s.161-181), Oxford: Oxford University Press.
- Tomaszewski, P. (2006), *Dialog versus monolog: Jak podtrzymywać kontakt wzrokowy z dzieckiem głuchym?*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3, s. 43–56.
- Tomaszewski, P. (2008a), *Child visual discourse: The use of language, gestures, and vocalizations by deaf preschoolers*, „Polish Psychological Bulletin”, 39 (1), s. 9–18.
- Tomaszewski, P. (2008b), *Interactions of deaf preschoolers: A comparison of the communicative behaviors of deaf children of deaf parents and of deaf children of hearing parents*, „Psychology of Language and Communication”, 12 (2), s. 69–87.
- Tomaszewski, P., Farris, M. (2010), *Not by the hands alone: Functions of non-manual features in Polish Sign Language*, [w:] B. Bokus (red.), *Studies in the*

Psychology of Language and Communication (s. 289–320), Matrix Publishers.

Vaccari, C., Marschark, M. (1997), *Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 38, s. 793–802.

Vernon, M., Koh, S.D. (1970), *Early manual communication and deaf children's achievement*, „American Annals of the Deaf”, 115, s. 527–537.

Język migowy w Polsce – jeden czy w wielu odmianach? Przesłanki do badań nad głuchotą

Piotr Wojda

**Centrum Edukacji Niestyszących i Słabosłyszących
Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II**

Już św. Tomasz twierdził, iż człowiek doświadcza siebie jako istnienia, a nie jako sumy treści (za: Krąpiec, 1999). Dopiero czynności, m.in. myślenia, naprowadzają go na odpowiedź na pytanie o istotę jego treści: *Kim jest?* To jedno z pytań, które dotyczy istoty własnego bytu. Jednak dopiero poprzez język i w języku człowiek może dokonać próby odpowiedzi zarówno na to egzystencjalne pytanie, jak i wiele innych, które pojawiają się w jego życiu. Właśnie język pełni w tym rolę szczególną, ale w przypadku, gdy ktoś nie słyszy, często zadajemy sobie pytanie, czy można obyć się bez języka. Rozsądek podpowiada, że nie. Równie ważne jest poszukanie odpowiedzi na pytanie, czy język, jakim włada grupa społeczna, jest na tyle wystarczający, aby przenosić wszystkie funkcje języka, poprzez które zaspokaja on potrzeby użytkowników dotyczące wyrażania na sposób symboliczny różnie nacechowanych myśli; również funkcję socjalizującą czy kulturotówarzyszą (zob. Wojda, 2000). Wydaje się, że dla wielu osób niesłyszących właśnie język migowy ma szczególną wartość, gdyż pozwala nawiązać kontakt ze światem i innymi osobami. Również dla osób słyszących, które mają wśród najbliższych osoby niesłyszące, np. rodziców lub rodzeństwo, język migowy może być jedynym w pełni skutecznym sposobem komunikowania się.

Fakt istnienia języka migowego nasuwa myśl o kwestii kreatywności językowej osób niesłyszących w dziedzinie języka (zob. Krakowiak, 2003), co stanowi kluczowe i centralne zagadnienie, ponieważ język jako zjawisko dynamiczne nie mógłby „przetrwąć”, gdyby jego użytkownicy nie przejawiali owej kreatywności w samym fakcie tworzenia języka oraz w kreatywnym używaniu już wytworzonego języka. Jak już podkreślali to Humboldt, a za nim i Chomsky, język jest ciągłym wytwarzaniem (zob. Grabias, 1997, 1994). Jednak, by to wytwarzanie mogło zaistnieć, należy uznać dwustronność struktury znaku w języku migowym. Z jednej strony twór ten wypełnia to, co postrzegane jest zmysłowo, a więc zawartość fizyczna, z drugiej zaś to, co poddane jest obróbce mentalnej, a więc zawartość treściowa. Język migowy nie pojawiłby się bez powodu. Przecież osoba niesłysząca jako podmiot tworzy go w zderzeniu z otaczającą rzeczywistością przy świadomym użyciu wolnej woli w celu porozumiewania się z innym podmiotem. Implikuje to konieczność wiązania podmiotu zdeterminowanego wolą ze zjawiskami, jakie mu towarzyszą: językiem, poznaniem i rzeczywistością. Nie wystarcza bowiem przyjęcie

wyłącznie relacji typu „język – rzeczywistość” i widzenie języka jako efektu odbicia rzeczywistości empirycznej. Język nie jest sposobem kreowania teje – niekoniecznie realnej – rzeczywistości, przy użyciu wyrażen językowych („tworzenia rzeczy za pomocą słów”). Wszak musi istnieć jeszcze podmiot poznający (osoba niesłysząca). Element „poznania” wymusza, by również w przypadku rozważań nad językiem migowym uwzględnić trzy płaszczyzny przenikające życie człowieka, a mianowicie: rzeczywistość, poznanie i język. Właśnie w takiej kolejności, choćby nasuwało to wrażenie dużego uproszczenia, to nie można zaprzeczyć temu, iż to świat realnie istniejący uderza swym istnieniem i jest początkiem poznania i języka. Przyjęcie takiego sposobu wynikania przyczyn nie powinno wykluczać tego, iż *de facto* owe płaszczyzny wzajemnie się przenikają (są immanentne wobec siebie).

W istotę kreatywności w dziedzinie języka migowego uwikłany jest język dźwiękowy. W ogólny stan kompetencji, jak i sprawności językowych niesłyszących użytkowników uwikłane są oba języki, których nie da się raczej do końca oderwać od siebie. Wszak nie tworzą oni społeczności odosobnionej i pozbawionej możliwości kontaktu z osobami słyszącymi czy też językiem dźwiękowym w odmianie tak mówionej, jak i pisanej. Rzeczywistość w ujęciu tego, co w niej społeczne i językowe, narzuca sposób poznania, z którego wyrasta również język.

Przedmiotem niniejszego artykułu jest próba ukazania niektórych aspektów ujawniania się języka migowego (jego znaków) jako ważnego, z egzystencjalnego punktu widzenia, bytu dla człowieka niesłyszącego. O ile podkreślone zostaną istotne i ogólne cechy strukturalne tego, co „migowe”, o tyle nie chodzi wyłącznie o polski język migowy (PJM), bowiem osoby niesłyszące posługują się również innymi systemami migowymi, tj. systemem językowo-migowym czy na przykład mieszanymi odmianami migowymi typu pidżyn (ang. pidgin), które stanowią dla wielu niesłyszących alternatywne bądź jedyne sposoby migowego komunikowania się w Polsce. Stajemy wobec konieczności odpowiedzi na pytanie, czy mówiąc o badaniach nad głuchotą należy wiązać je tylko z polskim językiem migowym jako wzorcowym przypadkiem migowego komunikowania się, czy też myślenie takie prowadzi do poważnej redukcji zjawisk w badaniach nad głuchotą do wzorca, który odbiega od tego, co na co dzień w rzeczywistości daje się zaobserwować.

1. Znakotwórczość jako atrybut działalności językowej osoby niesłyszącej

Tym, co najbardziej nurtuje w rozważaniach nad językiem migowym, jest swoista sytuacja znakotwórcza. Wytworzone znaki migowe ujawniają zmienną zdolność osób niesłyszących do „symbolizowania” (Krakowiak,

1998). W ten sposób podkreślają istotne dla tego języka, jak i zresztą dla każdego innego ludzkiego języka, struktury relacyjne poznania, a więc zarówno przedmioty poznania (przede wszystkim otaczającą rzeczywistość), jak i podmioty (użytkownicy języka). To właśnie użytkownik języka czyni z tego poznania użytek w postaci znaków migowych, wykorzystywanych potem do językowego porozumiewania się (zob. Krąpiec, 1999), w przeciwnym razie byłyby one zupełnie nieużyteczne. Nasuwa to konieczność ujmowania samego procesu komunikowania się, również w języku migowym, jako zbitki relacji podmiotowo-przedmiotowych, w której *celowość* działania *podmiotu* (osoby) i jej *wolność* stają się kluczowe dla ustanawiania znaku migowego i jego użycia. Należy podkreślić, iż pochodność języka migowego od treści poznawczych świata realnie istniejącego nie ujawniłaby się bez udziału wolnej woli i w wyniku zarówno działalności znakotwórczej, jak i z używania tegoż języka (mowy migowej). Stąd słusznie podkreśla M. Krąpiec (1999), iż mowę kreują akty poznania (poznawczo-relacyjne) i woli (wolitywne). Mowa rozumiana jest tu jako system powiązanych ze sobą elementów, przede wszystkim znaków i reguł ich łączenia.

1.1. Akty poznawczo-relacyjne

Fakt tworzenia znaków języka migowego jest wynikiem procesów poznawczych zachodzących w umyśle człowieka, których siłą sprawczą są relacje, które zachodzą wskutek styku poznawczego pomiędzy podmiotem a przedmiotem poznania. Tworzą się one, ponieważ rzeczywistość „uderza” swym istnieniem i wymusza proces znakotwórczy, który nie ujawniłby się bez udziału rzeczywistości (bytu) i człowieka poznającego. Podmiot poznający nieustannie tworzy język, który jako wytworzony podlega dalszemu użyciu i wzbogacaniu. Bez ujęcia tego procesu jako immanentnych wobec siebie, a jednocześnie transcendujących siebie czynników: bytu, poznania i języka, nie można byłoby właściwie postrzegać języka migowego, jak i mowy migowej *sensu largo*.

Zatem, aby utworzyć język, musi istnieć kontakt z rzeczywistością, dzięki czemu zachodzi ogląd jakiegoś realnego przedmiotu, co zapoczątkowuje złożony proces poznania. Konsekwencją tego jest sformułowanie myśli, która jest czymś pierwotnym w stosunku do języka, ponieważ to język jest na usługach myśli rodzącej się z oglądu rzeczywistości. M. Krąpiec (1999, 1995) stwierdza, iż akty poznania stanowią punkt wyjścia w myślowym, a potem językowym ujmowaniu rzeczywistości. Język także pozwala na wypowiedzenie się w słowach. Słowa zaś mogą być wypowiedziane w postaci nie tylko sygnałów dźwiękowych, jak w przypadku języków fonicznych, ale i sygnałów gestowo-mimicznych. Tym, co z kolei może przesądzać o formalnych własnościach znaku (strukturze języka), jest kontekst środowiskowy (Chlewiński 1999), który determinuje spo-

sób użycia aparatu fizjologicznego i psychologicznego, wszak tegoż samego dla wszystkich ludzi (Lyons, 1998). W przypadku osób niesłyszących już wytworzenie samego znaku gestowo-mimicznego podkreśla fakt, iż aparat głosowy nie jest tym, co miałoby ostatecznie wyjaśnić funkcjonowanie ludzkiej mowy. Badania mózgu ludzkiego ujawniają, iż w ekspresję oraz rozumienie zarówno mowy dźwiękowej, jak i migowej, zaangażowany jest ten sam obszar neuronalny w mózgu: pole Brocka i Wernickego (Hickok, Bellugi, 2001, Poizner, Klima, Bellugi, 1987). Prawie trafne wydaje się więc stwierdzenie, że, podobnie jak osoby słyszące, „(...) ludzie od urodzenia głusi miewają taki sam „aparat głosowy, a jednak nim się nie posługują i gdy dojdą do „przebudzenia” swej świadomości, posługują się swoistym, również komunikatywnym, językiem, lecz nie dźwiękowym” (Krapiec, 1999, s. 103). Koresponduje to ze stwierdzeniem, że „Człowiek jest ze swej natury osobą funkcjonującą w świecie poprzez znaki” (Krakowiak, 1998, s. 55). Nie należy więc w sposób skrajny przesądzać o wyłączności użycia aparatu głosowego w komunikowaniu się osób, ponieważ w sytuacji, gdy ktoś nie słyszy, aparat gestowo-mimiczny może wypełnić tę lukę głosową. W gruncie rzeczy osoby niesłyszące mogą, choć niekoniecznie tak jak osoby słyszące, korzystać z aparatu głosowego, czego jedną z konsekwencji jest przenikanie się różnych sposobów tworzenia znaków.

Już św. Augustyn podkreślał, że znakiem jest wszystko to, co we władzy poznawczej reprezentuje coś od siebie różnego. Znakiem jest przede wszystkim znak umowny (konwencjonalny) (za: Krapiec, 1999). Jeśli więc celem języka jest poznanie oraz opisanie i zapisanie w nim „obrazu świata”, to sam znak migowy, który osoba niesłysząca musi wytworzyć, winien wycisnąć swą formę w zmysłach i sam przez się przywołać na myśl coś innego. Świat jest także złożony z wielu jednostkowych bytów, stąd istnieje konieczność dotarcia do tych poszczególnych bytów i uogólnienia ich w formie słów – pojęć. Nie sposób byłoby każdą rzecz istniejącą nazwać odrębnie, stąd znaki migowe stanowią, podobnie jak w przypadku słów języka dźwiękowego, wynik złożonego procesu zwanego abstrahowaniem, które jest operacją zachodzącą na treściach nazw i istotnych cechach przedmiotów. To proces tworzenia się pojęcia, który, podobnie jak w języku dźwiękowym, zachodzi w sposób spontaniczny. Znaki migowe mają więc z natury charakter ogólny i są reprezentacją pojęć.

Gdy osoba niesłysząca spojrzy na drugiego człowieka, to zachodzi właśnie ten moment, w którym zaistniał kontakt z realną rzeczywistością. Trzeba najpierw zobaczyć istniejącą „rzecz”, co zapoczątkowuje proces poznania. W momencie, gdy człowiek natrafia na fakt istnienia, spełnia się pierwszy warunek tworzenia znaku, a dalej języka. Tak więc, o ile osoba niesłysząca w kontakcie z drugim człowiekiem nie wie jeszcze, jaka jest treść tegoż ‘człowieka’, o tyle niewątpliwie zachodzi samo poznanie jego istnienia. Tak też dzieje się w każdej sytuacji,

w której człowiek poznaje otaczający świat, przy czym istotą tego poznania jest przede wszystkim zastana rzeczywistość (istnienie). Coś istnieje, czego jeszcze nie ujmuje człowiek w aspekcie treści. Człowiek jest po prostu pobudzony tym istnieniem (zob. Krąpiec, 1999, 1995). Tak więc, niezależnie od tego, czy się słyszy, czy nie, rzeczywistość sama „uderza” swym istnieniem. Uwaga poznawcza skierowana na istnienie jest pierwszym momentem egzystencjalnym. Akt zmysłowego postrzegania powoduje skierowanie uwagi człowieka na byt i jego treść, która uchwycona jest w swej wielości cech. Ale to nie jest jeszcze moment tworzenia jakiegokolwiek znaku będącego symbolem, np. dźwiękowego czy migowego, który poza stroną materialną (jego fizyczną postacią) ma jeszcze treść. Otóż również i osoba niesłysząca widzi (postrzega zmysłowo) w bycie tę wielość cech.

Fakt istnienia związanego z treścią, dostarcza wielu danych w postaci wrażeń i wyobrażeń, które następnie są źródłem intencjonalnego aktu znakovania rzeczywistości. Zastana rzecz naprowadza osobę, również niesłyszącą, ku treściowemu jej uchwyceniu. Tu zaczyna się proces „obróbki” intelektualnej konkretnych rzeczy, które mają konkretną treść. W tym momencie zachodzi zetknięcie istnienia rzeczy z aktami intelektualnymi człowieka, ale samo opracowywanie intelektualno-poznawcze rzeczywistości ma charakter wielozmysłowy tylko w przypadku, gdy człowiek jest osobą pełnosprawną. W praktyce jednak szanse te są nierówne, gdyż osoba niesłysząca „obrabia” tę rzeczywistość głównie wzrokowo, posiłkując się również innymi zmysłami z wyłączeniem znacznym bądź częściowym zmysłu słuchu, podczas gdy osoba słysząca korzysta ze wszystkich zmysłów, o ile nie ma przeszkód związanych z percepcją wzrokową (jak w przypadku osób słyszących z uszkodzeniem wzroku, niewidomych). Zatem osoba niesłysząca widząc tylko jednego człowieka, utworzy z tego kontaktu pojęcie-słowo lub przyswoi znak będący już w użyciu społecznym. Następnie widząc wielość otaczających ją osób, choćby bardzo wyróżniających się swoim zewnętrznym wyglądem, stwierdzi, że każda z nich to człowiek. Chodzi o to, że dochodzi do czegoś, co nazywa się ‘istotą’ bycia człowiekiem.

Z pojęciem ‘abstrahowania’ wiąże się w opisywanym przykładzie zdolność dostrzegania w przedmiotach cech istotnych dla bycia właśnie „człowiekiem”. Cechy te są jakby „odrywane” od przedmiotu, zaś pomijane są cechy uważane za nieważne. Wskazuje to na fakt, że nie wszystko, co się wiąże z treścią bytu jest ujęte poznawczo i przekazane za pomocą znaków umownych. W dużej mierze treść bytu nie jest ujęta i ta część jawi się jako bez znaczenia dla konstytuowania się znaku (zob. Krąpiec, 1999). Czynność abstrahowania jest jednocześnie generalizowaniem (uogólnianiem), ponieważ utworzone pojęcie rozciąga się na inne osoby, z których każda jest przecież konkretnym człowiekiem. Tylko cechy ważne są więc uogólniane, co stanowi sposób pojęciowego porządkowania

świata w różnych kategoriach, np. krzesel, taboretów, kotów czy ludzi. Osoby niesłyszące wszak tworzą całe grupy znaków gestowych i mimicznych w poszczególnych kategoriach, które są przekazywane następnym pokoleniom. Co więcej, język migowy nie pozbawia osoby z uszkodzeniem słuchu możliwości abstrakcyjnego myślenia. Jeśli konkretem jest sama w sobie rzecz, to „odrywanie” z niej cech i tworzenie pojęcia (abstraktu), a potem zaś tworzenie w oparciu o aparat migowy materialnej strony znaku migowego, świadczy o czynnościach, które wiążą się właśnie z myśleniem abstrakcyjnym.

Sama rzeczywistość nie wytwarza przecież żadnych znaków, ale człowiek niesłyszący jest prowokowany do znakowania konkretnych bytów w taki sposób, jaki potrafi, w jaki może. Zatem doświadczając rzeczywistości, istniejących bytów, zaczyna je nazywać, napełniać treścią poznania, porządkować je za pomocą znaków migowych. Ponieważ kieruje się zdroworozsądkowym myśleniem i stwierdza, że byt nie jest monistyczny (jeden), a wręcz przeciwnie, cechuje go pluralizm (wielość istnień-rzeczy), to stara się tę wielość konkretnych rzeczy ująć w znakach migowych jako pojęciach. Znakując rzeczywistość jednocześnie ją interioryzuje, a tym samym zaczyna ją rozumieć. Wśród wielu zjawisk, których człowiek niesłyszący doświadcza w swoim życiu, właśnie znak odgrywa szczególną rolę. Nawet jeśli z racji utraty słuchu jest to znak migowy, którego fizyczną naturą jest ruch w postaci gestów czy mimiki, to jednak znak ten zwraca uwagę osoby niesłyszącej na coś, co znajduje się poza nią. Znaczenie tego znaku nie polega głównie na tym, czym jest, ale przede wszystkim na tym, do czego odsyła. Istota jego działania sprawia tym samym, iż jego forma (czyli to, czym jest) istnieje tylko dzięki treści tego znaku. Z drugiej strony, nie wyklucza to faktu, że treść znaku uświadamiana jest dzięki jego formie (zob. Milewski, 1993).

W wyniku tej znakotwórczej działalności człowieka niesłyszącego powstaje słowo-znak migowy, a w końcu i język migowy. Podążając za myślą Tomasza z Akwinu (zob. Krąpiec, 1999), składa się na to złożony proces poznawczy, obejmujący najpierw wewnętrzną kontemplację poznawczą rozumianą jako ogląd treści w kontekście pierwotnie ujętego bytu w zmysłowym akcie poznania. To jakby ujmowanie w myśli jakiejś dowolnie wybranej części z całej otaczającej rzeczywistości, z obrazów i czynności. Drugi etap stanowi jakby ujęcie i opracowywanie myślowe tegoż wycinka rzeczywistości w celu ujęcia istotnych cech, aby utworzyć pojęcie (myśl). Wreszcie nazwanie myśli słowem, czyli przetworzenie czynności czy obrazu na symbol, często najpierw okazjonalny, używany w określonych sytuacjach i rozumiały tylko dla dwóch lub kilku osób, które je tworzą, a potem utrwalony, rozumiały dla większej społeczności, czyli konwencjonalny (umowny), kończy cały proces tworzenia znaku-pojęcia czy znaku-słowa (zob. Wojda, 2000, 2001, zob. Krąpiec, 1999, 1995, Krakowiak, 1998, 1995). W procesie tworzenia znaku migowego jako znaku narzędziowego

(narzędzia) pojawia się najpierw poznanie przedpojęciowe. Znaki migowe połączone są w układy wyrażen złożonych, które już służą przesyłaniu informacji bardziej złożonych, od fraz do tekstów, a więc porozumiewaniu się. Niejednokrotnie, jak to poniżej zostanie ujawnione, w proces ten uwikłany jest język dźwiękowy.

1.2. Akty wolitywne (wolnej woli)

Z istotą znaku migowego wiąże się akt użycia wolnej woli (wolności). To element warunkujący i dopełniający zachodzenie relacji podmiotowo-przedmiotowej, której istotą jest tworzenie znaku przez podmiot poznający i będący w styku poznawczym z rzeczywistością. Akt wolitywny jest sam w sobie celowy i służy innym celom, co stanowi immanentny komponent w procesie tworzenia się języka migowego. Świadczy to o intencjonalnej działalności znakotwórczej człowieka, której celem jest poznanie i komunikowanie się.

Akt wolitywny przejawia się przede wszystkim we wspomnianej sytuacji znakotwórczej, która zachodzi już w czasie aktu ujmowania bogatej przedmiotowo treści poznawanego bytu. Byt poznawany poddany jest celowym zabiegom, polegającym na wybiórczym ujmowaniu jego cech oraz znakowaniu obranego aspektu poznawczego rzeczywistości. Musi zaistnieć chęć poznania przez poznający podmiot, który czyni sobie z przedmiotu poznawanego znak w ramach poznania pojęciowego. Już podczas formowania pojęć, człowieka w ogóle charakteryzuje dystans i wolność w ujmowaniu treści poznawczej. Najwyraźniej widać to, gdy przyjrzymy się zagadnieniu typologii samych znaków języka migowego. Próba zakwalifikowania znaków języka migowego do oznak, obrazów (znaków ikonicznych) czy symboli (umownych) nie jest łatwa, ponieważ wiąże się z tym konieczność rozpatrzenia, na ile treść znaku migowego odstaje od treści rzeczy istniejącej (przedmiotu) reprezentowanej przez ten znak. Należy również rozważyć stopień wpływu samego podmiotu na konstytuowanie się samego znaku. Gdyby więc mocno zostały pokreślone relacje pochodzące od przedmiotu, to sam znak zbliżyłby się do oznak, utożsamiłby się z treściami przedmiotu (byłby jednostronny). Z kolei wyraźne relacje pochodzące od podmiotu ustanawiającego znak, uczyniłyby go symbolem, który nie utożsamiałby się z treściami przedmiotu (znaki umowne). Pośredni stan tej zbitki uczyniłby znak migowy ikonicznym. Wydawałoby się, że to ujęcie najlepiej pasuje do powszechnie przyjętego poglądu, iż język migowy, powstały w oparciu o modalność wzrokową, w specyficzny sposób podkreśla związek swej struktury z otaczającą rzeczywistością.

W konsekwencji pojawiają się dość ciekawe propozycje klasyfikacji znaków. Na jedną z nich powołuje się przy analizie polskich znaków migowych B. Szczepankowski. Za A. van Udenem dzieli je na trzy grupy: *ikoniczne*

(w których analogia z rzeczywistością jest z łatwością wytłumaczalna; stąd wydaje się, iż mogą być rozumiane nawet przez osoby słyszące; w polskim języku migowym stwierdzono, że jest ich 30,21% spośród 1645 przeanalizowanych), *ezoteryczne* (w których analogia z rzeczywistością z pewnymi trudnościami może być wytłumaczalna; 39,09% znaków z 1645) i *arbitralne* (w których brak jest analogii do rzeczywistości; 30,70% z 1645 znaków). Wśród znaków ikonicznych daje się wyróżnić jeszcze znaki *morficzne* (naśladujące cechy lub kształt obiektu), *deiktyczne* (wskazujące na obiekt), *fizjonomiczne* (naśladujące jedną charakterystyczną cechę obiektu), *pozycyjne* (naśladujące pozycję ciała w czasie jakiejś czynności), *ruchonaśladowcze* (naśladujące ruch przy danej czynności), *lokatywne* (wskazujące na obiekt związany z daną cechą), *relacyjne* (pokazujące wymiar), *kwantytatywne* (określające ilość), *wektorialne* (określające kierunek). Wśród znaków ezoterycznych można wyróżnić znaki *archaiczne* (będące wcześniej ikonicznymi, a obecnie nie wywołujące już skojarzeń odzwierciedlających ówczesną rzeczywistość), zaś znakiem arbitralnym są tzw. znaki *daktylogramowe* (tworzone od znaków alfabetu palcowego) (za: Szczepankowski, 1999).

Z danych powyższych wynika, iż znaki języka migowego to twory ikoniczne. Jednak jest to zbyt uproszczone ujęcie tegoż języka, zwłaszcza gdy odwołamy się do sposobu tworzenia się samego znaku migowego na linii rzeczywistość – poznanie – język. Otóż w procesie komunikowania się w języku migowym trudno byłoby nadawać informację, gdyby była ona oparta tylko na znakach ikonicznych (obrazowych). Wypowiedź taka utraciłaby swą moc językową, a więc zdeterminowaną w swej strukturze przez istnienie znaków symbolicznych. Szczególnie drugi aspekt wolnej woli człowieka niesłyszącego, polegający na celowym przekazywaniu oznakowanego aspektu rzeczywistości innym podmiotom w formie utworzonych znaków, ale symbolicznych, podkreśla fakt, iż znak migowy musi być konwencjonalny (zob. Wojda, 2000, zob. Krapiec, 1999).

Tak więc sposobu tworzenia znaków przez osobę niesłyszącą nie można sprowadzać do obrazkowego przedstawiania sytuacji z dnia codziennego lub „wypisywania” ich w powietrzu za pomocą ruchów ciała. Choć dużą część znaków migowych nazywa się *ikonicznymi*, to w praktyce, gdy osoba słyszająca zetknie się ze znakiem języka migowego po raz pierwszy, nie będzie w stanie odczytać jego znaczenia (Bouvet, 1996, zob. Kyle, 1994). Samo wrażenie ikoniczności znaku nie wystarcza, by zorientować się w znaczeniu znaku i zrozumieć go. Sens znaku migowego nie może być odkryty drogą skojarzeń, analogii, które nie pojawiają się tak łatwo *a priori*, tj. przed poznaniem znaczenia znaku. Tym bardziej znak migowy umieszczony w strumieniu sygnałów gestowo-mimicznych w czasie wypowiedzi migowej, okazuje się „niewidoczny”. Koncepcja „ikoniczności” znaku w istocie nie może się zrealizować, jeśli tekst

migowy jest nierozumiany. I choć pewne znaki migowe mają pewien stopień „obrazowości”, nie wyklucza to możliwości ujęcia tychże bytów-znaków jako arbitralnych. Jeśli więc znak migowy zdaje się być częściowo motywowany, gdyż można dopatrzeć się w nim jakiegoś związku naturalnego z elementem znaczącym (rzeczą), to należałoby z metodologicznego punktu widzenia przyjąć wstępne założenie uznające znak za niearbitralny. W istocie każdy znak, który jest skonwencjonalizowany, oparty na umowie społecznej, jest jednocześnie arbitralny, tzn., że nie zachodzi naturalny związek między formą tego znaku a jego znaczeniem. Znak, jako fakt społeczny, jest przekazywany przez tradycję, zaś nieznaną konwencję panującą w tym języku uniemożliwia porozumiewanie się. Zatem kwestia ikonizacji znaku schodzi na drugi plan w związku z o wiele bardziej istotnym procesem komunikowania się w języku migowym (Wojda, 2000, zob. Bouvet, 1996).

Nie ulega wątpliwości, iż znaki języka migowego opisują świat widziany oczyma osoby niesłyszącej. Fakt ogromnej pracy umysłu wkładanej w poznanie rzeczywistości przez osobę niesłyszącą, nie wyklucza też tego, że znaki migowe wytwarzane są nie tylko w wyniku poznawania rzeczywistości w sposób wizualny. Część z nich jest motywowana zasobem już istniejących znaków językowych, tak migowych wypływających ze środowisk niesłyszących w drodze wzajemnego porozumiewania się, jak i fonicznych. Niezależnie od tego, czy się słyszy, czy nie, w człowieku dominuje raczej wola użycia już gotowych znaków mowy. Stąd zależność pomiędzy treścią poznawczą a znakami migowymi ujawnia się w dwóch momentach: wtedy, gdy poznanie służy formowaniu znaków migowych z treści poznawczej, o czym już była mowa, oraz gdy powstałe znaki służą formowaniu kolejnych znaków o nowej treści poznawczej. Trzeba podkreślić, iż przejawiający się akt woli wynika z autodeterminacji, tzn. niezdeteminowania „od zewnątrz”. Ten akt nakierowany jest na: *przedmiot poznawczy* i *podmiot* (drugą osobę), któremu za pomocą celowo dobieranych *znaków* komunikuje się celowo wybrane *treści poznawcze* (zob. Krąpiec, 1999). Gdy ktoś nie słyszy, akt woli przejawia się właśnie w tworzeniu języka migowego, który jest wynikiem poznania i służy poznaniu oraz społecznemu komunikowaniu się.

2. Odmiany migowe a dane społeczno-językowe

Akty poznawczo-relacyjne i wolitywne tworzą specyficzne podłoże dla tworzenia znaków migowych. Nie można ich wprost wywodzić tylko z sytuacji egzystencjalnej osoby niesłyszącej, która wiąże się z faktem uszkodzenia narządu słuchu. Otóż byłoby to zbyt redukcyjne ujęcie, ponieważ żadna z tych osób nie jest odizolowana od reszty świata i nie tworzy jedynie odrębnego świata opartego na modalności wzrokowej. W sposób chociażby pośredni to

wszystko, co wiąże się z modalnością słuchową, m.in. i „jakieś fragmenty języka fonicznego”, również może docierać do tej społeczności. Stąd dane językowe nie muszą być jedynie nacechowane „wzrokowością”. W obrębie zagadnienia zróżnicowania komunikacyjnego *sensu largo* (czy językowego *sensu stricto*) kwestią bezdyskusyjną jest stwierdzenie samego faktu ogromnego i realnego zróżnicowania komunikacyjnego (językowego) u osób niesłyszących. Ale są przecież jakieś powody takiej sytuacji? Otóż zawsze są one pod wpływem otaczającego środowiska, które nie jest homogeniczne. Wpływa to na różne dane, które stymulują różne modalności nawet wtedy, gdy ktoś nie słyszy.

Zatem na sytuację znakotwórczą, jak i późniejszy rozwój językowy, może mieć wpływ między innymi jakość języka „podawanego” osobie niesłyszącej i w tym miejscu kwestią kluczową jest odpowiedź na pytanie, jaki to miałby być język (migowy czy mówiony), a bardziej może: który z tych języków miałby być najpierw podany, ponieważ zdania na ten temat są bardzo podzielone. Rezultat w postaci języka „przyswojonego” wpływa na dalszy rozwój społeczno-kulturowy osoby niesłyszącej. Pociąga to za sobą dylemat wpływu innego języka na obraz języka docelowego. Tu kwestią zasadniczą jest uznanie któregoś z języków: migowego bądź dźwiękowego za prymarny. To dość aprioryczne podejście, ale bywa wygodne w związku z tezami, jakie pojawiają się w językoznawstwie. Być może oba jawiłyby się tu równie ważne, ale obserwacja sposobu komunikowania się u osób niesłyszących wskazuje na substancjalne i semantyczne mieszanie się kodów już w procesie nabywania języka, co prowadzi do powstawania najczęściej języków typu „pidżyn” (mieszanych).

Z zagadnieniem pluralizmu językowego wśród osób niesłyszących wiąże się dość kontrowersyjna kwestia opozycji Głuchy - głuchy (termin pochodzi z przetartej już w tradycji anglosaskiej opozycji Deaf - deaf), która obecnie jest już dość powszechna przede wszystkim w krajach o dość bogatej tradycji badań nad językiem migowym (USA, Szwecja, Francja i wiele innych). Pierwszy człon opozycji, wyrażony wielką literą „G”, stanowi określenie grupy społecznej osób, którą charakteryzuje własna kultura, swoiste postawy i zachowania, zaś sam język migowy jest jej wyróżnikiem kulturowym. Drugi człon opozycji, pisany przez małe „g”, zarezerwowany jest dla tej grupy osób, dla której słabo znane bądź w ogóle obce są wartości środowiska niesłyszących wyrażanych przez wielkie „G”, a więc język, kultura, itp., choć formalnie wydawałoby się, iż kryterium audiologiczne, potwierdzające fakt uszkodzenia narządu słuchu w stopniu znacznym bądź głębokim, wystarcza do tego, aby zakwalifikować taką osobę do społeczności osób Głuchych. Wpływ tego rozróżnienia na gruncie polskim jest nie mały, a przejawia się w głoszeniu tezy, że *Głusi* migają w PJM (polskim języku migowym), a *głusi* w pozostałych systemach migowych. W rzeczywistości twierdzenie to nie sprawdza się, gdyż sami niesłyszący dokonują

wyboru strategii, która łączy się z osobniczą kompetencją: semilingwalną czy multilingwalną, albo bardziej na tym etapie rozważań multi- i jednocześnie semilingwalną. Słyszący Polak nie ma takich problemów, o ile nie występują jakieś zaburzenia mowy dźwiękowej: realizacyjne, percepcyjne, bądź doszło do rozpadu systemu komunikacyjnego. Można mówić o polszczyźnie, jej stylach, dialektach, gwarach, ale nie w sensie niekontrolowanych wpływów dwóch różnych od siebie języków, które doprowadzają do powstania pidżynów (mieszanych języków migowych), a w następstwie tego – kreolizmów (również mieszanych, ale już utartych i przenoszonych z pokolenia na pokolenie).

Wreszcie od jakości relacji społecznych: rodzinnych czy też w obrębie najbliższej rodziny, jak i dalszego środowiska, a w szczególności od pozytywnych doświadczeń w relacjach z najbliższą rodziną (relacji z pierwszymi opiekunami, najczęściej matką i ojcem), zależy dobry start dziecka, również w związku z rozwojem językowym.

Nie mniej ważnym zjawiskiem jest coraz powszechniejsza i budząca się wśród niesłyszących Polaków świadomość gradacji języków w Polsce, która polega na przyznaniu szczególnej wagi polszczyźnie dźwiękowej, pomimo tego, iż fakt ten często jest ukrywany. Osoby niesłyszące dokonują często na „swoim” języku migowym pewnych zabiegów językowych, świadomych bądź nie, które w ostateczności upodabniają go do języka dźwiękowego. Można by brutalnie wreszcie rzec, iż „lepszy” jest ten niesłyszący, który włada lepiej językiem dźwiękowym. Nie sposób pominąć tego faktu w odniesieniu do języka migowego, już na pewno interesującym zagadnieniem jest status tych czynników konstytuujących zjawisko komunikacji językowej w obrębie pluralizmu językowego, jaki daje się zauważyć wśród osób niesłyszących wyrażających informację w migach. W związku z obserwowaną zawilgością i różnorodnością stylów migania należałoby ująć to zjawisko w kategoriach „komunikacji migowej”, w której oprócz znaków migowych widoczne są również inne środki współkonstruujące komunikaty migowe. Słuszne byłoby tu semiotyczne podejście, w ramach którego da się wyróżnić typy języków, w szczególności: naturalne, sztuczne i mieszane. Można jednak przyjąć takie umodelowanie rzeczywistości, które sprowadzi ten pluralizm kodów migowych również do trzech typów: polskiego języka migowego (PJM) jako naturalnego kodu semiotycznego, dźwiękowo-gestowych hybryd językowych (system językowo-migowy czy język migany) oraz pidżynów migowych (Wojda, 2010, Wojda, 2009; Kobosko, Szuchnik, Wojda 2004, por. też Perlin, 1993).

2.1. Odmiany migowe

Zatem, nawiązując do pierwszej formy migowego komunikowania się, tj. polskiego języka migowego (PJM), jego genezę pierwotnie należy wiązać z indywidualnymi

próbami ekspresji gestowo-mimicznej przede wszystkim u osób, które nie słyszały i nie mówiły, bądź nie słyszały, ale mowę dźwiękową znały, gdyż nabyły ją przed utratą słuchu. Taki system kodowania informacji jako kod ograniczony, dość prosty i niekoniecznie w pełni rozumiany nawet przez osoby słyszące bezpośrednio mające kontakt z użytkownikami tych kodów, nie utrzymałby się, gdyby nie było stałych środowisk osób niesłyszących, których członkowie powodowali przekształcanie znaków indywidualnych w skonwencjonalizowane (umowne). Znak migowy to wreszcie wynik procesu przetwarzania obrazów i czynności na symbole okazjonalne, używane w określonych sytuacjach i zrozumiałe u źródeł powstawania tylko dla dwóch lub kilku osób. Dalej jednak, gdy znak jest utrwalony oraz przekazywany następnym pokoleniom, staje się zrozumiały dla większej społeczności (zob. Wojda, 2001; Krakowiak, 1998). Trzeba wreszcie uznać, iż to najprawdopodobniej wraz z rozwojem edukacji niesłyszących, której początki sięgają XVII wieku, krystalizuje się ten nurt społecznego konwencjonalizowania się domowych znaków migowych.

Dziś proces nieustannego i dynamicznego tworzenia się języka migowego świadczy o kreatywności osób niesłyszących w sferze języka, który można uznać za wkład osób niesłyszących w kulturę ogólnoludzką (Wojda, 2001). Polski język migowy ze względu na jego strukturę i funkcję, jaką pełni dla środowiska niesłyszących, to przede wszystkim kod semiotyczny. Warstwa wyrażania języków migowych jest niefonologiczna (Brentari, 1998, Stokoe, 1960), ale podobnie jak języki dźwiękowe, są one *systemami otwartymi*. Oznacza to, że na język składają się małe elementy, które same w sobie nie niosą żadnego znaczenia, ale połączenie kilku z nich powoduje, że powstaje znak, który posiada znaczenie. Ze znaków migowych buduje się złożone wypowiedzi, których organizacja wskazuje na takie cechy, jak *symultaniczność*, *przestrzenność* i *czasowość*. Konkretny znak migowy może zawierać elementy, których wykonanie angażuje różne części ciała, np. z jednej strony ręce, z drugiej również mięśnie twarzy. Ruchy te mogą być wykonane symultanicznie, ale mimika może dodatkowo pełnić funkcję odróżniającą jeden znak migowy od drugiego (Wojda, 2009; Wojda, 1999, 2000).

Obok polskiego języka migowego istnieje szczególna grupa odmian języka migowego o dość długiej już tradycji, a którą należałoby zakwalifikować do języków *sztucznych*, tzw. hybryd językowych, znanych w Polsce jako system językowo-migowy (SJM) czy język migany (JM). Genezy powstawania migowych systemów hybrydalnych należałoby łączyć z potrzebami określonej grupy osób z uszkodzeniami słuchu dążącej do przełamywania barier w komunikowaniu się z osobami słyszącymi. Można sądzić, że były to osoby ogłuchłe, które utraciły słuch w okresie postlingwalnym, a nawet niedosłyszące, dla których opanowanie języka dźwiękowego nie stanowiło tak znaczącej trudności, jak w przypadku

osób z prelingwalnym i głębokim uszkodzeniem słuchu. Opracowania i opisu zasad działania tychże systemów dokonał B. Szczepankowski (Szczepankowski, 1999; Wojda, 2000). Z czasem zaczęto stosować ideę systemów hybrydalnych w polskiej surdopedagogice. Współcześnie w Polsce posługują się nimi przede wszystkim osoby słyszące oraz bardzo nieliczna grupa niesłyszących znająca dobrze polski język dźwiękowy.

W istocie systemy typu SJM czy JM to po prostu *dźwiękowo-gestowe hybrydy językowe* (por. Perlin, 1993), a które dalej charakteryzuje się poprzez cztery elementy układające się w jakościowo różne kombinacje realizowane w jednej linii czasowej jako indywidualne mówienie w szyku odpowiednim dla polskiego języka fonicznego i jednocześnie w linii drugiej, paralelnej, jako znaki migowe i alfabet palcowy. Teoretycznie możliwe są cztery takie systemy, którym zawsze towarzyszą wspomniane wyżej elementy parajęzykowe (prozodyczne). Jednym z nich jest *system językowo-migowy pełny (SJM pełny)*, który stanowi nałożenie elementów w postaci *znaków migowych* i *alfabetu palcowego* na *indywidualne mówienie zgodne z szykiem polskiego języka dźwiękowego*. Jest to kombinacja wszystkich czterech elementów. Natomiast *system językowo-migowy w wersji uproszczonej* jest realizowany przez trzy elementy. Zgodnie z *szykiem polskiego języka dźwiękowego mówi się* i jednocześnie pokazuje *znaki migowe*. Z kolei *język migany pełny* stanowi tę odmianę, w której pokazywane są *znaki migowe* i *alfabet palcowy* zgodnie z *szykiem polskiego języka fonicznego*. Nie artykułuje się głośno wypowiedzi. Wreszcie *język migany w wersji uproszczonej* jest przekazem polegającym na pokazywaniu *znaków migowych* zgodnie z *szykiem polskiego języka fonicznego*. W tej odmianie również nie artykułuje się głośno wypowiedzi.

Style migania w ramach systemów sztucznych, jak już wspomniano, można również dostrzec u osób z uszkodzeniami słuchu. Wśród nich można wyróżnić najczęściej te osoby, które nauczyły się znaków języka migowego później, jako drugiego sposobu komunikowania się z otoczeniem, gdyż pierwszym mógł być jakiś system gestów domowych, niekoniecznie jeszcze język dźwiękowy. Nawet jeśli w dorosłym już życiu właśnie ci niesłyszący wdrażali się w arkana polskiego języka migowego, to nie należałoby wykluczać faktu, iż w istocie w styl migania tych osób uwikłane są elementy wyżej opisanych form migowych mieszanych. W wielu przypadkach są to nawet zaawansowane formy pidginów migowych. Autor niniejszego artykułu stoi na stanowisku, iż często osoby, które podają się za kulturowo głuche (Głuche), mają właśnie tego typu „przypadłość stylową” w obrębie swoich kompetencji i sprawności językowych, w tym również migowych. Zjawisko to jest dość powszechne w polskich środowiskach migających.

Wreszcie wyłania się mało znana problematyka pidżynów migowych (Kobosko, Szuchnik, Wojda, 2004), wynikających z niedostatecznego opano-

wania zarówno polskiego języka migowego, jak i języka dźwiękowego, co wiąże się z funkcjonowaniem społeczno-edukacyjnym osób niesłyszących w obrębie własnego środowiska, jak i czynnikami pozaśrodowiskowymi, zewnętrznymi. Sposób porozumiewania się typu 'pidżyn migowy' przekazywany jest kolejnym pokoleniom osób niesłyszących, a tym samym może ulegać przekształceniom w bardziej utrwalone formy zwane językami migowym kreolskimi. W tego typu językach *mieszanych*, półsztucznych, występują dwa, nakładające się na siebie i cechujące się fragmentarycznością, procesy językowego wyrażania: mówienia i migania. Oba języki mieszają się w różnym stopniu, co do reguł gramatycznych i słownika znaków językowych, swoistych dla każdego z nich, tworząc język inny, często o strukturze niepodobnej ani do polskiego języka dźwiękowego ani PJM. Pojawiają się też elementy, których nie posiada żaden z tych języków. Sposób wykorzystania tychże elementów nie ma charakteru z góry zaplanowanego, jak w przypadku sztucznych systemów migowych, tj. SJM czy JM (patrz wyżej). Strukturę wypowiedzi może cechować zarówno krótka, nierozbudowana forma oraz ubogi i ograniczony słownik i uproszczona gramatyka, jak i forma bardziej rozbudowana, a czasami dość bogata. Nigdy jednak nie są to języki o strukturze jednorodnej, jak np. języki dźwiękowe.

Podsumowanie

Osoby niesłyszące z różnymi możliwościami „słyszenia”, posiadają różne możliwości nabywania danych (zadanych) systemów semiotycznych, np. jednego języka (dźwiękowego lub migowego) lub języków (dźwiękowego i migowego). Jeśli w obrębie kompetencji językowej pojawiają się systemy znaków różnego pochodzenia, to każda z osób niesłyszących, wydaje się, że jest uwikłana w system komunikowania się o naturze hybrydalnej. Umodelowanie typu, że *Głusi* migają w PJM (polskim języku migowym), a *głusi* w pozostałych systemach migowych, nie sprawdza się w rzeczywistości, ponieważ bardziej zależy to od wyboru strategii, którego to dokonują sami niesłyszący, a ta strategia łączy się z osobniczą kompetencją językową.

Nie można również twierdzić, iż jeden język jest lepszy od drugiego, gdyż rozwój każdego języka należy raczej wiązać z historycznymi i kulturowymi uwarunkowaniami niż z naturą znaku (strukturą materialną i treściową). Najistotniejszy jest fakt, że każdy język w jakiś sposób uzewnętrznia ducha ludzkiego. Tak więc i używanie języka migowego ma służyć formułowaniu myśli w słowach. Ujmowanie myśli w słowach jest niczym wyrażanie siebie poprzez sztukę malarską czy taneczną. To praca twórcza, wykonana na znakach, ale nie można dopatrywać się w tym równoznacznej relacji między językiem i myślą. Języka nie można utożsamiać z myślą, choć jest z nią ściśle związany. W języku, w jego słowach, z jednej strony wyzwala się samo myślenie, z drugiej zaś

sam język kształtuje to myślenie, determinuje je. Zawsze jednak jest to relacja nierównorzędna, również i w języku migowym. Język niejako „zadaje kłam” duszy.

Należy więc raz jeszcze podkreślić, iż w komunikowaniu się osób niesłyszących istnieje jakby podwójna konieczność tworzenia znaku materialnego. Po pierwsze dlatego, żeby przełamać w ogóle „przeszkodę materialną” (zob. Krąpiec, 1999). Człowiek wszak nie jest w stanie przecież jako istota materialno-duchowa telepatycznie przesyłać myśli. Po drugie: uszkodzenie zmysłu słuchu wymaga tego, by znieść tę barierę tworząc specyficzny, bo gestowo-mimiczny znak materialny i jednocześnie objęty konwencją (stający się przedmiotem umowy społecznej), a który stanowi wytwór odpowiedniego doboru i konstrukcji, by wyrazić myśli człowieka. Ciekawe jest to, że te same myśli mogą być wyrażane za pomocą mowy migowej w postaci różnych znaków i ich różnych układów. Zatem tworzenie mowy i kreowanie znaków wpisuje się w doświadczenie człowieka.

Spółeczności osób Głuchych w wielu krajach są traktowane jako mniejszości kulturowe i językowe, dla których głuchota jest tą specyficzną właściwością łączącą je i wyodrębniającą od innych. Identyfikacja z osobami Głuchymi, komunikowanie się w języku migowym i przynależność do tej grupy mniejszościowej sprzyja m.in. rozwojowi pozytywnego obrazu siebie (np. Jambor, Elliott, 2005). Wiąże się to z różnymi historiami doświadczeń emocjonalnych, językowych i edukacyjnych. W tym miejscu należałoby dodać, iż istnieje również grupa osób niesłyszących, która funkcjonuje poza społecznością Głuchych, w środowiskach osób słyszących, lub pozostaje gdzieś „na granicy” obydwu grup: świata słyszących i świata Głuchych (Kobosko, Szuchnik, Wojda, 2004).

W badaniach nad głuchotą zagadnienie kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej, jak i uwarunkowania historyczne czy kulturowe nie mogą być pomijane. To oczywiste. Jednak równie bardziej nie można tych elementów sprowadzać do jakiejś jednej grupy osób niesłyszących, którą moglibyśmy uznać za reprezentatywną, np. ‘Głuchych Polaków’. Rzeczywistość ujawnia pluralizm językowy i społeczno-kulturowy. Stąd i pluralistyczne ujęcie zagadnień nad głuchotą ma swoje uzasadnienie. Pomijałoby się w przeciwnym razie wiele osób niesłyszących, które wydawałyby się być „nie z grona” wzorca typu “Głuchy” (ang. “Deaf”). Bardzo zubożyłoby to myśl o języku migowym i w ogóle komunikacji migowej.

Bibliografia

Bouvet D. (1996), *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, przeł. T. Gałkowski, Warszawa: WSiP.

- Brentari D. (1998), *A Prosodic Model of Sign Language Phonology*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Chlewiński Z. (red.) (1999), *Modele umysłu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grabias S. (1997), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grabias, S. (1994), *Logopedyczna klasyfikacja zaburzeń mowy*, „Audiofonologia”, 6, s.7–22. Warszawa – Lublin: Wydawnictwo Polski Komitet Audiofonologii.
- Hickok G., Bellugi U. (2001), *The Signs of Aphasia*, [w:] *Handbook of Neuropsychology* (t. 3), red. R. Berndt, S. Elsevir.
- Jambor, E., Elliott, M. (2005), *Self-esteem and coping strategies among deaf students*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 10, 1, s. 63–81.
- Kobosko, J., Szuchnik, J., Wojda, P. (2004), *Kwestionariusz „JA-INNI” jako narzędzie służące do opisu tożsamości własnej młodzieży głuchej*, „Audiofonologia”, 26, s. 119–133. Warszawa – Lublin: Wydawnictwo Polski Komitet Audiofonologii.
- Krakowiak K. (2003), *Problem kreatywności i poprawności w rozwoju języka niesłyszących*, [w:] *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu* [s. 107–115], Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.
- Krakowiak K. (1998), *W sprawie kształcenia języka dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, *Komunikacja językowa i jej zaburzenia*, t. 14, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krakowiak K. (1995), *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, *Komunikacja językowa i jej zaburzenia*, t. 9, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krąpiec M. A. (1999), *Odzyskać świat realny*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, Dzieła, t. XXIII.
- Krąpiec M. A. (1995), *Język i świat realny*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, Dzieła, t. XIII.
- Kyle G. J. (1994), *Język w znakach migowych. Rozwój języka migowego u dzieci głuchych*, „Audiofonologia”, t. 6, s. 69–81),
- Lyons J. (1998), *Chomsky*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Milewski T. (1993), *Teoria, typologia i historia języka*, Kraków: Universitas.
- Perlin, J. (1993), *Lingwistyczny opis polskiego języka migowego*, Warszawa: ZG UW.
- Poizner H., Klima E. S., Bellugi U. (1987), *What the Hands Reveal about the Brain*, Cambridge: Massachusetts and London: MIT Press.
- Stokoe W.C. (1960), *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf*, New York: University of Buffalo Press.

Szczepankowski B. (1999), *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa: WSiP.

Wojda, P. (1999), *Język migowy – spojrzenie od wewnątrz*, [w:] Kobosko J. (red.), *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu* (s. 166–171), Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”.

Wojda P. (2000), *Rola języka migowego w rodzinie dziecka niesłyszącego*, [w:] Kornas-Biela D. (red.), *Rodzina – źródło życia i szkoła miłości* (s. 491–510), Lublin: TN KUL.

Wojda P. (2001), *Czy można nauczyć się języka migowego?*, [w:] Kobosko J. (red.), *Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z wadą słuchu*, (t. 8, s. 238–249), Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”.

Wojda, P. (2009), *Kompetencje w języku migowym u młodzieży głuchej*, [w:] Kobosko J. (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*, Warszawa: Stowarzyszenie „Usłyszeć Świat”, s. 223–236.

Wojda, P. (2010), *Transmission of Polish Sign Systems*, [w:] Brentari D. (red.), *Sign Languages: A Cambridge Language Survey* (s. 131–147), Cambridge: Cambridge University Press.

Korpus polskiego języka migowego (PJM): założenia – procedury – metodologia

**Paweł Rutkowski, Sylwia Łozińska, Joanna Filipczak, Joanna Łacheta,
Piotr Mostowski**

Pracownia Lingwistyki Migowej, Uniwersytet Warszawski

Wstęp

Badania korpusowe, których rozwój związany jest z XX-wiecznym postępem informatycznym, w znaczny sposób zmieniły podejście do analizy języków naturalnych. Bardzo często metoda ta jest obecnie stosowana także do badań nad językami wizualno-przestrzennymi. Przedmiotem niniejszego artykułu jest opis powstającego w Pracowni Lingwistyki Migowej (PLM) Uniwersytetu Warszawskiego korpusu polskiego języka migowego – pierwszego tak obszernego zbioru tekstów PJM¹. Przybliżone zostaną tu założenia metodologiczne tego projektu, dotyczące zarówno doboru informatorów, jak i elicytacji materiału językowego i jego późniejszej anotacji.

1. Korpusy w badaniach języków naturalnych

Metoda korpusowa w badaniach języków naturalnych rozwijana jest od lat 50. XX wieku (Rudolf, 2004). Według wielu badaczy należy ją traktować jedynie jako narzędzie służące opisowi języka, nie zaś autonomiczny dział językoznawstwa. Lingwistykę korpusową cechuje przede wszystkim podejście empirystyczne, ukierunkowujące badanie na rzeczywiste teksty języka. Analiza danych jest wspierana przez narzędzia informatyczne i w znacznym stopniu zależna m.in. od metodologii lingwistyki kwantytatywnej (Biber, Conrad, Reppen, 1998).

Stosowanie metod korpusowych od początku budziło wśród lingwistów wiele wątpliwości. Noam Chomsky uznawał, że niepodważalną wiedzę o języku daje tylko intuicja rodzimego użytkownika, zaś korpus zdaje sprawę co najwyżej z pewnego fragmentu rzeczywistości językowej (rodzimy użytkownik jest w stanie stworzyć nieskończoną liczbę zdań swojego języka, podczas gdy nawet najobszerniejszy korpus zawsze jest skończony). W wypadku języków wizualno-przestrzennych korpusy okazały się jednak niezwykle cennym narzędziem badawczym. Silne zróżnicowanie, także idiolektalne, sprawia, że trudno jest orzekać o naturze języków migowych wyłącznie na podstawie danych pochodzących od kilku informatorów. Języki te są też bardzo często

¹ Prace nad tworzeniem korpusu PJM są możliwe dzięki wsparciu finansowemu, jakie zostało udzielone dr. Pawłowi Rutkowskiemu w ramach programu FOCUS Fundacji na rzecz Nauki Polskiej oraz programu HARMONIA Narodowego Centrum Nauki (projekt został sfinansowany ze środków przyznanych na podstawie decyzji numer DEC-2011/01/M/HS2/03661).

badane przez osoby słyszące, dla których nie stanowią języków rodzimych, co oznacza, że lingwista nie może oprzeć się na własnej intuicji i introspekcji. Materiał korpusowy ma zaś charakter obiektywny, a wielkość zgromadzonych danych pozwala na przeprowadzenie analiz ilościowych niedostępnych pojedynczemu badaczowi (McEnery, Wilson, 2001).

2. Korpusy języków migowych

Korpusy w lingwistyce migowej pojawiły się wraz z rozwojem technologii informatycznych, które umożliwiły gromadzenie i obróbkę dużej ilości materiałów wideo. Należy pamiętać, że metoda korpusowa jest jedynie jedną z opcji pozyskiwania danych językowych do analizy. Jednak inne możliwości – takie jak bazowanie na intuicji badacza czy też obserwacja codziennego użycia języka (Ooi, 1998) – ze względu na wymienione już trudności są mniej skuteczne w badaniu języków Głuchych.

Korpusy języków migowych mają postać zbiorów klipów filmowych, co jest efektem braku precyzyjnej i uniwersalnej notacji znaków wizualno-przestrzennych, która pozwoliłaby oddać takie ich cechy jak dynamika, przestrzenność czy symultaniczność. Opracowane dotąd notacje (m.in. HamNoSys czy SignWriting) mogą stanowić jedynie narzędzie pomocnicze w anotacji korpusu, nie zastępują jednak samego materiału wideo. Z tych względów, a także m.in. z powodu braku powszechnie dostępnych materiałów językowych, korpusy migowe są tworzone od podstaw, najczęściej jako etap wstępny do dalszych analiz lingwistycznych. Forma klipów wideo zmusza do korzystania z wysokiej jakości sprzętu komputerowego, nagraniowego i oświetleniowego oraz dysków do archiwizacji dużej ilości danych. Wymogi te, w połączeniu z czasochłonną procedurą anotacyjną, sprawiają, że tworzenie korpusów języków migowych jest kosztowną i długotrwałą procedurą – niektóre z projektów korpusowych są rozpisywane nawet na ponad 20 lat. Nie może zatem dziwić, że na świecie istnieje zaledwie kilka rozbudowanych korpusów migowych, a znaczna ich część powstaje w krajach o długoletniej tradycji badań nad językami wizualno-przestrzennymi – w Stanach Zjednoczonych, Niemczech, Wielkiej Brytanii, Australii, Hiszpanii czy Danii (Reiner, 2008).

3. Korpus polskiego języka migowego

W ciągu niemal 20 lat dotychczasowych badań nad językiem migowym w Polsce nie udało się stworzyć korpusu PJM. Potrzeba taka była podnoszona przez wielu badaczy, którzy dostrzegali, że bez korpusu niemożliwe jest prowadzenie dokładnych i szeroko zakrojonych badań gramatycznych oraz leksykograficznych (por. Kowal, 2008). Gromadzenie korpusu języka migowego rozpoczęła w latach 2010–2012 Pracownia Lingwistyki Migowej Uniwersytetu

Warszawskiego – pierwsza w Polsce jednostka akademicka, której głównym zadaniem jest prowadzenie badań językoznawczych nad komunikacją migową.

3.1. Informatorzy

Prace nad korpusem każdego języka należy rozpocząć od ustalenia, jakiego typu dane językowe chcemy uzyskać i jakie będą ich zastosowania. Badacze wyróżniają m.in. korpusy specjalistyczne (stanowiące zapis języka określonych grup społecznych) i ogólne (prezentujące język ogólnonarodowy), monitorujące (obrazujące aktualny stan języka i na bieżąco uzupełniane) i diachroniczne, które przedstawiają teksty historyczne (Waliński, 2005). Najbardziej czasochłonne jest tworzenie korpusu ogólnego, który miałby różnorodne zastosowania – od gramatycznych po leksykograficzne. Taką właśnie funkcję ma pełnić korpus PJM tworzony przez zespół Pracowni Lingwistyki Migowej, który został pomyślany jako bardzo obszerny i zróżnicowany zbiór danych, w przyszłości wykorzystywany do wielorakich badań językoznawczych.

Kolejnym etapem prac jest ustalenie procedury doboru informatorów – rodzimych użytkowników języka. W tej kwestii kluczową sprawą jest określenie kryteriów natywności pozwalających na zaangażowanie w projekt osób o najwyższej kompetencji językowej. W Polsce, w związku z niewykorzystywaniem języka migowego w dydaktyce większości szkół dla niesłyszących i powszechną obecnością systemu językowo-migowego, istotne jest oddzielenie użytkowników PJM od osób posługujących się SJM lub innymi hybrydowymi formami migania powiązanymi z polszczyzną foniczną. Wpływy języka polskiego (takie jak kalki gramatyczne lub frazeologiczne) muszą być – co oczywiste – ograniczone do minimum w materiale korpusowym. Lingwiści migowi nie są zgodni co do tego, jaka jest górna granica nabywania języka migowego, zazwyczaj przyjmuje się, że jest to czas między 3. a 10. rokiem życia (zob. Baker, Woll, 2008). Informatorami w korpusie PJM mogą zostać osoby głuche, które urodziły się i mieszkają w Polsce, zaczęły posługiwać się językiem migowym we wczesnym dzieciństwie i używają go do dziś w codziennych kontaktach. Preferowane są także osoby pozytywnie nastawione do języka migowego i swojej głuchoty.

Możliwie obiektywny obraz języka pozwala uzyskać jedynie odpowiednia liczba informatorów – dane pochodzące od zbyt małej liczby osób mogą być bowiem niekompletne lub niereprezentatywne. W nagrania do korpusu PJM planujemy włączyć co najmniej stu informatorów. Istotną kwestią jest zaangażowanie Głuchych w różnym wieku oraz pochodzących z różnych rejonów Polski. Tylko uwzględnienie zróżnicowania dialektalnego i terytorialnego pozwala uzyskać pełny obraz języka migowego, prezentujący zarówno znaki regionalne, jak i ogólnopolskie, starsze (nawet już historyczne) i nowo powstałe,

należące do języka młodzieżowego, slangowe i środowiskowe. Szczególnie istotna wydaje się dokumentacja języka starszych osób niesłyszących. PJM zmienia się bardzo dynamicznie i jedynym śladem jego historii pozostają jego użytkownicy. Dokumentowanie języka starszych osób pozwoli nie tylko ochronić ważną część kultury Głuchych, ale i uzyskać dane, które w przyszłości mogą posłużyć jako materiał do badań nad kierunkiem zmian językowych w PJM. Takie dane będą zatem nieocenioną pomocą dla kolejnych pokoleń lingwistów migowych.

3.2. Elicytacja

Następny etap prac nad korpusem to sporządzenie scenariuszy nagrań korpusowych – ustalenie zasad elicytacji (czyli swoistego wywoływania) materiału językowego. Jest to jeden z najważniejszych momentów pracy nad korpusem. Podczas konstruowania zadań należy pamiętać o wielu istotnych czynnikach. Przede wszystkim, aby uniknąć interferencji językowej bądź tworzenia wypowiedzi w systemie językowo-migowym, należy do minimum ograniczyć udział polszczyzny w materiałach elicytacyjnych. Zadania nie mogą zatem zawierać polskich tekstów do przetłumaczenia na PJM. W materiałach elicytacyjnych korpusu PJM język polski występuje niezwykle rzadko – niemal wyłącznie w postaci pojedynczych słów stanowiących podpis do prezentowanych ilustracji.

Po drugie, niemożliwe jest stworzenie wartościowego i kompletnego korpusu przy założeniu, że informatorom wystarczą jedynie minimalne bodźce, dzięki czemu zgromadzony materiał będzie bardziej naturalny i spontaniczny. Uzyskanie różnorodnych i bogatych konstrukcji gramatycznych oraz urozmaiconego słownictwa z wielu dziedzin życia wymaga szczegółowego opracowania zadań elicytacyjnych stawianych przed informatorami. Korpus nie jest bowiem dowolną kolekcją tekstów danego języka, ale zbiorem spełniającym wymagania ilościowe i jakościowe w taki sposób, by mógł służyć jako reprezentatywna próbka języka. Z tego względu niezbędne jest tworzenie zadań, które skłonią informatorów np. do tworzenia konstrukcji pytajnych, rozkazników, zdań z negacją itp. Ponieważ wiele z tych struktur może pojawić się jedynie w dialogu, w sesjach nagraniowych do korpusu PJM biorą udział wyłącznie pary informatorów, a nie pojedyncze osoby. Dialogowość sesji pozwala także uniknąć znudzenia uczestników, co jest istotne w przypadku nagrań, które trwają kilka godzin. Udział dwóch osób w nagraniu pozwala też przełamać towarzyszący mu stres i skutkuje bardziej naturalnymi wypowiedziami – naszym celem jest, by już po kilku pierwszych zadaniach informatorzy zapominali o obecności kamery w studio.

Ważną rolę w nagraniu pełni także moderator, który czuwa nad prawidłowym przebiegiem sesji, zachęca informatorów do wypowiedzi, udziela dodatkowych

objaśnień, ale sam nie uczestniczy w dyskusji i nie ma wpływu na treści migane przez informatorów. Niezwykle ważnym czynnikiem, wpływającym nie tylko na komfort psychiczny informatorów, ale i na jakość nagrań jest zatem zatrudnienie w tej funkcji osoby biegłej w języku migowym. Z wymienionych powodów w naszym projekcie funkcję moderatora pełni osoba głucha. Ponieważ każdy z informatorów winien otrzymać taką samą instrukcję wyjaśniającą zadanie, polecenia zostały wcześniej nagrane i podczas sesji są jedynie odtwarzane przez moderatora.

Zadania elicytacyjne wykorzystywane w korpusie PJM czerpią z wielu innych projektów korpusowych, m.in. brytyjskiego, holenderskiego czy australijskiego. Wspólne zadania są doskonałym punktem wyjścia do przyszłych badań porównawczych. Najważniejszym źródłem inspiracji korpusu PLM jest projekt korpusu niemieckiego języka migowego (DGS) przygotowywany od roku 2009 przez zespół kierowany przez prof. Christiana Rathmanna i działający w Instytucie Niemieckiego Języka Migowego i Komunikacji Głuchych Uniwersytetu w Hamburgu (zob. Blanck i in., 2010).

Materiały elicytacyjne do korpusu PJM składają się z ponad 20 różnorodnych zadań. Można w nich znaleźć zarówno tematy do dyskusji, zadania wymagające planowania czasu, relacjonowanie opowiadań miganych w PJM, referowanie niemych filmów, kreskówek i historyjek obrazkowych czy objaśnianie nietypowych znaków ostrzegawczych. Część zadań wymaga odwołania się do ogólnej wiedzy o świecie (np. podczas konstruowania instrukcji dotyczącej wykonywania prostych czynności – gotowania zupy czy kupna biletu lotniczego przez Internet), część zaś bazuje na opisie indywidualnych przeżyć i opinii informatorów. Nie brakuje także zadań, które pozwalają przekazać wiedzę na temat historii i kultury Głuchych.

Zadania są zawsze wykonywane w parach – wymagają współpracy informatorów lub zakładają, że naprzemiennie jeden z nich jest osobą aktywną (np. relacjonującą obejrzany klip filmowy), zaś drugi – bierną. Materiały elicytacyjne oraz instrukcje są prezentowane na ekranach komputerów. Po zaprezentowaniu miganej instrukcji do zadania, na ekranie wyświetlany jest materiał służący elicytacji, który gaśnie po zakończonej ekspozycji, dzięki czemu informator nie ma kontaktu z bodźcem wywoławczym podczas wykonywania zadania. Informatorzy nie znają wcześniej treści swoich zadań.

3.3. Organizacja sesji nagraniowej

Jak była już o tym mowa powyżej, sesje nagraniowe korpusu PJM są prowadzone przez osobę głuchą. Poza nią i informatorami w miejscu nagrania znajduje się tylko operator sprzętu nagraniowego (także głuchy). Ograniczenie do niezbędnego minimum osób obecnych podczas sesji oraz zatrudnienie wyłącznie biegłych użytkowników PJM sprzyja ośmieleniu informatorów.

Czas trwania przeciętnej sesji nagraniowej to około 5 godzin. Studio jest wyposażone w pięć kamer cyfrowych, które realizują nagrania z kilku różnych perspektyw – każdego informatora *en face* i z góry oraz całego planu nagraniowego. Zróżnicowanie ujęć ułatwia późniejsze opracowanie materiału video, ponieważ pozwala zobaczyć ten sam znak z różnych stron.

Informatorzy są usadzeni naprzeciwko siebie – tak, by mieli ze sobą bezpośredni kontakt wzrokowy. Przed każdym z informatorów jest ustawiony ekran komputera, na którym wyświetlane są instrukcje i materiały elicytacyjne.

3.4. Opracowanie zgromadzonego materiału

Po zakończonej sesji nagraniowej materiały są archiwizowane na serwerach Uniwersytetu Warszawskiego, a następnie opracowywane w programie iLex udostępnionym Pracowni Lingwistyki Migowej przez hamburski Instytut Niemieckiego Języka Migowego i Komunikacji Głuchych. Oprogramowanie to stworzono specjalnie z myślą o anotacji tekstów migowych, co pozwala uniknąć wielu niedogodności związanych z używaniem do tego celu programów o charakterze bardziej ogólnym (Hanke, Storz, 2008). System iLex umożliwia dzielenie całych sekwencji wypowiedzi na pojedyncze znaki migowe. Znaki są następnie anotowane i glosowane, tj. zostaje im przypisana odpowiadająca ich znaczeniu polska glosa. Funkcją glosy jest odróżnianie znaku od innych oraz przybliżanie jego znaczenia. Segmentacji podlegają wyłącznie znaki manualne. Za jednostkę podstawową, która podlega transkrypcji, uznaje się tzw. formę izolowaną – znak wykonywany samodzielnie, nie zaś jako część komunikatu językowego (Łozińska, Filipczak, Mostowski, 2012). Poza glosami znaków manualnych na anotację składają się także opisy znaków niemanualnych (ruchów ciała, głowy, ust, mimiki), informacje gramatyczne, uzupełniające komentarze oraz notacja w systemie HamNoSys (zob. Prillwitz i in., 1998). Korpus jest też wzbogacony o podstawowe informacje socjolingwistyczne dotyczące informatorów.

Anotacja to najdłuższy i najbardziej pracochłonny etap tworzenia korpusu, wymagający od badacza-anotatora dobrego przygotowania, biegłej znajomości języka migowego oraz dokładności. W zespole PLM zadanie to powierzane jest najczęściej Głuchym. Średni czas anotacji minuty nagrania to ponad godzina. Dobra anotacja tekstu pozwala jednak na szybkie przeszukiwanie glos oraz ułatwia tworzenie słownika PJM, który – jako lista występujących w korpusie znaków – powstaje równolegle z pracami anotacyjnymi.

3.5. Zastosowania korpusu

Celem gromadzenia korpusu PJM jest przede wszystkim stworzenie materiału, który stanie się punktem wyjścia do różnorodnych badań językoznawczych.

Konstrukcja zadań elicytacyjnych umożliwia wykorzystanie otrzymanych danych językowych do analiz zarówno *stricte* gramatycznych – morfologicznych i składniowych, jak i leksykalnych, w tym badań różnicowania regionalnego i socjolingwistycznego w PJM. Część wspólna z korpusami innych języków migowych, a nawet języków fonicznych, umożliwi prowadzenie badań porównawczych w zakresie gramatyki i słownictwa. Korpus stanie się podstawą pierwszego słownika PJM przygotowanego zgodnie z powszechnie przyjętymi w leksykografii normami.

Kolejnym, nie mniej istotnym celem jest dokumentacja języka migowego jako dziedzictwa kultury Głuchych, przede wszystkim ochrona tzw. starego języka migowego, którym obecnie posługuje się już tylko najstarsze pokolenie Głuchych. Zgromadzenie dużego zbioru nagrań wideo umożliwi również – w dalszej perspektywie czasowej – analizę zmian historycznych, jakim podlega PJM.

Podsumowanie

Analiza danych korpusowych stała się w ostatnich dziesięcioleciach bardzo ważnym – jeśli nie nieodzownym – etapem badań lingwistycznych. Tworzenie korpusu języka migowego to przedsięwzięcie szczególnie skomplikowane: wymaga przygotowania metodologicznego, zaangażowania środowiska Głuchych i długoletniej pracy. Korzyści, jakie przynosi posiadanie danych korpusowych, są jednak trudne do przecenienia. Dzięki korpusowi możliwy jest pełny i obiektywny opis języka, który otwiera perspektywy tworzenia słowników i podręczników gramatycznych niezbędnych w procesie nauczania języka migowego. Niekwestionowana jest także użyteczność społeczna korpusu, który – oprócz zapewnienia dokumentacji stanu języka – skutkuje także wzrostem jego znaczenia i prestiżu, co jest wyjątkowo istotne w sytuacji ciągłego deprecjonowania roli języka Głuchych w Polsce.

Bibliografia

- Baker, A. i B. Woll (red.) (2008), *Sign Language Acquisition*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Biber, D., S. Conrad i R. Reppen (1998), *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Blanck, D., T. Hanke, I. Hofmann, S. Hong, O. Jezierski, T. Kleyboldt, L. König, S. König, R. Konrad, G. Langer, R. Nishio, Ch. Rathmann, S. Vorwerk, S. Wagner (2010), *The DGS Corpus Project. Development of a Corpus Based Electronic Dictionary German Sign Language – German*, poster prezentowany na *Theoretical Issues in Sign Language Research (TISLR) 10 Conference*, 30 IX – 2 X 2010, Purdue University, Indiana, USA. Za: http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/dgs-korpus/tl_files/inhalt_pdf/DGS_Corpus_Projekt.pdf [dostęp: 31.10.2012].

Hanke, T., J. Storz (2008), *iLex – A Database Tool for Integrating Sign Language Corpus Linguistics and Sign Language Lexicography*, [w:] O. Crasborn, T. Hanke, E. Efthimiou, I. Zwitserlood i E. Thoutenhoofd (red.), *Construction and Exploitation of Sign Language Corpora. 3rd Workshop on the Representation and Processing of Sign Languages* (s. 64–67). Paryż: ELRA. Za: http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/ilex/lrec2008_hanke.pdf [dostęp: 31.12.2012].

Konrad, R. (2008), *The lexical structure of German Sign Language (DGS) as mirrored by empirical sign language lexicography of technical terms. A corpus-based lexicon model of DGS taking into account the iconicity of signs*. Niepublikowana rozprawa doktorska, University of Hamburg.

Kowal, J. (2008), *Recenzja słownika „Polski Język Migowy – Słownik”, czyli trudności w tworzeniu słowników*, [w:] E. Twardowska (red.), *Stan badań nad Polskim Językiem Migowym* (s. 141–175), Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.

Łozińska, S., J. Filipczak, P. Mostowski (2012), *Korpus polskiego języka migowego (PJM)*, plakat prezentowany na LXX Zjeździe Polskiego Towarzystwa Językoznawczego, 26–27 IX, 2012, Bydgoszcz.

McEnery, T. i A. Wilson (2001), *Corpus Linguistics: An Introduction*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Ooi, V. (1998), *Computer Corpus Lexicography*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Prillwitz, S. i in. (1989), *HamNoSys. Version 2.0; Hamburg Notation System for Sign Languages. An introductory guide. (International Studies on Sign Languages and Communication of the Deaf, 5)*, Hamburg: Signum.

Rudolf, M. (2004), *Metody automatycznej analizy korpusu tekstów polskich. Pozyskiwanie, wzbogacanie i przetwarzanie informacji lingwistycznych*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Waliński, J. (2005), *Typologia korpusów oraz warsztat informatyczny lingwistyki korpusowej*, [w:] B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), *Podstawy językoznawstwa korpusowego*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.