

Uniwersytet Łódzki
Wydział Filozoficzno-Historyczny

Magdalena Dunaj

**GLUCHY-ŚWIAT. Głuchota w perspektywie
antropologii zaangażowanej**

Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem
prof. nadzw. dr hab. Katarzyny Kaniowskiej
w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej

Łódź 2015

Spis treści

Wprowadzenie.....	3
1. Głuchota w społeczności słyszących.....	9
1.1. Społeczne konsekwencje głuchoty.....	11
1.2. Głuchota a sposoby charakteryzowania języka migowego.....	34
1.3. Głuchota w pułapce dyskursu o tożsamości.....	45
2. Konstruowanie głuchoty.....	54
2.1. Aktywizm a proces badania głuchoty.....	56
2.2. Kolektywny wymiar głuchoty w wybranych perspektywach badawczych (Deaf community, Deaf culture, Deaf gain).....	85
2.3. ŚWIAT-GŁUCHY jako kategoria analityczna.....	104
3. Język migowy a kolektywny wymiar głuchoty.....	117
3.1. Modalność – język migowy jako praktyka cielesna.....	118
3.2. Akwizycja – rytualny charakter procesów przyswajania języka migowego.....	129
3.3. Ikoniczność – język migowy a wizualny charakter symboli językowych.....	141
4. ŚWIAT-GŁUCHY – opis i interpretacja wybranych obszarów.....	151
4.1. Wejście w ŚWIAT-GŁUCHY – migowe nazwy osobowe.....	152
4.2. Budowanie ŚWIAT-GŁUCHY – akty migania.....	165
4.3. Strategie ŚWIAT-GŁUCHY – sposoby radzenia sobie ze słyszącymi.....	192
Zakończenie.....	216
Indeks osób badanych.....	220
Bibliografia.....	221

Wprowadzenie

Praca powstała z chęci połączenia wiedzy antropologicznej z doświadczeniami wynikającymi z mojej kilkuletniej pracy jako doradcy zawodowego i trenera pracy w Polskim Związku Głuchych Oddział Łódzki. Uznałam, że wykorzystując perspektywę i wybrane metody badawcze antropologii zaangażowanej uda się wyodrębnić, scharakteryzować i zrozumieć ŚWIAT-GŁUCHY; tę specyficzną rzeczywistość, która powstaje za przyczyną głuchoty i związanego z nią języka migowego. Znalezienie się w tej rzeczywistości wymagało pewnego rodzaju zaangażowania, scharakteryzowanie jej pociągało za sobą konieczność poszukiwania adekwatnego języka opisu. Praca jest wyrazem mojej chęci znalezienia wyważonego sposobu pisania i mówienia o głuchocie i o tym, z czym ona się wiąże.

Głuchota jest terminem z zakresu nauk medycznych i jest sklasyfikowana w opracowanej przez Światową Organizację Zdrowia Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10. Za tym terminem stoi pojęcie głuchoty jako określonego rodzaju naruszenie sprawności ciała. Jest to jednak naruszenie o tyle specyficzne, że w skrajnych przypadkach jego konsekwencją może być niemożność przyswojenia sobie języka przez osobę posiadającą taki fizyczny deficyt [Jegier, Kosowska 2011:54-58]. Jako taka, głuchota jest uznawana za przypadłość ciężką¹, powodującą niepełnosprawność. Uniemożliwia ona pełne uczestnictwo w życiu społecznym. Osoby zagrożone tego rodzaju niepełnosprawnością albo już ją posiadające obejmowane są specjalnymi zabiegami rehabilitacyjnymi, w tym edukacją specjalną [Mauersberg 1990: 33-39]. A jednak bogata literatura z zakresu medycyny czy surdopedagogiki nie w pełni obejmuje zjawisko głuchoty. Na pewien

¹ W polskim prawie o głuchocie mowa jest na przykład w obowiązującym Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 18 września 1998 r. (Dz. U. 1998 nr 124 poz. 820) w sprawie rodzajów schorzeń uzasadniających obniżenie wskaźnika zatrudnienia osób niepełnosprawnych oraz sposoby jego obniżania. Oznacza to, że pracodawca zatrudniający jedną głuchą osobę niepełnosprawną traktowany jest jakby zatrudniał 2 niegłuche osoby niepełnosprawne. Oczywiście ta ekwiwalencja dotyczy oceny trudności jakich taki niepełnosprawny pracownik może ewentualnie przysporzyć pracodawcy.

istotny jego element zwrócił uwagę O. Sacks, światowej sławy angielski neurolog, który zauważył, że:

[u]rodzenie się głuchym stawia człowieka w nietypowej sytuacji; jest on wystawiony na różne możliwości językowe, a co za tym idzie możliwości intelektualne i kulturowe, których my wszyscy, słyszący, nie potrafimy sobie nawet wyobrazić. Nie dotyczy nas ani deprawacja, której doświadczają niesłyszący, ani też nie stoją przed nami wyzwania, którym oni muszą stawić czoła. Nigdy nie grozi nam, że nie będziemy mieli możliwości posługiwania się językiem lub będziemy posługiwać się nim w sposób niepełny, upośledzony. Jednak konsekwencją tego jest fakt, że nie mamy możliwości odkrycia ani też stworzenia nowego języka [Sacks 2011: 176-177].

Język, o którym wspominał Sacks to język migowy, a fakt jego istnienia od z górą pół wieku zmienia oblicze badań lingwistycznych [McBurney 2005: 310-318]. W związku z rozwojem badań nad językami migowymi przemianom ulega też rozumienie samego pojęcia głuchoty, która zaczyna być identyfikowana w kategoriach tożsamości, pozytywnej samoidentyfikacji ufundowanej nie tylko na specyficznej fizyczności, ale także na „mówieniu” w języku migowym. Tak rozumiana głuchota stanowi przedmiot badań *deaf studies*² [Podgórska-Jachnik 2013: 128-150; Fernandes, Myers 2010: 32-33; Myers, Fernandes 2010: 18-20]. Badania te mają charakter interdyscyplinarny, prowadzone są zarówno w obrębie językoznawstwa jak i pedagogiki, socjologii a także antropologii [Senghas, Monaghan 2002]. Ten nowy sposób rozumienia głuchoty znalazł swoje odzwierciedlenie w terminologii. W obrębie *deaf studies* szeroko rozpowszechnione jest ortograficzne rozróżnienie na „głuchy” i „Głuchy” (ang. deaf/Deaf) mające odróżnić mówienie o głuchocie jako określonej (uszkodzonej) funkcjonalności organizmu od mówienia o głuchocie rozumianej jako pewien rodzaj identyfikacji kulturowej. O tym jak intuicyjne jest to rozróżnienie i jak nieustannie budzi potrzebę dalszych wysiłków poznawczych świadczyć może między innymi postulat

D. Podgórskiej-Jachnik dotyczący kierunków rozwoju *deaf studies*:

² *Deaf studies* stanowią interdyscyplinarny kierunek badań nad głuchotą, funkcjonowaniem społeczności osób głuchych a także różnymi aspektami życia społecznego związanego z głuchotą. W obrębie *deaf studies* prowadzone są badania z zakresu językoznawstwa, antropologii, ekonomii, historii, psychologii, nauk politycznych a także socjologii. Najważniejszymi ośrodkami naukowymi w tej dziedzinie są Galludet University w Waszyngtonie (USA), Centre for Deaf Studies na Uniwersytecie w Bristolu (Wielka Brytania), Max Planck Institute for Psycholinguistics w Nijmegen (Holandia), Centre for Sign Linguistics and Deaf Studies na Chińskim Uniwersytecie w Hong Kongu czy Deaf Studies Research Unit na Uniwersytecie Victorii w Wellington (Nowa Zelandia). Czasopisma w całości poświęcone problematyce *deaf studies* to m.in. *American Annals of the Deaf* (Galludet University Press), *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (Oxford Journals), *Sign Language Studies* (Galludet University Press). Więcej na ten temat można znaleźć w: [Sak 2014].

[p]odjęcie studiów ontologicznych i epistemologicznych, pozwalających na z(re)definiowanie pojęć głuchoty, głuchego i Głuchego, na płaszczyźnie relacji tych trzech elementów, a także w kontekście takich bytów społecznych jak kultura Głuchych (Deaf culture), społeczność Głuchych (Deaf community) i rozumiana dynamicznie wspólnota Głuchych (Deafhood) [Podgórska-Jachnik 2013: 186].

Właśnie w tak zarysowaną perspektywę badawczą wpisują się założenia mojej pracy.

Celem pracy jest zbadanie kolektywnego wymiaru zjawiska głuchoty, zaś jej przedmiotem jest analiza zjawiska głuchoty w perspektywie antropologii zaangażowanej. Wskazany powyżej cel implikuje tezę badawczą tej pracy, którą sformułować można w sposób następujący: zjawisko głuchoty ma swój wymiar zarówno indywidualny, jak i kolektywny. Oznacza to, że głuchotę można rozumieć zarówno jako sytuację³, w jakiej znajduje się pojedyncza osoba, jak i jako sytuację, która powstaje w związku z relacjami nawiązywanymi w obrębie grupy osób. Nie przyjmuję jednak *a priori* powszechnego w obrębie *deaf studies* rozróżnienia między tym, co medyczne i kulturowe czy szerzej, biologiczne i kulturowe. Przeciwnie, uważam, że obie te perspektywy należy uwzględnić równolegle. Dlatego w zaproponowanej tu analizie kluczowe stały się koncepcje ucieleśnienia i świata życia zaczerpnięte z *Fenomenologii percepcji* Maurice Merleau-Ponty'ego. Z tego samego powodu przywołuję nieco zapomniany już wyraz „kolektywny”. Nie przesądzam z góry czy więzi międzyludzkie w ŚWIAT-GŁUCHY, w tej badanej przeze mnie rzeczywistości, do której nieustannie odnoszą się osoby głuche, mają charakter wspólnotowy, społeczny czy kulturowy. Poczynienie takiego rodzaju założenia niweczyłoby wysiłek dotarcia do tego czym w gruncie rzeczy są te więzi dla osób głuchych. Poszukiwanie stosunkowo najbardziej neutralnego języka opisu wiąże się także z kwestią tłumaczenia. Migowy znak ŚWIAT-GŁUCHY posiada swoje własne pole znaczeniowe, którego nie sposób oddać ani poprzez pojęcie „wspólnoty” ani „społeczności” ani „kultury”. Dlatego w całej pracy pojawiają się glosy⁴, pisane wielkimi literami tłumaczenia z języka migowego. Ich obecność każdorazowo sygnalizuje pewną treść obecną w języku migowym, którą w języku polskim oddają jedynie w sposób opisowy, poprzez komentarze i ukazanie kontekstu wypowiedzi.

³ Słowo „sytuacja” rozumiem tu szeroko jako zbiór rozmaitych powiązanych ze sobą elementów. W tym sensie sytuacją jest tutaj głuchota rozumiana medycznie, zarówno jako rodzaj uszkodzenia ciała, jak i skutki, które to uszkodzenie powoduje dla jednostki i jej najbliższego otoczenia.

⁴ Glosy zapisywane dużymi literami, uzupełnione różnymi znakami diakrytycznymi i dygresjami są najbardziej popularnym i tradycyjnym sposobem transkrypcji języka migowego [Hoiting, Slobin 2002: 60]

Podstawowe pytania, na które odpowiedzieć ma ta praca dotyczą tego, **dlaczego** ujmowanie głuchoty wyłącznie w kategoriach braku, zwłaszcza zaś braku słuchu, jest niewystarczające, **w jaki sposób przejawia się** kolektywny wymiar głuchoty oraz **jakie czynniki mają wpływ** na ujawnianie się kolektywnego wymiaru głuchoty. W pracy podejmę również rozważania związane z aspektem metodologicznym badań nad głuchotą. W związku z tym stawiam pytanie o to, **w jaki sposób przyjęcie badawczej perspektywy antropologii zaangażowanej**, w szczególności zaś w jej odsłonie związanej z aktywizmem, wpływa na możliwość podejmowania badań nad głuchotą oraz w jaki sposób kształtuje proces badawczy?

Przyjęcie perspektywy antropologii zaangażowanej podyktowane jest kilkoma względami. Po pierwsze ma to związek z pytaniem natury ogólnej, pytaniem o cel produkowania wiedzy. Jak zauważają P. Reason i H. Bradbury:

[i]nstytucje normalnej nauki i akademii, które stworzyły monopol na proces produkowania wiedzy, przykładają największą wartość do czystych badań, do kreacji wiedzy nieskrępowanej pytaniami natury praktycznej. Przeciwnie, podstawowym celem badań w działaniu nie jest produkowanie teorii akademickich w oparciu o działanie, ani produkowanie teorii działania, ani nie jest produkowaniem teoretycznej czy empirycznej wiedzy, która mogłaby zostać zastosowana w działaniu; jest nim uwolnienie ludzkiego ciała, umysłu i ducha w poszukiwaniu lepszego, bardziej wolnego świata [Reason, Bradbury 2001: 2].

Podjęcie badań w środowisku osób głuchych było bezpośrednio związane z wykonywaną przeze mnie pracą doradcy zawodowego w Polskim Związku Głuchych. Trudności, na jakie napotkałam, skłoniły mnie do podjęcia **badania w działaniu**, których celem było przede wszystkim znalezienie bardziej skutecznych metod aktywizacji zawodowej osób głuchych. Jednak wraz z rozwojem procesu badawczego ujawnił się dodatkowy aspekt związany właśnie z kolektywnym wymiarem głuchoty. Projekt badawczy zaczął stopniowo zmierzać w stronę zagadnień natury antropologicznej. To, z czym się spotkałam, określić można mianem roszczenia do uznania wiedzy osób głuchych, wiedzy powstającej w związku z posługiwaniem się językiem migowym. Jednocześnie stopniowe zapoznawanie się z sytuacją osób głuchych, w świetle prawa uznawanych za osoby niepełnosprawne, a w praktyce życiowej borykających się z problemami mniejszości językowej, uświadomiła mi, jak dalece polityczny wymiar ma moje badanie. Etykietowanie i kategoryzowanie będące podstawą ustalania (nie)równowagi sił, w tym przypadku przybiera wymiar niemalże karykaturalny. Jak określił to jeden z forumowiczów deaf.pl w odniesieniu do osób słyszących, którzy

bezpodstawnie odmawiają głuchym zatrudnienia: „Tak mają z góry ustalone!”.⁵ Jako doradca zawodowy i trener pracy na co dzień stykałam się z zachowaniami o charakterze dyskryminującym względem osób głuchych a jednocześnie rozmawiałam z tymi osobami w języku migowym i poznawałam ich punkt widzenia. Potrzeba tego, aby „inny” punkt widzenia ujrzał światło dzienne stała się ostatecznie rodzajem moralnego zobowiązania zaciągniętego przeze mnie wobec ludzi, którzy umożliwili mi zapoznanie się z ich językiem i odsłonili przede mną - część przynajmniej - swojego świata. Przyjęcie perspektywy antropologii zaangażowanej umożliwiło mi i zobowiązało do ujawnienia natury moich relacji z badanymi i określenia własnej pozycji, miejsca z którego zabieram głos. Dodatkowo dzięki tej perspektywie na znaczeniu zyskały krytyczne analizy literatury naukowej dotyczącej głuchoty. Zaangażowanie w przypadku takiego tematu badawczego, jakim jest głuchota było warunkiem niemalże koniecznym do tego, aby wykroczyć poza dominujący sposób pisania i mówienia. I nie dotyczy to jedynie kwestii ujmowania głuchoty w kategoriach medycznych. O wiele ważniejszym zadaniem z antropologicznego punktu widzenia wydaje się bowiem wyjście poza dychotomię biologia-kultura i dostrzeżenie stopnia, w jakim uwarunkowania biologiczne mają wpływ na sposób życia. Powiedzenie, że głusi mają swoją kulturę to stanowczo za mało. Pokazanie jak to się dzieje, że głuchota może przejawiać się także w wymiarze kolektywnym jest próbą wyjścia poza dotychczasowe, w dużej mierze jałowe, spory. Żeby tego dokonać trzeba się było jednak zaangażować między innymi także i po to, żeby móc nauczyć się języka migowego.

Praca składa się z czterech części. Pierwsza z nich poświęcona jest krytycznej analizie wybranych pozycji z literatury poświęconej zagadnieniom głuchoty. W rozdziale tym pokazuję w jaki sposób głuchota rozumiana w kategoriach braku, szczególnie zaś braku słuchu, zostaje zawłaszczona i w efekcie znika z badawczego

⁵ Dyskusja na forum deaf.pl dotyczyła podejmowania pracy przez osoby głuche i problemów z tym związanych: „mawhy, nie ma chętnych wśród «Nas»? chętni są, kiedyś byłem u pracodawcy co zatrudnia przy pracach interwencyjnych no chociażby sprzątanie ulic, zieleni itp a dlaczego tam poszedłem ?...bo dużo zatrudnili z orzeczeniem, aż wstyd ze takich zatrudniają bo z tego wynika że jesteśmy „gorsi marginalnie” gdyż inni mają orzeczenie z powodu alkoholizmu i chorób po alkoholu. Wiec tam poszedłem. I jaki z tego wniosek??że owszem zatrudniamy ale nikogo z wadą słuchu...wiec się pytam dlaczego nie «My» ...przecież mamy ręce nogi i oczy sprawne....Odp tej kobiety była taka a co będzie jak pana samochód przejedzie albo w nocy spadnie śnieg i nagle będzie do pana telefon i pan nie usłyszy? Tak mają z góry ustalone. Szkoda gadać ile można nerwów się «najeść»” [Cyt. za: <http://www.deaf.pl/index.php/topic,13149.40.html>, 10.12.2012, pisownia oryginalna]

poła widzenia. Zwracam uwagę na to, że charakterystyka głuchoty jako braku nie może zostać uznana za wyczerpującą także z tego powodu, że nie uwzględnia ona sposobu życia dorosłych osób głuchych. Część druga pracy zawiera fragmenty o charakterze autoetnograficznym stanowiące podstawę do podjęcia rozważań na temat tego, w jaki sposób aktywizm wpływa na proces badawczy. W tej części dokonuję analizy literatury z zakresu *deaf studies* dotyczącej kwestii badania osób głuchych przez pryzmat pojęć kultury, wspólnoty, grupy etnicznej i wskazuję na trudności stąd wynikające. W zakończeniu rozdziału pokazuję, w jaki sposób zaczerpnięte z języka migowego pojęcie ŚWIAT-GŁUCHY może mieć potencjał analityczny i eksplikacyjny w badaniach nad kolektywnym wymiarem głuchoty. Część trzecia poświęcona jest badaniom nad językami migowymi. Przedstawiam w nim wybrane aspekty lingwistycznego opisu tego języka: modalność, akwizycję i ikoniczność w nawiązaniu do koncepcji ucieleśnienia. Część czwarta, ostatnia, ma charakter etnograficzny i dotyczy trzech aspektów ŚWIAT-GŁUCHY: nazywanie, rozmawianie i kontakty ze słyszącymi. W tej części także, poprzez liczne cytaty z rozmów z osobami głuchymi⁶, w sposób symboliczny oddaję głos im samym, by sami uzupełniali moją charakterystykę ich świata.

⁶ Podczas projektu badawczego nagrałam na kamerę wideo rozmowy z 20 osobami (ich indeks znajduje się na końcu pracy). Rozmowy trwały od 40 minut do 3 godzin. Rozmowy te stanowiły końcowy etap prowadzonych przeze mnie badań. Podczas całego projektu badawczego rozmawiałam, spotykałam się, szkoliłam, doradzałam, pomagałam w znalezieniu pracy grupie ponad 500 dorosłych osób głuchych, w głównej mierze z terenu województwa łódzkiego i wielkopolskiego. Kolejne 100 osób to bywalcy klubów dla głuchych przy Polskim Związku Głuchych Oddział Łódzki. Kluby mają swoje siedziby w Łodzi, Piotrkowie Trybunalskim, Skierniewicach, Wieluniu, Kutnie, Tomaszowie Mazowieckim i Sieradzu. Do klubów jeździłam regularnie (1 raz w miesiącu do każdego z klubów) przez okres od września 2011 do kwietnia 2013r. W ramach realizowanych od 2009r. do końca 2012r. projektów miałam kontakt z uczniami ze szkół dla głuchych w Łodzi, Poznaniu, Kutnie, Rydzynie i Żarach.

1. Głuchota w społeczności słyszących

Kulturowe podejścia do stereotypów zakładają, że: „społeczeństwo stanowi podstawę przechowywanej wiedzy”, zaś stereotypy to „zbiór informacji o grupach społecznych, rozpowszechniony wśród członków danej kultury” [Macrae i in. 1999: 20]. Według tych ujęć stereotypy są przekazywane między innymi poprzez język będący reprezentacją grup społecznych. We współczesnej polszczyźnie słowo „głuchy” ma nacechowanie negatywne związane z funkcjonującym i przejawiającym się właśnie poprzez świadectwa językowe, stereotypem osoby głuchej⁷ czyli takiej, która: nie może się komunikować, nie mówi lub mówi szczątkowo i bardzo niewyraźnie, dziwnie się zachowuje, z którą nie ma kontaktu, która jest otępiała, upośledzona, gorsza i lekceważona przez słyszących, nie ma kontaktu z kulturą a jej społeczność, społeczność osób głuchych jest odcięta, odizolowana od społeczności słyszących [Rudnicka 2011: 74-75]. Stereotypy mogą przybierać także formy pozajęzykowe i na

⁷ Poniżej przytaczam katalog stereotypowych wyobrażeń na temat głuchych, zrekonstruowany na podstawie literatury dotyczącej tej grupy. Katalog jest podzielony na cztery grupy stereotypowych cech odnoszących się do funkcjonowania społecznego, poznawczego, behawioralnego i emocjonalnego głuchych:

a) w wymiarze społecznym głuchy jest: aspołeczny, dziecięcy, klanowy, współzawodniczący, posiadający słabą świadomość, łatwowski, zależny, niepodporządkowany, nieodpowiedzialny, izolowany, niedorozwinięty moralnie, sztywny w pełnieniu różnych funkcji, nieśmiały, uległy, poddający się łatwo sugestii, nieuspołeczniony;

b) w wymiarze poznawczym głuchy ma zubożone myślenie pojęciowe, słaby wgląd w siebie, ubogi język, ograniczone rozumowanie; jest konkretny, wahający się, egocentryczny, bez introspekcji, nieprzystosowany do zajęć mechanicznych, naiwny, mało świadomy siebie, przenikliwy, nie myślący jasno, nieświadomy, nieinteligentny;

c) w wymiarze behawioralnym głuchy ma opóźniony rozwój ruchowy i jest agresywny, hedonistyczny, niedojrzały, impulsywny, bez inicjatywy, słabo zainteresowany, zaborczy, sztywny, powłóczyący nogami, uparty, podejrzliwy, nieufny;

d) w wymiarze emocjonalnym głuchy jest bez lęków, depresyjny, zaburzony emocjonalnie, emocjonalnie niedojrzały, bez empatii, wybuchowy, podatny na frustrację, rozdrażniony, neurotyczny, paranoidalny, nieczuły; ma reakcje psychotyczne [Lane 1996:60].

Jedną z funkcji stereotypów jest usprawiedliwianie działania lub też jego braku czyli podtrzymywanie statusu quo. W związku z tym, taka jest teza Lane'a, funkcjonowanie stereotypowych wyobrażeń na temat głuchych w społeczeństwie osób słyszących prowadzi do takiego organizowania systemu społecznego (w tym m. in. edukacji czy rynku pracy), żeby możliwe było podtrzymanie stereotypowych wyobrażeń. Innymi słowy słyszący tworzą taki świat, w którym głuchy musi zajmować pozycję zgodną z przypisanym mu stereotypem.

przykład przenosić się jako wizualne wyobrażenia podkreślające pewne cechy, czego przykładem jest logo Polskiego Związku Głuchych zawierające schematyczne przedstawienie przekreślonego ucha, co nieuchronnie czyni z symbolu głuchoty zarazem symbol utraconej możliwości słyszenia. Stereotypy mają wpływ na podejmowane działania. Dokonuje się to za sprawą mechanizmu samospełniającej się przepowiedni, którego kolejne fazy mają następujący przebieg:

1. Spostrzegający [na podstawie stereotypowych wyobrażeń – przyp. mój] wyrabiają w sobie błędne oczekiwania.
2. Oczekiwania spostrzegających wpływają na to, jak traktują oni osoby spostrzegane.
3. Osoby spostrzegane reagują na to traktowanie zachowaniem, które potwierdza oczekiwania [Macrae i in. 1999: 136].

Do repertuaru takich podyktowanych stereotypowymi wyobrazeniami zachowań w spotkaniu z osobami głuchymi zaliczyć można: mówienie podniesionym głosem, krzyczenie, mówienie w sposób nienaturalny, przesadnie wyraźny, szerokie otwieranie ust, ale też zaniechanie kontaktu, odwracanie się od osoby, machnięcie ręką, okazywanie zniecierpliwienia, wyrażanie negatywnych sądów i opinii na temat osoby głuchej w jej obecności, mówienie w obecności osoby głuchej bez zwracania uwagi na to, czy komunikat jest dla niej zrozumiały, pomijanie osób głuchych w dyskusji i szerzej, w dostępie do informacji. Innymi stereotypowymi zachowaniami są selekcja informacji przekazywanych osobom głuchym, manipulowanie informacjami czy podejmowanie decyzji za osoby głuche. Opisane zachowania związane są z przejawami audyzmu⁸ czyli pewnej praktyki „zajmowania się” osobami głuchymi przez osoby słyszące. Polega ona między innymi na:

„przygotowywaniu na ich [osób głuchych – przyp. mój] temat kategorycznych orzeczeń, opisywaniu ich i wyrażaniu autorytatywnych opinii, nauczaniu o nich, rozporządzaniu do jakich szkół powinni uczęszczać, a w niektórych przypadkach decydowaniu o tym, gdzie mają mieszkać” [Lane 1996: 68].

Podzielane stereotypy są jednym z aspektów zbiorowej wiedzy członków określonego społeczeństwa obok mitów, idei, systemów religijnych czy wiedzy naukowej [Macrae i in. 1999: 20]. Jako narzędzie pamięci kulturowej, stereotypy tworząc ramy wspólnoty jednocześnie sankcjonują różnice między tym, co swoje a tym, co obce [Growiec, Napiórkowski 2014: 460-461]. Według T. Todorova [Todorov 1996: 205] stosunek do

⁸ Szerzej na temat pojęcia audyzmu przeczytać można m. in. w: [Bauman 2004], [Gertz 2008], [Lane 1996]

tego, co obce, rozpatrywać trzeba co najmniej trójwymiarowo: w planie aksjologicznym, prakseologicznym i epistemicznym. Stosunek do obcego w planie aksjologicznym związany jest z porównywaniem i wydawaniem sądów wartościujących. W planie prakseologicznym określony zostaje dystans wobec obcego a zarazem decyzja co do działań, jakie mają zostać podjęte względem niego: „przyjmuję wartości tego drugiego, utożsamiam się z nim albo też dostosowuję go do siebie, projektuje na niego mój własny obraz. Oprócz podporządkowania się innemu i podporządkowania innego istnieje jeszcze trzecie wyjście – neutralność lub obojętność” [Todorov 1996: 205]. W planie epistemicznym dochodzi do określenia stopnia (bo nie jest to nigdy wiedza absolutna), w jakim tożsamość obcego zostaje poznana. W każdym z tych trzech wymiarów prześledzić można próby osvajania tego, co obce. Jak zauważa B. Waldenfels:

[p]róbom przyswojenia towarzyszą różne formy ześrodkowania: egocentryzm, wychodzący od tego, co indywidualnie własne, etnocentryzm, trzymający się tego co własne kolektywnie, oraz logocentryzm, stawiający na to coś ogólnego, co obejmuje zarówno własne jak i obce [Waldenfels 2002: 48-50].

Celem tego rozdziału jest próba zrekonstruowania zabiegów osvajania obcości związanej z głuchotą. Rekonstrukcja ta w głównej mierze oparta jest na wybranych tekstach naukowych traktujących o głuchocie i jej skutkach.

1.1. Społeczne konsekwencje głuchoty

Według podręcznika z zakresu otorynolaryngologii praktycznej dla studentów i lekarzy, zaburzenia słuchu są jedną z dolegliwości chorób ucha i kości skroniowej obok zawrotów głowy, szumów usznych czy zaburzeń równowagi [*Otolaryngologia praktyczna...* 2007: 2-46]. Autorzy podręcznika zwracają uwagę na to, że terminy „niedosłuch” i „głuchota” nie są tożsame znaczeniowo:

[w] codziennej praktyce lekarskiej oraz niekiedy w piśmiennictwie używa się terminu „głuchota” do określenia niedosłuchu. Wydaje się to niesłuszne, mało precyzyjne i może być nieprawidłowo interpretowane, szczególnie przy formułowaniu orzeczeń pisemnych. Głuchota [surditas] oznacza zupełny brak odczucia dźwięku w uchu lub resztki słuchu w badaniu audiometrycznym (krzywa powietrzna poniżej 80dB), uniemożliwiający rozumienie mowy [Kochanek 2007:8].

Drobna terminologiczna uwaga w podręczniku medycyny precyzyjnie wprowadza w istotę tego, co można określić mianem społecznych konsekwencji głuchoty⁹. Ich wyjaśnianie zaczyna się na ogół od opisu budowy anatomicznej ludzkiego narządu słuchu i odpowiadającej jej funkcjonalności¹⁰. Taki opis jest stałym elementem podręczników z zakresu surdopedagogiki i logopedii. Anatomiczny wstęp umożliwia w dalszej kolejności bardziej szczegółowy wykład dotyczący istoty problemów związanych z uszkodzeniem słuchu. Ludzki narząd słuchu jest przystosowany do

⁹ Jako rozwojowe skutki uszkodzenia słuchu wymienia się: deficyt doświadczeń poznawczych, niski poziom kompetencji językowych, bariery w komunikowaniu się, specyfika procesów poznawczych, specyficzne opóźnienia lub zakłócenia niektórych funkcji intelektualnych, problemy natury emocjonalno-społecznej [Podgórska-Jachnik 2013: 89-92]. W niniejszym rozdziale skupiam się na zagadnieniach związanych z językiem ponieważ stanowią one o istocie problemu. Warto jednak zwrócić uwagę na kilka kwestii związanych z psychologicznym wymiarem skutków uszkodzenia słuchu. Badanie osób głuchych następcza trudności. Pisali o nich J.Kobosko, J.Szuchnik i P. Wojda w swoim artykule *Kwestionariusz JA-INNI jako narzędzie służące do opisu tożsamości własnej młodzieży głuchej*. Autorzy koncentrują na „problemie adaptacji omawianego narzędzia w polskim języku fonicznym i migowym” [Kobosko i in. 2004: 119]. Trudności wynikają z faktu zróżnicowanych kompetencji językowych (zarówno w języku polskim fonicznym jak i migowym) badanych osób. Autorzy zauważają, że: „W metodach psychologicznych samoopisowych, odwołujących się zarówno do konfrontacji z emocjonalnymi doświadczeniami, jak i do ich werbalizacji, za jaką uznać można kwestionariusz JA-INNI, z przeznaczeniem dla osób głuchych, niezwykle ważne jest sformułowanie kryteriów kompetencji językowych, niezbędnych do tego, by uprawnione lingwistycznie było ich zastosowanie, a dalej wnioskowanie o właściwościach psychologicznych osób badanych. Szczególnie jest to istotne w obszarze podejmowania badań nad tożsamością, zwłaszcza jeśli postawimy hipotezę, że trudności w nabywaniu kompetencji językowych zarówno w języku fonicznym, jak i migowym przez dzieci głuche (jak i słyszące) mogą być wyrazem także zaburzeń w rozwoju ich osobowej tożsamości” [Kobosko i in. 2004: 120]. Wnioski jakie można wysnuć z powyższej uwagi dotyczą po pierwsze, wiarygodności lingwistycznej badań, a po drugie, przysłowiowego pytania o to, co było pierwsze: jajko czy kura. Czy można sensownie badać kogoś, z kim trudno jest się porozumieć na poziomie językowym? Kto stanowić powinien grupę odniesienia dla badanych? Na jakiej grupie dane narzędzie powinno być standaryzowane? Czym tłumaczyć ewentualne różnice między słyszącymi i głuchymi? Z problemem nieadekwatności narzędzi spotkałam się osobiście przy okazji pracy w charakterze doradcy zawodowego. Najogólniej mówiąc, nie da się przeprowadzić najprostszego testu preferencji zawodowych jeżeli odpowiedź jest pochodną sposobu, w jaki treść zostanie przetłumaczona na język migowy. Ale nie tylko w tłumaczeniu rzecz. Moja ulubiona anegdota dotyczy pytania: „Czy uważasz, że mógłbyś kierować innymi ludźmi?” skierowanego do osoby, która prywatnie udzielała się jako trener koszykówki w klubie sportowym głuchych. Odpowiedź jaką uzyskałam brzmiała: „Głusi nie mogą być kierownikami, bo słyszący im nie pozwolą”. Na podobny rodzaj trudności dotyczących badań psychologicznych osób głuchych zwraca uwagę [Prillwitz 1996: 57-58].

¹⁰ Poniższy fragment, zaczerpnięty z podręcznika pedagogiki specjalnej, stanowi przykład takiego opisu narządu słuchu i procesu słyszenia: „Ktoś mówi i fala dźwiękowa, którą tworzą wypowiedziane słowa przechodzi przez powietrze lub inny ośrodek. Fale dźwiękowe są chwywane przez małżowinę uszną (czyli tę część, którą potocznie nazywamy uchem) i przedostają się w głąb przewodu słuchowego osoby słuchającej. Małżowina i przewód słuchowy są dwiema częściami tworzącymi ucho zewnętrzne. Fala dźwiękowa wędruje dalej do ucha środkowego, które jest komorą wypełnioną powietrzem. Znajduje się w niej błona bębenkowa. Komora jest połączona z trąbką słuchową (trąbką Eustachiusza), która wyrównuje ciśnienie powietrza po obu stronach błony bębenkowej. Fala dźwiękowa wprawia w drgania błonę bębenkową. Jej wibracje powodują, że młoteczek i kowadełko poruszają się, a strzemiączko zaczyna oscylować. Te trzy małe kosteczki razem wzięte zwane są kosteczkami słuchowymi, są one również częścią ucha środkowego. Bębenek przetwarza zmiany ciśnienia na wibracje mechaniczne, które transmitowane są dalej do płynu, którym wypełnione są komory ślimaka.

odbioru dźwięków o natężeniu od 0 dB (spadające liście) do 120 dB (odgłos silnika samolotu odrzutowego a zarazem próg bólu) oraz o częstotliwości od 20 do 20 000 Hz (herców). Dźwięki mowy mieszczą się w zakresie od 250 Hz do 4000 Hz oraz do 20 do 70 dB [Szczepankowski 1999: 59-65]. Uszkodzenie narządu słuchu ma wpływ na to, czy dźwięki mowy będą odbierane i w jakiej jakości. Medyczny wymiar głuchoty dotyczy fizycznych możliwości odbioru dźwięków, w tym dźwięków mowy. Współczesne rozwiązania technologiczne (aparaty słuchowe czy implanty ślimakowe) przynoszą znaczącą poprawę w tym zakresie podnosząc próg słyszalności bądź bezpośrednio pobudzając nerw słuchowy. Jednak, jak zauważa Moore:

[k]iedy słuchamy dźwięków mających akustyczne cechy mowy wykorzystujemy dość specyficzny sposób słuchania i oceny takich sygnałów, który nazywany jest modem mowy(...). Mod mowy jest (...) modem niezwykłym, funkcjonuje bowiem dla całej klasy wysoce złożonych i zmiennych sygnałów akustycznych, których wspólną, najważniejszą cechą jest to, że wytwarzane są w kanale głosowym człowieka [Moore 1999: 309-310].

Rehabilitacja po przywróceniu fizycznej możliwości słyszenia polega nie tylko na nauce percepcji słuchowej, ale także na aktywowaniu modu mowy czyli na nauce tego specjalnego sposobu słuchania, który umożliwia percepcję dźwięków mowy. Dlaczego tak się dzieje? Po pierwsze trzeba zdać sobie sprawę z tego, jak skomplikowanym procesem jest mowa:

[g]dyby mowa była czymś na podobieństwo pisma, to chcąc wypowiedzieć ów wyraz [chodzi tu o wyraz bag – przy. mój], musielibyśmy wybrać trzy ruchy artykulacyjne (po jednym dla każdego segmentu fonetycznego), a następnie połączyć je ze sobą w ciąg. W rzeczywistości dzieje się zupełnie inaczej. Pierwszy segment, głoskę „b”, wytwarzamy poprzez zamknięcie i otwarcie warg. Segment drugi, głoskę „ae”, artykułujemy poprzez ułożenie języka w pewnej szczególnej pozycji. Oczywiście, nie wykonujemy tych ruchów w tandemie, to jest jeden po drugim; oba zachodzą równocześnie: ustawiamy język w położeniu właściwym samogłosce „ae” i w tym samym momencie otwieramy i zamykamy wargi dla spółgłoski „b”. Kolejny segment „g” wymaga zamknięcia kanału wokalnego poprzez zetknięcie tylnej części języka z podniebieniem i wiele składników tego ruchu artykulacyjnego pokrywa się w czasie z wytwarzaniem poprzedzającej samogłoski. W ten właśnie sposób konstruujemy sylaby z segmentów fonetycznych: nakładamy je na siebie i transmitujemy nieomal jednocześnie [Lieberman 1980: 173-174].

W uchu wewnętrznym znajdują się kanały półkoliste oraz ślimak, który jest pustą kością o spiralnym kształcie, we wnętrzu której znajduje się właściwy narząd słuchu. Mechaniczne wibracje spowodowane zmianami ciśnienia przekazywane są ze strzemiączka przez płyn do błony podstawnej ślimaka. Błona ta pobudza komórki rzęstate, które reagują na różne częstotliwości dźwięku. Każda komórka rzęstate ma u swego szczytu około stu małych, sztywnych włókien, zwanych rzęskami. Kiedy komórki te poruszają się, płyn który je otacza, przemieszcza się i tworzą się sygnały elektrochemiczne. Są one przesyłane poprzez komórki nerwowe nerwu słuchowego (VIII nerw czaszkowy) do mózgu, w którym sygnały odbierane są jako tony” [Deutsch Smith 2009: 75-76].

Związek między przebiegiem akustycznym, czyli fizycznym zjawiskiem mierzalnym obiektywnymi metodami, a tym co percypujemy, jest złożony. Jedną z teorii próbujących wyjaśnić percepcję mowy jest teoria zwana motoryczną. Kładzie ona nacisk na związki percepcji z artykulacją. Tym, co jest percypowane nie są dźwięki, ale gesty artykulacyjne. Według tej teorii słyszenie polega na stworzeniu schematu poleceń związanych z ruchami artykulacyjnymi wykonywanymi podczas czynności mówienia [Kurcz 2005: 76, Moore 1999: 315]. Teoria ta koresponduje z filogenetyczną hipotezą¹¹, według której to system neuronów lustrzanych umożliwiających naśladowanie ruchu obserwowanego u innego osobnika tego samego gatunku, jest jednym z tych elementów budowy ludzkiego mózgu, który pozwala wyjaśnić fenomen powstania języka oraz jego społeczny charakter. Percepcja dźwięków, w tym dźwięków mowy, nie jest zjawiskiem czysto akustycznym.

Drugim elementem związanym z uszkodzeniem słuchu jest jego wpływ na proces przyswajania¹² języka dźwiękowego. Ćwiczenie dźwięków mowy jest pierwszą fazą tego procesu. Dźwięki słyszane przez dziecko w jego otoczeniu są tymi, którymi następnie uczy się ono posługiwać [Kurcz 2005: 85-86]. W przypadku zaburzeń słuchu już na tym najwcześniejszym etapie naturalne procesy związane z przyswajaniem mowy dźwiękowej nie mogą przebiegać w sposób prawidłowy. Jak wskazuje Alicja Rakowska:

[u] dzieci niesłyszących nie ma okresu naśladowania dźwięków (...). Dziecko, które nie słyszy dźwięków wytwarzanych przez siebie lub przez otoczenie, nie próbuje ich powtarzać, przez co nie rozwija sprawności ruchowej narządów mowy. Osłabione też zostają kontakty emocjonalne z osobami słyszącymi, co ogranicza motywację do mówienia, niezbędną dla rozwoju mowy [Rakowska 2000: 22].

Bez wyćwiczenia się w używaniu tej materii języka fonicznego jaką są dźwięki mowy, dziecko z uszkodzonym słuchem nie ma podstaw do tego, aby rozwijać poszczególne aspekty wiedzy językowej tj. fonologiczny, semantyczny, syntaktyczny

¹¹ „Hipoteza ta opiera się przede wszystkim na obserwacji, iż pole Broki w ludzkim mózgu (44 i 45 obszar czołowy) i homologiczny przedruchowy obszar F5 w mózgu makaków zawierają neurony lustrzane, czyli neurony aktywne zarówno podczas wykonywania jakiejś czynności manualnej przez danego osobnika, jak i obserwacji tej czynności, wykonywanej przez innego osobnika. To zaś miałyby stanowić podstawę dla naśladownictwa” [Krysiak 2012: 20].

¹² Za Idą Kurcz stosuję rozróżnienie między przyswajaniem języka rozumianym jako „spontaniczne nabywanie kompetencji językowej i komunikacyjnej w określonym języku” a uczeniem się języka rozumianym jako „stosowanie specjalnych zabiegów (np. powtarzanie) w celu opanowania określonych struktur językowych” [Kurcz 2005: 80].

i pragmatyczny¹³. Rodzaj uszkodzenia słuchu przekłada się na to, jakie dźwięki są słyszane, a to z kolei ma wpływ na jakość materiału językowego dostarczanego głuchemu dziecku. Pod względem fizycznym dźwięk to drgania cząsteczek powietrza. Pod względem akustycznym mowa ludzka składa się z dźwięków złożonych, szumów i trzasków [Szczepankowski 1999: 51-53]¹⁴. Oznacza to, że poszczególne głoski mowy składają się z kilku dźwięków, z których każdy może mieć inną częstotliwość i czas trwania. Uszkodzenie słuchu typu przewodzeniowego ma charakter mechaniczny: zablokowanie lub uszkodzenie ucha zewnętrznego lub środkowego zatrzymuje fale dźwiękowe. Nie ma to jednak wpływu na rozróżnianie poszczególnych dźwięków. W przypadku uszkodzenia słuchu typu odbiorczego, kiedy uszkodzone jest ucho wewnętrzne lub nerw słuchowy osoby „słyszą dźwięki zniekształcone, ponieważ różne częstotliwości składające się na dany dźwięk są przez nie odbierane z różnym natężeniem” [Deutsch Smith 2009: 78]. Materiał dźwiękowy, z jakim ma do czynienia głuche dziecko w różnym stopniu odbiega zatem od tej fonicznej realizacji języka, do jakiej przyzwyczajone są osoby słyszące. W przypadku głuchoty odbiorczej ten materiał dźwiękowy ma w zasadzie charakter losowy. Umysł głuchego dziecka nie ma zatem możliwości rozpoznania w nim systemu językowego¹⁵.

Głuchota, będąc jednym z rodzajów zaburzenia słuchu, w perspektywie medycyny jest raczej dolegliwością, objawem choroby. W tym sensie głuchota nie jest samoistna. W porządku logicznym jest następstwem stanu choroby. Głuchota to dolegliwość, która jest jednoznacznie oceniana jako najcięższa, przede wszystkim z uwagi na jej związek

¹³ W ujęciu strukturalistycznym wskazuje się na to, że poszczególne poziomy struktury lingwistycznej języka są powiązane z procesami rozumienia języka: „Poziomowi fonologicznemu w strukturze wypowiedzi odpowiada przetwarzanie percepcyjne. Z poziomem leksykalnym wiąże się proces odszukiwania słowa w słowniku umysłowym człowieka i ustalenie odpowiedniości między jego reprezentacjami: fonologiczną, semantyczną i syntaktyczną. Informacje zawarte w strukturze syntaktycznej wypowiedzi podlegają w procesie rozumienia analizie i ponownej integracji w obrębie zdania. Z poziomem semantycznym wiążą się procesy integracji reprezentacji poszczególnych zdań w schematy wyższego rzędu obejmujące cały tekst” [Rakowska 2000: 31]. Bez względu zatem na różne sposoby ujmowania elementów składowych systemu języka, opanowanie poziomu fonologicznego związanego z percepcją bodźców jest w porządku logicznym etapem pierwszym i koniecznym do zdobywania kolejnych poziomów kompetencji w języku.

¹⁴ Irena Styczek ujmuje to w sposób następujący: „Ton [ton to drganie proste – przyp. mój] krtaniowy (podstawowy) przemieszczając się wzbogaca się o tony harmoniczne, które powstają w jamie ustnej i w jamie gardłowej. Powstaje dźwięk złożony, składający się z licznych tonów o różnej amplitudzie, częstotliwości i fazie” [Styczek 1983: 165].

¹⁵ Nie rozstrzygam w tym miejscu podstawowych pytań z zakresu psycholingwistyki [Kurcz 2000: 95-99]. Bez względu na to czy język jest umiejętnością wrodzoną (której aktywacja dokonuje się w zetknięciu ze środowiskiem) czy nabywaną (w oparciu o biologiczne wyposażenie ludzkiego mózgu) podkreślam jedynie, że uszkodzenie słuchu może przeszkadzać rozwinięciu języka fonicznego.

z procesami rozumienia i artykulacji mowy. Taki opis nie jest jednak wystarczający jeżeli chcemy wziąć pod uwagę rzeczywistość społeczną, w jakiej żyje osoba głucha. Malinowski scharakteryzował centralne miejsce mowy w związku z ogólnoludzką tendencją do gromadzenia się i przebywania razem:

Otóż mowa jest ściśle związana z omawianą tendencją, milczenie innej osoby nie jest bowiem dla zwykłego człowieka czynnikiem uspokajającym, lecz wprost przeciwnie, czymś alarmującym i niebezpiecznym. Obcy, który nie umie mówić językiem dzikiego plemienia, jest dla wszystkich jego członków naturalnym wrogiem. Dla prymitywnego umysłu, czy to wśród dzikich, czy w naszych niewykształconych warstwach społecznych, małomówność oznacza nie tylko niezyczliwość, ale wręcz zły charakter. Bez wątpienia, wraz z cechami narodowymi ulega to znacznym zmianom; ogólna zasada pozostaje jednak prawdziwa. Przełamanie milczenia i wspólnota słów to pierwszy akt ustalania solidarnościowych więzi, które dopełnia się poprzez przełamanie chleba i wspólny posiłek [Malinowski 2003: 173].

Przywołana powyżej uwaga Malinowskiego pomaga dostrzec analogię między obcym nieumiejącym mówić językiem plemienia a głuchym nieumiejącym mówić językiem osób słyszących. Głuchy wśród słyszących jest obcym, „naturalnym wrogiem” o tyle, o ile jego myśli i intencje pozostają nieprzeniknione wskutek braku umiejętności mówienia. Jednak stosunku do głuchego jako obcego pośród słyszących nie da się, jak to pokazał przywołany na początku rozdziału Todorov, postrzegać jednowymiarowo. Przyjrzyjmy się po kolei wszystkim trzem wymiarom stosunku do głuchego oraz temu, w jaki sposób w ich obrębie dokonuje się proces osvajania głuchoty.

Aspekt aksjologiczny odnoszenia się do głuchego jako obcego związany jest z porównywaniem jego umiejętności słyszenia i mówienia do tychże umiejętności u przeciętnej osoby słyszącej. Na podstawie takiego porównania, które z konieczności wypada na niekorzyść osoby głuchej, wydawane są następnie sądy wartościujące. Najbardziej cenione jest słyszenie i związane z nim mówienie. Im bardziej osoba głucha nie słyszy i im gorzej mówi, tym mniejszą przedstawia sobą wartość dla słyszącej wspólnoty. O tym jak istotne jest ustalenie stopnia podobieństwa bądź różnicy pod względem słuchu w stosunku do osób słyszących, świadczyć mogą na przykład spory terminologiczne toczony na gruncie surdopedagogiki¹⁶. Wśród terminów mających oznaczać osoby, których słuch jest gorszy niż u osób słyszących pojawiały się m.in.: osoba z uszkodzonym słuchem, głuchy, niesłyszący, niedosłyszący, słabosłyszący,

¹⁶ Surdopedagogika to „dział pedagogiki specjalnej zajmujący się nauczaniem, wychowaniem i rehabilitacją dzieci, młodzieży oraz dorosłych osób niesłyszących i słabosłyszących” [Kupisiewicz 2013: 350].

ogłuchły, głuchoniemy. Badacze [Trebicka-Postrzygacz, Antas 2013, Szczepankowski 1997] wskazują, na kontrowersje jakie budzi używanie wyrazu „głuchy”. Słowo to:

[d]la wielu słyszących osób (...) ma pejoratywne zabarwienie. Takie postrzeżenie jest skutkiem faktu, że terminy «głuchy» i «głupi» mają wspólne pochodzenie, tzn. wywodzą się z tego samego pnia(...). Podobieństwo etymologiczne i brzmieniowe jest ewidentnym mankamentem wyrazu «głuchy». Celem zapobieżenia takim negatywnym skojarzeniom, (...) w latach pięćdziesiątych zaproponowano kolejny twór językowy – «niesłyszący» [Trebicka-Postrzygacz, Antas 2013: 32].

Dla innych negatywne konotacje budzi z kolei termin „niesłyszący” jako ten, który zawiera przedrostek „nie”. Na gruncie legislacyjnym, w zarządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie kształcenia specjalnego¹⁷, wprowadzono do oficjalnego obiegu terminy „niesłyszący” i „słabosłyszący”, które obowiązują do dziś. Różnica między terminem „głuchy” a terminami „niesłyszący” czy „słabosłyszący” dotyczy w gruncie rzeczy skuteczności zabiegów oswojenia inności, opisanie jej w znanych terminach. Używanie pojęcia „głuchy” zakłada pewną jakość, która wymaga dodatkowego zdefiniowania, która nie jest jednoznaczna, której nie można zrelatywizować jedynie do umiejętności słyszenia¹⁸. Pojęcia „niesłyszący” i „słabosłyszący”, jak również ogólne pojęcie „osoba z uszkodzonym słuchem” do kwestii słyszenia odnoszą się wprost. W ten sposób umiejętność słyszenia podniesiona zostaje do rangi centralnej wartości, a jednoznaczność terminologiczna wspomaga ocenę.

Prakseologiczny aspekt stosunku do głuchego jako obcego w społeczności słyszących związany jest z określeniem dystansu wobec niego oraz podjęciem decyzji co do działań, jakie mają być względem niego podjęte. Niesłyszący jako ci, w przypadku których protezowanie nie przyniosło oczekiwanych rezultatów, którzy w bardzo małym stopniu (albo wcale) wykorzystują resztki słuchowe, których motywacja do mówienia jest na bardzo niskim poziomie i którzy często nie posługują się mową w codziennej komunikacji, umieszczeni zostają poza społecznością osób słyszących. Dodatkowo ich niska motywacja do mówienia powiązana zostaje z psychologicznym aspektem

¹⁷ Dz. Urz. MEN 1993 nr 9 poz. 36.

¹⁸ Jako przykład ilustrujący intuicyjne poczucie, że w słowie „głuchota” tkwi niewyartykułowany w pełni potencjał znaczeniowy, posłużyć może kwestia pisowni wyrazu „głuchota” przez „g” lub „G”. Wyjaśnianie różnicy między takimi zapisami jest dokonywane w nawiązaniu do tradycji *deaf studies* (np. w USA czy Wlk. Brytanii), ale autorzy używający tego terminu czują się w obowiązku uwzględnić owo rozróżnienie lub przynajmniej skomentować fakt jego dokonywania przez innych autorów. Do kwestii zapisu słowa „głuchota” czy „głuchy” w swoich pracach odnieśli się m. in. [Podgórska-Jachnik 2013: 8], [Bartnikowska 2010: 45-46], [Wojda 2014: 211].

uszkodzenia słuchu czyli, jak to ujmuje B. Szczepankowski, z brakiem „zdolności ustroju do kompensacji” [Szczepankowski 1999: 78]. Osoby głuche nie tylko nie mogą słyszeć i mówić, ale też po prostu nie chcą tego robić. Zmysł słuchu staje się czynnikiem odgrywającym istotną rolę w ludzkim funkcjonowaniu psychicznym i społecznym [Krakowiak 2006a: 81]. Mamy tu do czynienia jednocześnie z pewnym charakterystycznym sposobem ustalania tego, kto znajdzie się poza obrębem społeczności słyszących. Nowo narodzone głuche dziecko jest potencjalnie dzieckiem, które będzie słyszeć, a więc nie stanie się obcym. Oceny zdolności intelektualnych i rozwoju psychicznego dzieci głuchych dokonuje się właśnie po to, aby możliwe stało się podjęcie odpowiednich decyzji dotyczących działania względem nich. Działania te skupiać się będą w dużej mierze wokół rehabilitacji słuchu i edukacji. Potencjalnie słyszący głuchy staje się obcym dopiero z chwilą, kiedy ustanie on w wysiłkach nauki słyszenia i mowy, kiedy utraci motywację do bycia jak słyszący. Nie chcąc być słyszącym musi opuścić wspólnotę. Im wcześniej zostaną podjęte działania rehabilitacyjne i im bardziej będą one intensywne, tym większe szanse na to, że potencjalnie słyszące głuche dziecko stanie się faktycznie słyszącym dorosłym. Dlatego tak ważnym zagadnieniem jest rozpoznanie głuchoty. Jak zauważa Kazimiera Krakowiak:

[b]ezpośrednie poznanie tego problemu jest dodatkowo utrudnione faktem, że uszkodzenie słuchu stanowi niepełnosprawność «niewidzialną», często niedostrzeganą przez dalsze otoczenie społeczne [Krakowiak 2012: 152].

Niewidzialność głuchoty rozpatrywać można na dwa sposoby. Po pierwsze, ponieważ głuchoty nie widać, może ujawnić się ona jako coś nieoczekiwanego dla samej osoby głuchej. Po drugie, z uwagi na niewidoczność i nieoczywistość głuchoty, jej ujawnienie może przybierać formę długiego procesu wyczuwania istnienia czegoś nieokreślonego i nienazwanego. O gwałtownym ujawnieniu głuchoty opowiadał jeden z moich rozmówców:

Jeżeli chodzi o to jak dowiedziałem się, że jestem głuchy. Po prostu straciłem słuch. Obudziłem się, czułem się dziwnie, nie słyszałem. Krzychałem: mamó, mamó, mamó. Mama mówiła, ale jej nie słyszałem, widziałem tylko. Mama powiedziała: Nie słyszysz. Lekarz potwierdził, że jestem głuchy. Mocno płakałem. Byłem załamany. Miałem 7 lat. Byłem załamany. Moja choroba była ciężka, miałem zapalenie opon

mózgowych, nie mogłem chodzić. W końcu lekarz powiedział, że dziecko w ogóle nie będzie słyszeć. Wiedziałem, że jak mama w domu mówi, to ja coś słyszę ale nie wiem co dokładnie. Pytałem się: co mówisz? Co mówisz? Już nie słyszałem. Kiedy byłem mały to rodzice i lekarze wiedzieli [że mogę stracić słuch] ale ja do 7 roku życia nie wiedziałem. Byłem zaskoczony. Kiedy miałem 3, 4 lata słyszałem. Wołałem: mama! Rozmawiałem. Mama wołała: Stasiu obiad gotowy chodź! Stasiu uważaj na konia! [S.N.]

Bohater przytoczonej historii, siedmioletni Staś, utracił słuch w wyniku choroby. Było to zaskakujące wydarzenie, zaskakujące poznawczo¹⁹. Możliwość utraty słuchu nie mieściła się w głowie małego Stasia. Jego wyobraźnia nie sięgała tak daleko. Zanim nastąpił dzień, w którym Staś „po prostu stracił słuch”, słyszenie i mówienie były dla niego czynnościami naturalnymi, podejmowanymi bez wysiłku. Staś zdążył poznać język foniczny a wraz z nim właściwe porozumiewaniu się w tym języku praktyki: wołanie, rozmawianie, rozumienie i słyszenie. Wraz z głuchotą pojawiła się inna jakość. „Widziałem tylko”, powiada Staś. Od tego momentu mówienie innej osoby było czymś, co można zobaczyć, ale już nie usłyszeć i nie zrozumieć. Spotkanie z głuchotą było dla Stasia czymś nagłym i zaskakującym, czymś czego się nie spodziewał a przede wszystkim czymś, co przydarzyło się mu wtedy, kiedy był osobą słyszącą. Bo to właśnie dla słyszących głuchota jest tym, co może się ukrywać, niepokoić i ujawniać się stopniowo. W poniższej historii, pochodzącej od jednej z uczestniczek badań przeprowadzonych przez D. Podgóorską-Jachnik, wątek niepokoju wywołanego głuchotą jest szczególnie wyraźny:

Jestem osobą niesłyszącą praktycznie od urodzenia. Według informacji uzyskanych od rodziców i diagnozujących mnie wówczas lekarzy utrata słuchu nastąpiła w trzecim miesiącu życia na skutek przyjmowania leków. Podczas pierwszych trzech lat życia niestety nikt nie zdiagnozował mojej głuchoty. Moja mama zaniepokojona tym, że nie mówię, szukała pomocy u różnych specjalistów. Wszystkie diagnozy [...] szły w kierunku niedorozwoju umysłowego. W dzieciństwie nie chorowałam i mój rozwój przebiegał prawidłowo. Na szczęście moi rodzice, obcując ze mną na co dzień, nie godzili się na taką diagnozę. Uważali bowiem, że prawidłowo reaguję na wszystkie bodźce z otoczenia, tylko nic nie słyszę. Dość długo nie zdiagnozowano tego u mnie. Moja mama,

¹⁹ „Z punktu widzenia psychologii rozwojowej, tj. uwzględniając wzajemną relację między rozwojem mowy a czasem, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu, odróżnia się trzy typy uszkodzeń: **postlingwalne** (po opanowaniu mowy), **perilingwalne** (w trakcie jej rozwoju) i **prelingwalne** (przed rozpoczęciem procesu jej opanowywania)” [Krakowiak 2006b: 267]. Przyporządkowanie dokładnego wieku każdemu z tych okresów zależy od przyjętej teorii dotyczącej rozwoju mowy. Według jednych okres nabywania języka trwa do wieku 9 lat i więcej, według innych kończy się w wieku lat 5 [Kurcz 2005: 84-94]. Punktem spornym jest tu oczywiście sposób zdefiniowania tego, na czym polega pełne opanowanie języka.

wiedziona matczyną intuicją, czuła, że mam duże problemy ze słuchem [Podgórska-Jachnik 2012: 278].

Tymi, którzy odkrywali głuchotę własnego dziecka byli słyszący rodzice. Głuchota niepokoiła ich, chociaż długo nie dawała się poznać. Była jednak czymś co można wyczuć intuicyjnie, czymś co odróżniało ją od choroby umysłowej. Rozpoznanie głuchoty, ujawnienie jej, odkrycie jest momentem o szczególnym znaczeniu. W Polsce od 2002 roku istnieje Program Powszechnych Przesiewowych Badań Słuchu u Noworodków. Jest to największy w Polsce profilaktyczny program zdrowotny, w ramach którego przebadano już ponad 4 miliony dzieci. Obecnie programem objęte jest niemal 100% noworodków.²⁰ Wczesna diagnoza umożliwia wczesną interwencję²¹. W 1992 roku dokonano pierwszej w Polsce operacji wszczepienia implantu ślimakowego czyli urządzenia elektronicznego, które przetwarza sygnały akustyczne w elektryczne i działa bezpośrednio na nerw słuchu. Obecnie zaleca się, aby implantacja następowała jak najwcześniej, nawet przed ukończeniem przez dziecko 1 roku życia. Ma to przyczynić się do zwiększenia szans powodzenia rehabilitacji słuchu [Szielkowska i in. 2008: 122-123]. Wczesna identyfikacja głuchoty prowadzi do jej wyeliminowania, względnie złagodzenia jej skutków. Bo głuchota zagraża nie tylko tym, którzy jej cieleśnie doświadczają. Głuchota zagraża w równym stopniu wszystkim, którzy mają z nią intensywny kontakt. W opinii psychologów głuchota jest przyczyną traum, jakie na wieść o uszkodzeniu słuchu swojego dziecka przeżywają rodzice. Wydaje się, że zwłaszcza matki doznają szczególnie trudnych emocji, które porównywane są do emocji towarzyszących żałobie.

W swoich przeżyciach rodzice dziecka głuchego doświadczają też związanej z dzieckiem utraty, gdyż w wyobrażeniach tracą oni dziecko idealne, zdrowe, słyszące, dziecko normalne na rzecz dziecka odbiegającego od normy, niepełnosprawnego, głuchego. Reakcją na utratę jest proces żałoby, rozpoczynający się zaprzeczeniem rzeczywistości, a kończący się osiągnięciem – w różnym stopniu – stanu akomodacji do głuchoty dziecka. Uważa się, że wspomnianej żałoby nie można przeżyć do końca [Kobosko 2011: 9].

O emocjach własnej matki opowiadała mi jedna z rozmówczyń:

²⁰ Informacje pochodzą ze strony WOSP. http://www.wosp.org.pl/medycyna/nasze_programy/badania_sluchu. 20.11.2014.

²¹ Wczesna interwencja lub wczesne wspomaganie rozwoju to: „wielospecjalistyczna, kompleksowa, skoordynowana i ciągła pomoc dzieciom zagrożonym nieprawidłowym rozwojem oraz dzieciom z niepełnosprawnością w wieku od urodzenia do rozpoczęcia nauki szkolnej” [Kupisiewicz 2013: 405].

Wtedy dopiero zrozumiałam, że jestem głucha jak byłam w ósmej klasie szkoły podstawowej. Wybierane były szkoły w zawodzie. No to ja wypełniłam taki wniosek, że chcę zostać pielęgniarką. A ta nauczycielka patrzy, patrzy i mówi tak: ty chcesz zostać pielęgniarką? Słuchaj, musisz porozmawiać z rodzicami. Dobrze. Przyszłam do domu no i pokazuje to, a babcia: Dziecko kochane ty nie możesz zostać pielęgniarką, bo ty nie słyszysz. A moja mama uciekła. Po prostu było jej przykro [O.P.].

Słyszająca matka, która płacze i na nowo przeżywa moment uświadomienia sobie głuchoty własnego dziecka nie jest jedynie figurą narracji. Podczas mojej pracy zawodowej wielokrotnie spotykałam się ze słyszącymi matkami, które płakały nad głuchotą własnych dzieci. Czas nie wydawał się być czynnikiem łagodzącym traumę. Łzy pojawiały się bez względu na to czy od momentu ujawnienia się głuchoty minęło 5, 10 czy 30 lat. Głuchota dziecka jest nie tylko doświadczeniem osobistym związanym z byciem świadkiem niepełnosprawności drugiego człowieka, ale także bezpośrednio związanym z własną niemożnością komunikacji. Jak twierdzi J. Kobosko:

[j]ednym z aspektów reakcji psychicznej matek na głuchotę dziecka jest doświadczane przez nie poczucie okaleczenia słownego w kontakcie z dzieckiem głuchym. Ograniczona staje się ich „zdolność mówienia”, „zdolność werbalnego wyrażania siebie”, czasem wręcz tracą poczucie kontaktu ze swoim głuchym dzieckiem. Głuchota czyni je psychicznymi „niemowami”, choć obiektywnie to nie one, a ich dziecko jest głuche [Kobosko 2011: 10].

Inną grupą ludzi, którzy mają intensywny kontakt z głuchotą są słyszące dzieci głuchych rodziców. Jak zauważa U. Bartnikowska, występowanie głuchoty ma charakter mozaikowy, bo: „[z]decydowana większość dzieci głuchych rodzi się (...) rodzicom słyszącym, natomiast większość ludzi niesłyszących ma słyszące potomstwo” [Bartnikowska 2010: 86].

Podobnie jak w przypadku słyszących matek, gdzie głuchota dziecka miała wpływ na ich psychikę czyniąc je w pewien sposób głuchymi, w przypadku słyszących dzieci, głuchota ich rodziców sprawia, że mogą one mieć poczucie „bycia innym”. Pozostając fizycznie słyszącymi i będąc w stanie opanować język foniczny, dzieci rodziców głuchych w pierwszych latach swojego życia przyswajają język migowy lub inny sposób wizualnego komunikowania się z rodzicami [Bartnikowska 2010:487]. W ten sposób mogą stać się pośrednikami między głuchymi rodzicami i słyszącą resztą świata. Bartnikowska określa sytuację słyszących dzieci rodziców głuchych jako przenikanie.

Model przenikania pokazuje, że w tym co własne odnajdujemy to, co obce i odwrotnie – w tym, co obce odnajdujemy to, co własne. Słyszące dzieci niesłyszących rodziców są nośnikami jednego i drugiego [Bartnikowska 2010: 488].

Badani przez Bartnikowską wskazywali na konieczność występowania w roli tłumacza, adwokata, ochroniarza czy zaufanego pomocnika własnych rodziców już od najmłodszych lat. Na niektórych obciążenie psychiczne związane z wypełnianiem tych zadań miało korzystny wpływ i wykształciło w nich cechy zaradności, niezależności i poczucia odpowiedzialności. Dla innych sytuacja utraconego dzieciństwa była trudna emocjonalnie nawet w ich dorosłym życiu. Świadczyć może o tym treść apelu CODA²², który znajduje się na stronach Stowarzyszenia CODA Polska, Słyszące Dzieci – Niesłyszący Rodzice.

Zwracamy się do Was, drodzy głusi rodzice słyszących dzieci (...). Wasze dziecko może czuć się zmuszane do pomocy, a poczucie przymusu tłumaczenia może wywołać w dziecku niechęć do języka, który musi tłumaczyć, do środowiska ludzi, którym musi tłumaczyć. W rezultacie, gdy Wasze dziecko dorośnie może nie chcieć kontaktów z Waszym środowiskiem. Czy tego właśnie chcecie? Dlatego teraz z tego miejsca APELUJEMY do Was, głusi rodzice słyszących dzieci: uczcie Wasze słyszące dzieci języka migowego, ale nie zmuszajcie aby Wam tłumaczyły [Apel - CODA 2014].

Ten dramatyczny w swoim wydźwięku apel ujawnia ambiwalentny stosunek do głuchoty. Badania przeprowadzone wśród CODA wyraźnie pokazują, że można znać język migowy i jednocześnie nie chcieć utrzymywać kontaktów z osobami głuchymi. Te same badania pokazują jednocześnie, że można wyrosnąć w środowisku głuchych i nie poznać języka migowego [Bartnikowska 2010: 207-224]. Nie wszystkie osoby z uszkodzonym słuchem komunikują się w swoim dorosłym życiu w języku migowym, co jest wynikiem zarówno decyzji podjętych przez ich rodziców, efektywności zabiegów rehabilitacyjnych jak i świadomych wyborów samych osób głuchych [Krakowiak 2008: 173-180]. Wybór języka komunikacji dla własnego dziecka słyszącego też jest do pewnego stopnia świadomym wyborem. Głusi rodzice zdają się żywić przekonanie, że językiem, który lepiej pasuje dla słyszących jest język mówiony. Jednocześnie dokładając starań o to, aby ich własne dziecko porozumiewało się w języku migowym, głusi rodzice mają pełną świadomość faktu, że w ten sposób nie

²² CODA to skrót od angielskiego zwrotu Child of Deaf Adult(s) czyli Dziecko Dorosłej Osoby (Osób) Głuchej. Skrót ten jest używany na określenie osoby słyszącej, która ma głuchych rodziców.

stanie się ono osobą głuchą, fizycznie głuchą a jedynie osobą słyszącą, która zna język migowy. Słyszące dzieci rodziców głuchych też doświadczają stanu nieprzekraczalności pewnej granicy określając swoje poczucie tożsamości w kategoriach „życia w obszarze pogranicza” [Bartnikowska 2010: 467]. Z jednej strony posiadanie doświadczenia w kontaktach z głuchymi daje poczucie lepszego niż inni słyszący rozumienia samej głuchoty, czego efektem bywa wybór drogi życiowej związanej z rehabilitacją lub edukacją osób głuchych [Bartnikowska 2010: 476-477]. Z drugiej, strony sytuacja bycia tłumaczem związana jest z nieustannym uwzględnianiem dwóch perspektyw, a co za tym idzie, niekiedy bolesną, wiedzą słyszących na temat głuchych. L. J. Davis, czerpiąc z własnego doświadczenia bycia słyszącym dzieckiem głuchych rodziców, problematyzuje różnicę słyszący-głuchy zadając pytanie o to czy on sam jest osobą niepełnosprawną, skoro głuchota to część tego, kim on sam jest [Davis 1995: XVIII].

Poznanie głuchoty, określanie stopnia w jakim tożsamość głuchego jest znana to kolejny, epistemologiczny aspekt stosunku do obcego. Poznanie tej tożsamości w obliczu niemożliwości komunikowania się przysparza niemało kłopotów. Na gruncie surdopedagogiki trudności te zostały opisane w postaci antynomii poznawczych tej dyscypliny [Krakowiak 2006a: 81-95]. Można je przedstawić za pomocą sześciu pytań: Czy uszkodzenie słuchu jest przyczyną ograniczeń intelektualnych? Czy korzystna jest kompensacja [słuchu] unisensoryczna czy raczej polisensoryczna? Czy korzystne jest wychowanie dzieci z uszkodzonym słuchem we wspólnocie rodzinnej czy we wspólnocie niesłyszących? Czy właściwym rozwiązaniem jest edukacja specjalna (segregacyjna) czy włączająca (inkluzywna)? Czy korzystne jest poznanie przez dziecko języka swoich słyszących rodziców czy języka migowego? Czy dziecko niesłyszące może poznać dwa lub więcej języków czy tylko jeden język? Antynomiczność twierdzeń, kryjących się za każdą z możliwych odpowiedzi na sformułowane powyżej pytania sugeruje istnienie dwóch odrębnych i co więcej, wykluczających się porządków. Jeden z nich w sposób jednoznaczny łączy głuchotę z niepełnosprawnością. Według Davisa to właśnie słabość teoretycznego ujęcia kategorii niepełnosprawności jest przyczyną trudności z poznawaniem głuchoty [Davis 1995:1-22]. Na gruncie pedagogiki specjalnej „niepełnosprawność” to podstawowa kategoria, która służy konceptualizowaniu różnicy, zwłaszcza zaś jej cielesnego wymiaru. Kategoria ta uznawana jest za naturalną. Jak zauważa Podgórska-Jachnik:

[p]ojęcie to czyniło prawomocnym oczekiwanie, iż w każdej zbiorowości najwięcej będzie jednostek przeciętnych, ale zawsze można spodziewać się pewnego odsetka jednostek różniących się od przeciętności – zarówno in plus, jak i in minus. Dziwne byłoby i uznane za nierealne oczekiwanie, iż społeczeństwo będzie się składało z samych osób bez żadnych ograniczeń, zdrowych i pod każdym względem sprawnych [Podgórska-Jachnik 2013: 17].

Niepełnosprawność istnieje, jest rzeczywista. Tym co podlega zmianom są sposoby jej ujmowania, modele niepełnosprawności²³. Mateusz Wiliński wskazuje na istnienie trzech takich modeli: biomedycznego, funkcjonalnego i społecznego. W modelu biomedycznym niepełnosprawność utożsamiana jest z upośledzeniem ciała, w modelu funkcjonalnym z utrudnieniem funkcjonowania w życiu a w modelu społecznym z opresją ze strony społeczeństwa. Kryterium niepełnosprawności w pierwszym przypadku tworzy teoretyczna norma biologiczna jaką stanowi zdrowe i prawidłowo działające ciało, w drugim przypadku teoretyczna norma funkcjonalna jaką stanowi aktywność, wydajność i wypełnianie ról społecznych a w trzecim przypadku teoretyczna norma społeczna jaką stanowi partycypacja i inkluzja społeczna [Wiliński 2010: 17-18]. W każdym z tych trzech modeli głuchota może zostać opisana jako niepełnosprawność. W modelu biomedycznym głuchota wiąże się z ciałem, które posiada uszkodzony narząd słuchu. Sankcjonowana przez ten model niepełnosprawności różnica ma wymiar cielesny. Ciało upośledzone głuchotą jest ciałem mniej sprawnym niż ciało posiadające sprawny narząd słuchu. W modelu funkcjonalnym głuchota wiąże się z działaniem jednostki w danym społeczeństwie. Różnica jaką ujawnia ten sposób rozumienia niepełnosprawności ma wymiar komunikacyjny. Głuchota utrudnia aktywność i wypełnianie ról społecznych z uwagi na trudności w porozumiewaniu się. Osoby słyszące nie mają tego typu trudności. W modelu społecznym głuchota związana jest z pozycją jednostki w społeczeństwie. Sankcjonowana tutaj różnica dotyczy statusu osób głuchych i osób słyszących. Głuchota prowadzi do izolacji społecznej, wykluczenia, pozostawania poza wspólnotą. Niepełnosprawność czyli odstępstwo od normy, sama stanowi problem [Kupisiewicz 2013: 5], ale też generuje problemy. Pisząc o rozdźwięku między teorią a praktyką pedagogiki specjalnej, Krause zauważa, że:

często mamy do czynienia z dążeniem do maksymalizacji zaplanowanego efektu. Osoba ograniczona zostaje jako podmiot do defektu lub znika w procesie rozdzielania jej na poszczególne

²³ Według M. Wilińskiego model niepełnosprawności jest „umysłową (meta)reprezentacją zjawiska niepełnosprawności” [Wiliński 2010: 17]

braki i umiejętności. Przy czym nie chodzi tu jedynie o terapeutyczne formy usprawniania, korektury i kompensacji, ale także o szerszą filozofię pomocy instytucjonalnej [Krause 2010: 55].

Z cytowanej diagnozy płyną wnioski dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, kategoria niepełnosprawności, w którą wpisana jest norma i odstępstwo od niej, ma swój wymiar praktyczny. Po drugie, to właśnie w szczelinie między teorią a praktyką pojawia się miejsce na stereotyp i działania, które są nim warunkowane. Sposób, w jaki zachowujemy się w obliczu niepełnosprawności jest uwarunkowany kulturowo. Charakterystyczne dla Zachodu „równościowe” podejście do niepełnosprawności prowadzi do sytuacji, w której różnice są pomijane, a celem działań rehabilitacyjnych jest ich eliminacja. Równość w takim ujęciu równoznaczna jest z byciem takim samym. Niekiedy jednak nie sposób wyeliminować stanu niepełnosprawności, przekroczyć go [Ingstad, Whyte 1995: 8]. Rodzi się wtedy pytanie o to, co dalej? Co się dzieje kiedy różnica staje się faktem, nieusuwalną cechą rzeczywistości? Historia edukacyjnego sporu o metody nauczania głuchych dostarcza przykładów tego, w jaki sposób próbowano niwelować różnicę między słyszącymi i głuchymi i w jaki sposób ona, mimo podejmowanych wysiłków, pogłębiała się. W sporze tym można wyróżnić dwa zasadnicze stanowiska: oralistyczne i manualistyczne. Pierwsze z nich za cel wychowania głuchych stawiało naukę mowy, co było utożsamiane z umożliwieniem im rozwoju intelektualnego. Zgodnie z drugim stanowiskiem, intelektualny rozwój głuchych można osiągnąć wykorzystując zaobserwowany wśród nich manualny sposób porozumiewania się. W początkowym okresie rozwoju szkolnictwa niesłyszących linia podziału na metody oralne i manualne przebiegała między zwolennikami z ewolucjonizmu a zwolennikami kreacjonizmu [Baynton 1996: 36-55]. Argumenty ewolucjonizmu opierały się na teorii Lamarcka [Barnard 2006: 63]. Ludzkość i tym samym kultury rozwijają się w sposób liniowy, progresywnie. Formy wcześniejsze ewoluują w nowe, bardziej wyrafinowane formy życia. W tym ujęciu język migowy uznawany był za wczesną fazę rozwoju językowego ludzkości. Język migowy to język bliski sposobom komunikowania się małp. Kolejną fazą rozwoju była mowa werbalna. To właśnie mowa stanowiła wyznacznik człowieczeństwa i w sposób jednoznaczny oddzielała ludzi od zwierząt. Dla kreacjonistów powstawanie, rozwój i upadek kultur przebiegały w sposób cykliczny i były wpisane w boski porządek stworzenia. Podobnie jak ewolucjoniści uznawali oni język migowy za przykład wczesnej fazy rozwoju

języka ludzkiego. Według kreacjonistów było to jednak zaleta tego języka, ponieważ jako bliższy natury był też językiem bliskim stwórcy. Według kreacjonistów tym, co odróżniało człowieka od zwierząt była dusza. Zadaniem edukacji było zatem przybliżenie osobom głuchym koncepcji Boga i duszy tak, aby mogli uzyskać zbawienie, stać się ludźmi. Metodą, która pozwalała uzyskać porozumienie była komunikacja z wykorzystaniem elementów języka migowego. Ewolucjoniści też chcieli wyrwać osoby głuche ze stanu zwierzęcego, ale według ich przekonania mogło się to dokonać jedynie za sprawą nauki mówienia. Początki tego sporu związane m. in. z osiemnastowiecznymi twórcami szkół dla głuchych: francuskim duchownym, ojcem de L'Épée oraz niemieckim żołnierzem Samuelem Heinicke. Pierwszy z nich reprezentował stanowisko kreacjonistyczne i opowiadał się za metodą manualną a drugi stanowisko ewolucjonistyczne i był propagatorem metody oralnej. De L'Épée zaczynał od posady prywatnego nauczyciela głuchych sióstr bliźniaczek [Ree 1999: 146-148]. Podejmując się tego zadania, de L'Épée zarzucił metody polegające na wykorzystywaniu obrazków, które stosował jego poprzednik na tym stanowisku. W przekonaniu de L'Épée taki sposób nauczania, między innymi treści biblijnych, niósł ze sobą ryzyko dosłownego zrozumienia obrazków przedstawiających niejednokrotnie sceny o charakterze alegorycznym. A chodziło przecież o uchwycenie „abstrakcyjnych idei”. Z początku przyjęta przez niego metoda nauczania pisania i czytania polegała na wskazywaniu obiektu za pomocą jednej ręki a za pomocą drugiej pisania jego nazwy na glinianej tabliczce. Z czasem jednak oczywiste stały się ograniczenia tego sposobu nauczania. Siostry mogły w ten sposób nauczyć się jedynie poszczególnych wyrazów. Nie mogły natomiast przyswoić tego, w jaki sposób łączyć wyrazy ze sobą. Stąd narodziła się potrzeba wynalezienia jakiegoś rodzaju wizualnych znaków metodycznych, za pomocą których dałoby się nauczyć bliźniaczki sposobów łączenia wyrazów a także przekazywania abstrakcyjnych idei. Dla de L'Épée było jasne, że zadanie, które przed sobą stawia dotyczy w gruncie rzeczy przekazania swoim uczennicom całego systemu języka w formie wizualnej. Nauczanie sióstr takiego systemu od podstaw wydawało się zadaniem ponad siły. Do czasu jednak. De L'Épée obserwując bliźniaczki uświadomił sobie, że wykorzystują one w codziennej komunikacji pewien system porozumiewania się. Jak pisze J. Ree:

[w] ten sposób Abbe doszedł do zaskakującej konkluzji, że «każde głuchonieme dziecko... płynnie posługuje się językiem» - nie mówionym językiem, oczywiście, ale «językiem znaków» [Ree 1999: 148].

Mimo tego, że także inni nauczyciele tamtego czasu mieli kontakt z migowym sposobem komunikacji, tylko de L'Épée wykorzystał go w całości procesu edukacji. Podejście de L'Épée było pragmatyczne a nie ideologiczne. Nadal uważał on, że komunikacja migowa jest ułomna względem komunikacji w mówionym języku francuskim. Dlatego jako jedno z zadań, które powinni podjąć nauczyciele osób głuchych, de L'Épée postawił doskonalenie języka migowego. Jednym ze sposobów na ulepszenie komunikacji za pomocą gestów było wykorzystanie wymyślonych znaków. Stanowiły one migowe odpowiedniki tych elementów mówionego języka francuskiego, które były nieobecne w języku migowym. Dla de L'Épée ważniejsza była treść przekazu niż jego forma. Dlatego najpierw zdecydował się na to, żeby w ogóle używać komunikacji migowej w edukacji, a dopiero w drugiej kolejności zajął się doskonaleniem formy tej komunikacji. Inaczej uważali autorzy konkurencyjnej metody. U jej podstaw leżało przekonanie, że umiejętność mowy werbalnej jest równoznaczna z umiejętnością myślenia, rozumowania. Szwajcarski lekarz, Johan Konrad Amman wyraził to przekonanie stawiając w opozycji do mowy język migowy jako ułomny:

[j]ak nieszczęsne jest położenie Głuchych? Jak wadliwa i upośledzona jest ta Mowa, która jest wykonywana za pomocą Znaków i Gestów? (...) Kto może odmówić im pomocy wszelkimi dostępnymi środkami? [Amman 1692: bez stron].

Nauczyciele posługujący się metodą oralną mieli świadomość istnienia manualnej komunikacji między osobami głuchymi, ale uznawali ją raczej za dowód niedorozwoju, pozostawiania na wcześniejszym etapie ewolucji. Przy ówczesnym stanie medycyny przywrócenie słuchu nie wydawało się możliwe. Natomiast nauka artykulacji dźwięków, nauka mowy była zadaniem wykonalnym. Można było nie słyszeć ale mówić. Podstawowym błędem jakiego dokonywali manualiści było usiłowanie zastąpienia zmysłu słuchu zmysłem wzroku [Ree 1999: 162]. Porównanie obydwu tych zmysłów, na przykładzie języka mówionego i pisanego, ujawniało oczywiste przewagi słuchu i związanego z nim dźwięku. Zmysł wzroku jest zwodniczy i zimny, nie dostarcza emocji jakie słycać w dźwiękach mowy czy muzyki. Dźwięki mowy docierają i przebiegają myśli o wiele szybciej niż obrazy liter. Po pierwsze zatem

wszelkie manualne metody komunikacji nie stwarzają głuchym możliwości rozwijania myślenia, wyrażania abstrakcyjnych idei, nagłych olśnień. Po drugie są niepraktyczne z uwagi na swoją powolność. Zmysłem, który według Samuela Heinickego mógł pomóc głuchym w nauce mowy był smak. Każdemu dźwiękowi miały odpowiadać inne wrażenia smakowe. Szkoleni w ten sposób uczniowie mieli dosłownie rozsmakować się w dźwiękach mowy dzięki czemu z łatwością zaprzestawali używania gestów [Ree 1999: 164]. Śledząc poczynania de L'Épée'ego i Heinickego trudno oprzeć się wrażeniu, że od samego początku nauczania głuchych wyzwaniem stanowił nie tyle ich sposób komunikowania się co raczej sposób komunikowania się z nimi. Manualiści postanowili wykorzystać miganie i zmodyfikować je tak, by odpowiadało w pełni mowie dźwiękowej. Oraliści postanowili je pomijać i skupili swoją uwagę na zachęcaniu osób głuchych do mówienia. Do ostatecznego zwycięstwa oralizmu przyczynił się klimat intelektualny końca XIX w. Jak zauważa P. Ladd:

[p]rzelomowym momentem transformacji był kolonializm. Aby wesprzeć pierwsze antropologiczne ekspedycje ery Napoleońskiej, członkom Towarzystwa²⁴ doradzano zatrudnianie ludzi, którzy znali język migowy w charakterze tłumaczy. Ta pozorna afirmacja ludzi Głuchych i ich języka obróciła się przeciwko nim – fakt, że zarówno Głusi jak i tubylcy posługiwali się znakami i gestami i nie potrafili mówić w żadnym europejskim języku - został wykorzystany w esencjalistycznej konstrukcji podobieństwa między nimi - obie grupy były opisywane jako «prymitywne» w systemie przekonań, w którym «cywilizowany Człowiek» był otoczony przez dzikusów i zwierzęta [Ladd 2002: 114].

Dążenie do uczynienia z głuchych ludzi cywilizowanych, do wyrwania ich ze stanu natury miało swoje dalekosiężne konsekwencje. Niejednoznaczną sytuację w obrębie szkolnictwa związaną z równoległym wykorzystywaniem metod oralnej i manualnej, ostatecznie rozwiązały uchwały podjęte podczas drugiego Międzynarodowego Kongresu Edukacji Głuchych w roku 1880. Przyjęta podczas Kongresu rezolucja nr 1 głosiła:

[z]wazywszy na niezaprzeczalny fakt wyższości mowy nad miganiem w przywracaniu głuchoniemych społeczeństwu i wyposażaniu ich w doskonalszą wiedzę językową Deklarujemy Metoda Oralna powinna być preferowana względem metody migowej w edukacji i szkoleniu głuchoniemych [Lane 1989: 394].

Ustalenia Kongresu w Mediolanie nie od razu przyjęły się na ziemiach polskich [Szczepankowski 1999: 213]. Dyrektor warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych Jan Papłoński w 1869 roku pisał:

²⁴ Chodzi tu o organizację Society for the Observation of Man

[g]łuchoniemy wprawdzie mówcą nigdy nie będzie, lecz jakież to szczęście dla niego być w stanie wyrazić swe myśli w sposób dla innych zrozumiały! Czuje on już, że należy do rodziny ludzkości, z której przedtem był wyłączony (...). Nie należy jednak sądzić, aby mowa miała mimikę wykluczać; wcale nie; językiem naturalnym, językiem głuchoniememu wrodzonym zawsze będzie też sama mowa mimiczna; ona pozostanie na zawsze najważniejszym środkiem do rozwinięcia jego umysłu, do wzbogacenia go wiadomościami, do wydoskonalenia jego serca, słowem do całego jego wychowania moralnego i religijnego. Mowa jest mu konieczną do jego dalszego praktycznego życia: ma być ona przedmiotem nauki, ale nie środkiem do nabycia wiadomości. Głuchoniemi pomiędzy sobą nigdy inaczej nie mówią jak za pomocą gestów, żądać od nich, ażeby i w rozmowie pomiędzy sobą używali mowy, byłoby rzeczą przeciwną naturze zupełnie, tak jak gdyby kto od ludzi dorosłych wymagał, żeby nie znając dokładnie języka obcego, rozmawiali ze sobą nie w mowie ojczystej, lecz w języku niezupełnie dla nich przystępnym [*Pamiętnik...* 2012: 48-49].

Celem edukacji głuchych, jaki stawiał przed sobą ówczesny dyrektor Instytutu, była integracja ze społeczeństwem słyszących. Mowa miała być jednak tylko przedmiotem nauki a nie środkiem, za pomocą którego przekazywano by wiedzę. Mowa w istocie była dla głuchych językiem obcym. Poglądy Papłońskiego stopniowo jednak traciły na znaczeniu i od 1915 roku metoda oralna została wprowadzona także do Instytutu. W całym szkolnictwie²⁵ głuchych odchodzono od metody migowej na rzecz nauczania oralnego. W lwowskim zakładzie dla głuchoniemych całkowicie zaniechano używania języka migowego już wcześniej, w roku 1901 [Pękowska 2003: 72]. Po pierwszej wojnie światowej sytuacja nie uległa zmianie. Mimo różnic między szkołami, wynikających z ich wcześniejszej przynależności do odmiennych systemów szkolnictwa²⁶, nauczanie w oparciu o mowę ustną było powszechną praktyką, choć ciągle nie udawało się w pełni wyeliminować komunikacji migowej między uczniami.

Migów nie używano lub używano w zakresie koniecznym do porozumienia się tam, gdzie słowo zawodziło. W niektórych zakładach używanie migów przez nauczycieli i dzieci nawet w godzinach pozalekcyjnych było surowo zakazane. Mimo to jednak mieszkające w internatach dzieci głuche posługiwały się, w większym lub mniejszym stopniu, migami w toku porozumiewania się ze sobą [Kirejczyk 1967: 109-110].

Charakterystyczna dla okresu międzywojennego jest działalność Marii Grzegorzewskiej uznawanej za twórczynię szkolnictwa specjalnego w Polsce. Grzegorzewska była zdecydowaną przeciwniczką języka migowego w edukacji. W swoich artykułach dowodziła, że skuteczność w nauczaniu mowy jest uzależniona od unikania używania

²⁵ Na ziemiach polskich istniały w tamtym okresie także inne placówki zajmujące się nauczaniem głuchych jak np. zakłady dla głuchoniemych we Lwowie czy w Poznaniu. Do 1918 roku funkcjonowało 8 takich zakładów, a w okresie międzywojennym powstało dalszych 11 [Nurowski 1983: 95].

²⁶ Odmienność ta wynikała z faktu rozbioru państwa polskiego i włączenia poszczególnych jego części do różnych organizmów państwowych.

migów przez nauczyciela [Grzegorzewska 1932:9]. Pozycja Grzegorzewskiej miała znaczący wpływ na podejście do nauczania dzieci głuchych po II wojnie światowej. Propagowana przez nią metody pracy z dziećmi głuchymi nie sprzyjały dyskusjom na temat metod nauczania języka jako takiego, ponieważ zakładały one, że „mowa rozwinię się u dzieci głuchych spontanicznie, co zagwarantuje wysoki poziom nauczania i dobre wyniki” [Kirejczyk 1967: 121]. Wbrew jednak nadziejom Grzegorzewskiej w książce wydanej w roku 1967 Kirejczyk z zaniepokojeniem odnosił się do wyników badań nad mową i myśleniem uczniów głuchych:

[w]szystkie one wykazały, że poziom rozumienia mowy i rozwój językowo-abstrakcyjnego myślenia dzieci głuchych kończących podstawowe szkoły specjalne jest zaskakująco niski. Ten stan rzeczy występuje zarówno u nas jak i w innych krajach. Rozwój tych dzieci w zakresie operowania językiem²⁷ i językowo-abstrakcyjnego myślenia zbliża się, przy obecnym systemie kształcenia, do poziomu rozwoju debila kończącego szkołę specjalną [Kirejczyk 1967: 149].

O tym, że „myślenie językowo-abstrakcyjne” u głuchych pozostawia wiele do życzenia nie trzeba było nikogo przekonywać. Prawdziwym wyzwaniem było znalezienie właściwych sposobów poprawy tego, jak myślą głusi. Ale metody nauczania nie powstają w oderwaniu od celów stawianych edukacji głuchych. Metoda oralna od zawsze służyć miała pełnej integracji osób głuchych ze słyszącym społeczeństwem [Krakowiak 2012: 303]. Język migowy będący ucieleśnieniem piętna głuchoty z konieczności musiał być odrzucany. To z kolei było utrudnione w takim systemie nauczania, w którym dzieci głuche przebywały w specjalnych ośrodkach wychowawczych oddalonych od ich miejsc zamieszkania. Wysiłki wychowawców skierowane na to, aby dzieci głuche porozumiewały się ze sobą przy pomocy mowy dźwiękowej były skazane na porażkę. Jak zauważa Kirejczyk:

naturalną formą porozumiewania się głuchych między sobą nie jest i nie może być mowa dźwiękowa, której głusi nie słyszą, lecz raczej cała gama różnorodnych ruchów możliwych do odebrania przy pomocy wzroku i odpowiedniego ich zinterpretowania. Stąd nagminne szerzenie się migów w internatach i unikanie porozumiewania się głuchych przy pomocy mowy ustnej (...). Zdobyć wprawę w porozumiewaniu się głuchych ze słyszącymi może nastąpić jedynie na drodze ciągłego kontaktu tych dwóch «światów» ze sobą [Kirejczyk 1967: 141].

Izolacja głuchych, oceniana z punktu widzenia słyszących, była zjawiskiem negatywnym z dwóch co najmniej powodów. Po pierwsze dlatego, że oznaczała pozostawanie poza wspólnotą rodzinną, narodową, językową. Po drugie zaś sprzyjała,

²⁷ Chodziło oczywiście o język mówiony.

czy wręcz powodowała rozwijanie się innego typu komunikacji. Celem metody oralnej było zatem powstrzymanie tych niepożądanych a jednak samorzutnych i naturalnych procesów porozumiewania się poza językową wspólnotą osób słyszących. Łatwość z jaką przychodziło używanie gestów konkurowała z wysiłkiem jaki należało włożyć w naukę mowy. Metoda oralna, polegająca na nauczaniu mowy i usprawnianiu narządu słuchu nie przynosiła rezultatu w przypadku znacznej liczby osób głuchych, które po prostu nie słyszały dźwięków mowy. Jasne stawało się, że dla tej grupy konieczne będą takie metody nauczania mowy dźwiękowej, które w większym stopniu wykorzystają inne niż słuch zmysły. Zaczęto używać dotyku i wzroku. W ten sposób powstawały rozmaite metody polegające m. in. na: wykorzystywaniu dotyku do wyczuwania wibracji towarzyszących wydawaniu dźwięków, odczytywaniu mowy z ust, wykorzystaniu pisma do nauki mowy czy specjalnych ruchów i układów dłoni, które wspomagały percepcję dźwięków języka fonicznego (np. fonogesty).

Ustalenia Kongresu w Mediolanie na długo zahamowały rozwój metody manualnej. Na znaczeniu zaczęła ona zyskiwać dopiero w drugiej połowie XX wieku, wraz z popularyzacją lingwistycznych badań nad językami migowymi. Jedną ze współczesnych modyfikacji tej metody stało się podejście określane mianem komunikacji totalnej. Zakłada ono, że najważniejszym celem jest komunikacja z głuchymi uczniami, a ponieważ każdy z nich potrafi porozumiewać się w inny sposób, należy w nauczaniu stosować wszystko: od mowy, przez gesty i pismo, po język migowy. [Hoffmann 2001: 232]. Ale komunikacja totalna to także metoda nauczania języka, która przybrać może dwie postaci: tzw. metoda symultaniczna (znaki migowe towarzyszące mowie lub język migany) albo jako system kombinowany polegający na „przekazie równoległym, niesynchronizowanym, tzn. zgodnym z logiką języka migowego i języka dźwiękowego i bez korzystania z daktylologii” [Hoffmann 2001: 233]. Totalna komunikacja jako metoda nauczania języka została poddana krytyce. Argumentem wysuwany przeciwko metodzie symultanicznej (w Polsce znanej pod nazwą systemu językowo-migowego), jak i innym metodom wizualnego wspomaganie nauki języka fonicznego, jest ich nieefektywność związana z włączaniem modalności wzrokowej do nauki języka o modalności słuchowej [Tomaszewski 2005: 167-181]. Mimo tej krytyki, filozofia komunikacji totalnej odegrała znaczną rolę w zmianie podejścia nie tyle do języka migowego [Hoffmann 2001: 256, Korzon 2001: 46-62], bo

na przykład w Polsce pozostawał on zapoznany, co do innych niż foniczne sposobów komunikacji. Oficjalne odrzucenie rezolucji z 1880 roku nastąpiło dopiero podczas 21. Międzynarodowego Kongresu Edukacji Głuchych w Vancouver w 2010 roku. Nieco wcześniej, w raporcie końcowym z Konferencji na temat alternatywnych metod kształcenia głuchych, która miała miejsce w Paryżu w czerwcu 1984 roku można było przeczytać, że: „[s]tara idea, że użycie języka migowego stanowi przeszkodę dla rozwoju mowy i pisma nie może być już dłużej uznawana za uzasadnioną” [UNESCO 1984: 12].

Czy współcześnie, po z górą stu latach od kongresu w Mediolanie, można znowu mówić o faktycznym sporze między manualistami i oralistami? Obecnie, za sprawą rewolucji technicznej (nowoczesne aparaty słuchowe, implanty ślimakowe) nauka mowy nie polega już jedynie na nauce artykulacji ale dzięki wykorzystaniu sprzężenia zwrotnego (słyszę co mówię ja i co mówią inni), nauka mowy bardziej przypomina naturalny proces oparty na słyszeniu siebie i innych [Podgórska-Jachnik 2006: 174]. Nauczania mowy nie postrzega się już jako zadania szkoły ale jako proces, który dokonywać powinien się już od momentu zdiagnozowania głuchoty u dziecka [Löwe 1995: 126]. Alternatywę dla rozmaitych metod nauczania mowy stanowią obecnie metody dwujęzyczne [Bouvet 1996: 201-276]. Podstawowym postulatem jest tutaj stworzenie każdemu dziecku niesłyszącemu warunków do tego, aby mogło przyswoić sobie język migowy jako język pierwszy, który następnie będzie w procesie edukacji rozwijany. Edukacja powinna być prowadzona w języku migowym a jej celem powinna stać się pełna dwujęzyczność czyli porównywalne kompetencje językowe zarówno w języku migowym jak i fonicznym. Bouvet zwraca uwagę na to, jakie konsekwencje musi pociągać za sobą edukacja dwujęzyczna.

Problemu tego zupełnie nie doceniano w ostatnich latach, kiedy to wystarczyło zobaczyć głuche dzieci komunikujące się ze sobą za pomocą gestów, by wywnioskować pośpiesznie, że znają one język migowy, który jest ich językiem naturalnym. Nie robiło się nic, aby dzieci te nauczyły się tego języka, ponieważ nie posiadał on prawa bytu w całym systemie edukacji tych dzieci. Jeśli porozumiewające się między sobą dzieci głuche posługują się jakimś językiem, nie jest to w żadnym wypadku odmiana języka migowego, ponieważ język ten nie został im przekazany przez dorosłych głuchych. Jest pewne, że dzieci głuche komunikują się między sobą za pomocą gestów, wśród których można rozpoznać kilka znaków języka migowego, jeśli szczęśliwie jedno z dzieci w tej grupie ma głuchych rodziców. Nie można jednak z tego wnioskować, że jest to posługiwanie się jakimś językiem: interakcje między dziećmi nie są wystarczające, by mogły im pozwolić na przyswojenie danego języka, zwłaszcza gdy chodzi o ten język tak piętnowany i zakazywany (Bouvet 1996: 206-207).

Przytoczony cytat jest znamieny, ponieważ wprowadza w sam środek dyskusji metodologicznych nową postać: dorosłą osobę głuchą. Tym samym dawny spór manualistów i oralistów zostaje przeniesiony z płaszczyzny edukacyjnej na płaszczyznę polityczną. Nie chodzi już o to, w jaki sposób nauczać języka fonicznego, języka narodowego. Chodzi o to, żeby uznać istnienie języka migowego jako języka obcego i przyznać mu status języka ojczystego osób głuchych. Rozwój medycyny i lingwistyki zaostrzył podział na słyszących i głuchych. Język migowy czyli to, co przez lata uznawać można było za widoczną oznakę, piętno niepełnosprawności stało się nie tylko przedmiotem badań naukowych, ale zostało podniesione do rangi elementu kultury. Z drugiej strony medycyna przywraca słuch w takim stopniu, że możliwe staje się faktyczne funkcjonowanie jak słyszący. Dawny spór o metody nauczania obecnie stał się sporem natury politycznej. Polityczny potencjał głuchoty jest tym elementem, który rozbija pojęcie niepełnosprawności rozumianej jako kategoria obiektywna, oparta na ścisłym rozróżnieniu między tym, co jest a tym, czego nie ma [Davis 1995: 1]. Zakładany przez metody dwujęzyczne fakt istnienia dorosłych osób głuchych przez lata pozostawał nie w pełni wyartykułowany. E. Moroń w swojej analizie dyskursu naukowego dotyczącego głuchoty zwraca uwagę na to, że: „[k]ategorie silnie reprezentowane w artykułach naukowych o głuchocie zależą głównie od orientacji badaczy-autorów” [Moroń 2014: 30].

Jak dotąd w Polsce zagadnienie głuchoty było zarezerwowane dla pedagogiki specjalnej, zwłaszcza zaś surdopedagogiki. Odmienne podejście, zorientowane na język migowy, reprezentuje dość wąskie grono badaczy²⁸. W efekcie z jednej strony istnieje tradycja badań surdopedagogicznych i ukształtowany w jej toku obraz głuchoty jako niepełnosprawności i jako problemu w głównej mierze dotyczącego dzieci oraz stosunkowo nowy kierunek badań z zakresu lingwistyki migowej, w którym przekonanie o pozytywnym, będącym ośrodkiem kreowania tożsamości osób głuchych jako mniejszości językowej wymiarze głuchoty jest przyjmowane jako założenie paradygmatyczne a więc nie poddawane analizie. Utrudnia to podejmowanie dialogu między obiema perspektywami badawczymi, na co zwraca uwagę Podgórska-Jachnik wskazując na potrzeby podjęcia studiów społeczno-kulturowych i badanie

²⁸ Dr Paweł Rutkowski i pracownicy kierowanej przez niego Pracowni Lingwistyki Migowej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, dr Justyna Kowal (Wrocław), dr Piotr Tomaszewski (Warszawa), dr Małgorzata Januszewicz (Wrocław).

różnorodności „bycia Głuchym” [Podgórska-Jachnik 2013: 186-187]. Procesy przyswojenia głuchoty nigdy nie zostały przeprowadzone do końca. Przyczyną porażki od zawsze był narzucający się związek głuchoty i języka migowego.

1.2. Głuchota a sposoby charakteryzowania języka migowego

Dowodów na współwystępowanie języka migowego i głuchoty nie brakuje, czego przykładem były rozważania dotyczące metod edukacji głuchych. Związek ten bywa niepożądany, jego ranga obniżana ale fakt dotyczący tego, że głusi komunikują się za pomocą gestów, nie budzi wątpliwości. Tym, co podlega dyskusji jest natura związku języka migowego i głuchoty. Czy ten związek jest konieczny? Czy ten związek jest autonomiczny względem związku słyszenia i języka dźwiękowego? Jak sposób rozumienia jednego z elementów tego związku warunkuje sposób rozumienia drugiego elementu?

Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 roku o języku migowym i innych środkach komunikowania się²⁹ definiuje polski język migowy jako naturalny, wizualno-przestrzenny język komunikowania się. Słowo „naturalność” w odniesieniu do języka oznacza, że powstał on w sposób samoistny na przestrzeni czasu – nie został on stworzony przez człowieka jak np. język esperanto czy język matematyki. Jednak twierdzenie o naturalności języka migowego prowadzi do zaskakujących wniosków. Po pierwsze, naturalność języka migowego jest zestawiana z jego wtórnością ontogentyczną. Jak pisze P. Wojda:

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 [Wojda 2014: 213].

Po drugie naturalność języka migowego jest łączona z naturalną zdolnością ludzkiego organizmu do samoleczenia, przewycięzania fizycznych ograniczeń.

Niesłyszący muszą między sobą komunikować się w sposób migowy, nawet wtedy, gdy umieją mówić i sprawnie rozmawiają z osobami słyszącymi. Przyczyna jest także oczywista: nie rozumieją nawzajem swojej mowy. (...) Język migowy nie jest ich językiem ojczystym, językiem przodków. Jest językiem ich „wspólnoty cierpienia”, wspólnoty upragnionej przyjaźni, miłości, ale i wolności, swobodnej ekspresji i radości kontaktu [Krakowiak 2012: 326].

²⁹ Dz. U. 2011 nr 2009 poz. 1243.

Język migowy bywa zatem rozumiany albo jako pewien subkod innego, bardziej rozbudowanego i pełnego systemu językowego jakim jest język dźwiękowy, albo jako środek, „lek” pozwalający pokonać negatywne skutki głuchoty. Taki sposób rozumienia języka migowego jest powiązany z ujmowaniem głuchoty w kategoriach braku, braku słuchu, braku mowy dźwiękowej, braku możliwości rozwoju intelektualnego. Skoro głuchota jest nie-słyszeniem to język migowy jest nie-językiem. Czym zatem jest język? Konieczność dokonywania, nie zawsze w pełni świadomie, określonych założeń w odpowiedzi na to pytanie związana jest z przyjmowaną w surdopedagogice koncepcją wychowania językowego dzieci głuchych, które K. Krakowiak definiuje następująco:

[w]ychowanie językowe jest to całokształt działań pedagogicznych i logopedycznych zmierzających do stworzenia warunków, które umożliwiają dziecku z uszkodzonym słuchem przyswojenie języka prymarnego (pierwszego, ojczystego, macierzystego, rodzimego) [Krakowiak 2012: 54].

Język jest zatem umiejętnością, którą można wykształcić za pomocą odpowiednio dobranych metod wychowawczych, o ile nie poprzestanie się na statycznym rozumieniu uszkodzenia słuchu, ale założy się jego dynamiczny charakter, tzn. podlegający usprawnieniu, kompensowaniu, korygowaniu i normalizowaniu [Hoffmann 2001: 212]. J. Cieszyńska definiuje język jako system znaczeniowy i jako „płaszczyznę aktywności semantycznej” między poszczególnymi ludźmi, ale też między człowiekiem i światem [Cieszyńska 2000: 42]. W swoim rozumieniu języka kładzie ona szczególny nacisk na możliwość porozumiewania się, zwłaszcza zaś kontaktu słyszającej matki z niesłyszącym dzieckiem. Brak komunikacji wiąże się z brakiem „potwierdzenia swojego istnienia w świecie” przez głuche dziecko, a dla matki oznacza nieuchwytność własnego macierzyństwa [Cieszyńska 2000: 44]. Cieszyńska podkreśla zatem w swoim rozumieniu języka aspekt tożsamościowy. Bez nawiązania relacji za pomocą komunikacji głuche dziecko nie może się dookreślić, nie może odpowiedzieć na pytanie o to, kim jest. Krakowiak rozszerza rozumienie języka poza wymiar relacji matka-dziecko. Według tej autorki:

[j]ęzyk jest systemem znaków służącym do integrowania, utrwalania, przechowywania i wielokierunkowego przekazywania doświadczenia społeczności ludzkiej i doświadczenia jednostki. Język narodowy (etniczny) to wspólny system znaków, wypracowany przez długi łańcuch ludzkich pokoleń, posługujących się nim; jest w nim utrwalone doświadczenie tych pokoleń. Człowiek dzięki opanowaniu języka zostaje włączony do społeczno-kulturowej sieci wymiany informacji [Krakowiak 2012: 61-62].

Krakowiak mocno akcentuje informacyjny wymiar języka, jego rolę w procesie akumulacji i transferu wiedzy w wymiarze zarówno synchronicznym jak i diachronicznym. Jakkolwiek uczestniczymy w transferze informacji, to jednak sam akt kodowania językowego pozostaje na ogół nieświadomy [Krakowiak 2012: 62]. To, co w definicjach języka związanych z nauczaniem głuchych na ogół pozostaje niewypowiedziane tj. założenie o jego dźwiękowym charakterze, Krakowiak formułuje w kategoriach powinności:

[j]ęzykiem tym [prymarnym, macierzystym, pierwszym – przyp. mój. M.D.] powinien być język wspólnoty, w której odbywa się socjalizacja i rozwój dziecka, a zatem język wspólnoty rodzinnej i etnicznej (narodowej), gdzie przyszło na świat i wychowuje się [Krakowiak 2012: 54].

Z takim rozumieniem języka łączy się szereg założeń, z których część przynajmniej ma charakter aksjologiczny. Aby potraktować język jako umiejętność, której można się nauczyć, trzeba przyjąć, że jest to system w jakimś sensie skończony. Musi istnieć taki zbiór elementów i powiązań między nimi, których znajomość jest wystarczająca dla komunikowania się w języku. Wydaje się jednak, że takie założenie pozostaje w sprzeczności z poglądami językoznawców:

języka w żadnym razie pojmować nie można jako zasobu formuł i modeli, przyswajanych przez ich powtarzanie, magazynowanych i stosowanych z tymi tylko innowacjami, które powstają przez analogię; język każdego człowieka jest jego osobistą nieustającą inwencją w danych granicach, w łonie konkretnego języka. (...) W tym sensie normalne użycie języka jest wynalazcze; faktycznie język jest potencjalnie nieskończony w swojej różnorodności [Gilson 1975: 98].

Być może właśnie ten twórczy aspekt języka jest jedną z przyczyn porażek językowego wychowania dzieci głuchych [Rakowska 2000: 125]. Pomijanie aspektu kreatywności w definiowaniu języka można wyjaśniać w perspektywie epistemologicznego wymiaru stosunku do obcego. Głuchota rozumiana jako brak rodzi potrzebę uzupełnienia, wypełnienia. Brak z definicji³⁰ nie zawiera możliwości stwarzania. Definicje języka przyjmowane w praktyce wychowania językowego dzieci głuchych wskazują na te wymiary życia i funkcjonowania społecznego, które uległy uszkodzeniu wskutek braku słuchu. Po pierwsze zatem, wskazuje się na nieprzyswajanie języka fonicznego w

³⁰ Według *Słownika współczesnego języka polskiego* słowo „brak” jest definiowane m.in. jako: „to, czego nie ma, a powinno być; luka, niedostatek (...), nieistnienie czegoś pożądanego lub koniecznego” [*Słownik...* 1996: 74].

sposób automatyczny, samorzutny. Dlatego istnieje potrzeba odpowiednich zabiegów wychowawczych. Po drugie, podkreśla się niemożliwość istnienia rodziny jako pewnej podstawowej wspólnoty, ponieważ wskutek braku komunikacji w języku fonicznym poszczególni jej członkowie nie są w stanie wypełniać swoich ról. Po trzecie, wskazuje się na trudności procesu socjalizacji polegające w dużej mierze na zahamowaniu procesów akumulacji i transmisji wiedzy. Podsumowując, język jest związany z powstawaniem wspólnot, w obrębie których poszczególne jednostki budują swoje tożsamości w oparciu o zdobywaną od innych członków wspólnoty wiedzę. Język migowy, ten związany z głuchotą nie-język z definicji nie jest związany z powstawaniem wspólnoty. Innymi słowy, wspólnota, która wydaje się być wspólnotą języka migowego nie jest prawdziwą wspólnotą, ponieważ w jej obrębie nie dochodzi do transmisji i akumulacji wiedzy (lub też wiedza ta nie ma właściwego charakteru, nie jest wiedzą pełną), które są warunkiem zbudowania tożsamości. Czym zatem jest język migowy?

W odpowiedzi na petycję do władz Rzeczypospolitej Polskiej w sprawie wprowadzenia polskiego języka migowego do szkół, Ministerstwo Edukacji Narodowej w piśmie do Polskiego Związku Głuchych Oddział Łódzki wyjaśnia, że:

[o]kreślona przez ustawodawcę definicja oddziału dwujęzycznego (...) w żaden sposób nie powinna być utożsamiana z opisaną w petycji dwujęzycznością rozumianą jako nauczanie języka polskiego i Polskiego Języka Migowego. Polski Język Migowy (PJM) to język wizualno-przestrzenny, którym posługuje się społeczność osób głuchych w Polsce (...). Natomiast zgodnie z ogólnie przyjętą definicją język obcy, to język nie używany w danym kraju lub na danym terenie. Trudno zatem podzielić prezentowane w petycji stanowisko określające język polski jako obcy na terenie Polski. Należy także zauważyć, że PJM jest naturalnym językiem, który, tak jak każdy inny język, służy do porozumiewania się, wyrażania emocji i myśli. Nauczanie Polskiego Języka Migowego nie może być traktowane jako nauczanie drugiego języka obcego, gdyż definiowany przez wnioskodawców Polski Język Migowy jest wprawdzie językiem nauczanym i wyrażanym za pomocą specyficznych środków i narzędzi wizualnych (obrazów, gestów, mimiki, itp.), ale służy komunikowaniu się społeczeństwa polskiego [Ministerstwo Edukacji Narodowej 2013].

Przytoczony fragment zawiera w gruncie rzeczy odpowiedź na pytanie o status języka migowego. To, że istnieje jakaś specyficzna forma komunikacji, którą nazywa się językiem, nie oznacza, że jest to język a w dodatku język inny niż język polski. Podobne stanowisko podziela także Rada Języka Polskiego. Zgodnie z zapisami art. 12 Ustawy o języku polskim³¹, Rada jako instytucja opiniodawczo-doradcza w sprawach używania języka polskiego ma za zadanie przedstawić Sejmowi i Senatowi RP

³¹ Dz. U. 1999 nr 90 poz. 999.

sprawozdanie ze stanu ochrony języka polskiego. W sprawozdaniu Rady przedstawionym Marszałkowi Sejmu RP w styczniu 2013 roku znalazł się fragment dotyczący polskiego języka migowego:

[z]a ważne wydarzenie w sferze regulacji prawnej sposobów porozumiewania się Polaków można uznać uchwalenie ustawy z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się. Trzeba dodać, że nie chodzi tu o jakikolwiek język migowy, ale o polski język migowy, system językowo-migowy, a także o inne sposoby komunikowania się. Nad realizacją tej ustawy czuwać będzie Polska Rada Języka Migowego jako organ doradczy ministra właściwego do spraw zabezpieczenia społecznego [Rada Języka Polskiego 2013: 4].

W zacytowanym fragmencie użytkownicy języka migowego zostali określani jako Polacy, co stanowi preludeum do zwrócenia uwagi na polskość języka migowego. Na straży polskiego języka migowego stać będzie, analogicznie do Rady Języka Polskiego, Polska Rada Języka Migowego. Jeśli przywołamy tu kontekst stosunku do innego, to można zadać pytanie o to, co właściwie może znaczyć podkreślanie polskości języka migowego. Poddanie „regulacji prawnej sposobów porozumiewania się Polaków” oznacza, że w świetle prawa usankcjonowana została różnica w komunikowaniu się. Jednak nie pociąga to za sobą zrównania statusów ontologicznych między członami tej różnicy. Język migowy nie jest tym samym co język polski i nie chodzi tu o różnice leksykalne czy gramatyczne. Język migowy pozostaje w sferze zabezpieczenia społecznego czyli pomocy tym, którzy nie są w stanie samodzielnie pokonać trudnych sytuacji życiowych³². Język migowy jest jednym z środków tej pomocy. W 10 numerze kwartalnika Otolaryngologia z 2011 roku opublikowany został artykuł zatytułowany *Język migowy jako środek komunikacji społecznej osób głuchych*. Autorzy artykułu definiują język migowy jako:

zespół środków stosowanych przez osoby niesłyszące w porozumiewaniu się pomiędzy sobą i z osobami słyszącymi, obejmujący właściwe danym środowiskom słownictwo oraz sposób przekazywania znaków migowych [Kowalska, Durko 2011: 63].

W *Słowniku współczesnego języka polskiego* „środek” oznacza m.in.: „coś, co stanowi sposób, metodę uzyskania czegoś, osiągnięcia czegoś” oraz „lek, lekarstwo, kosmetyk, preparat o określonym działaniu” [Słownik... 1996: 1111]. Pojawiające się w kontekście języka migowego słowo „środek” wskazuje na potrzebę podkreślenia, że język migowy

³² Por. zadania stawiane przez systemem pomocy społeczne w Polsce, <http://www.mpips.gov.pl/pomoc-spoeczna/>, 5.10.2014.

służy komunikowaniu się. Istnienie konieczności podkreślania podstawowej funkcji języka może wskazywać na nietraktowanie języka migowego jako prawdziwego języka. Określenie „język migowy” oznacza raczej pewien szczególny sposób komunikowania się niż nazwę kolejnego z języków etnicznych³³. W tym sensie język migowy sprowadzony zostaje do jednej z możliwych terapii głuchoty. W zapisach Ustawy o języku migowym i innych środkach komunikowania został on zestawiony z „innymi alternatywnymi metodami komunikacji”, których nauczanie przewidziane jest w ramach zajęć rewalidacyjnych dla dzieci niepełnosprawnych.³⁴ Używanie języka migowego jest działaniem mającym na celu włączanie głuchych osób niepełnosprawnych do społeczeństwa. Tak rozumiany język migowy powinien sytuować się poza obrębem badań lingwistycznych. Ale nie w Polsce. W roku 1992 nakładem Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych ukazała się książka autorstwa Jacka Perlina i Bogdana Szczepankowskiego pt. *Polski język migowy. Opis lingwistyczny* [Perlin, Szczepankowski 1992]. We wstępie autorzy zajmują się dookreśleniem tematu swojej pracy: „[j]ęzyk migowy – zespół środków, za pomocą których porozumiewają się ludzie niesłyszący pomiędzy sobą i z ludźmi słyszącymi” [Perlin, Szczepankowski 1992:5]. Swojego opisu Perlin i Szczepankowski dokonują w oparciu o zasady pochodzące z książki pod redakcją A. Weinsberga pt. *Monografia keczua, perskiego, portugalskiego i rumuńskiego: języki różnych rodzin i typów* [Monografia... 1987]. Zgodnie z tymi zasadami opis rozpoczyna się od określenia nazwy języka i jego zasięgu. Już na samym wstępie tej części opisu autorzy zwracają uwagę na to, że istnieje kilka systemów komunikowania się osób głuchych:

- a) język mówiony (głośna mowa), przy którym łączy się wykorzystywanie resztek słuchu z odczytywaniem z ust,
- b) język artykułowany (wyraźna artykulacja bez użycia głosu) odbierany wyłącznie poprzez odczytywanie z ust,
- c) znaki migowe ideograficzne (pojęciowe),
- d) znaki migowe daktylograficzne,
- e) gesty, mimika i pantomimika [Perlin, Szczepankowski 1992: 9].

Pomimo teoretycznych możliwości komunikowania wyłącznie w jednym systemie, jak podkreślają autorzy, jedynie system znaków migowych ideograficznych w praktyce

³³ Kwestia języków etnicznych jest w polskim prawie uregulowana Ustawą z dnia 6 stycznia 2005r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz. U. 2005 nr 62 poz.550).

³⁴ Por. § 3 ust. 2 rozporządzenia MENiS z dnia 12 lutego 2002r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. 2002 nr 15 poz. 142).

funkcjonuje jako „integralny środek przekazu”, a pozostałe stanowią jedynie systemy środków pomocniczych. Z uwagi na to, że wszystkie te systemy łączą się ze sobą w codziennej praktyce, a łączenia tego nie regulują żadne zasady, w efekcie: „środki komunikacji głuchych są niejednolite i różnią się udziałem elementu mówionego, daktylograficznego i znaków ideograficznych” [Perlin, Szczepankowski 1992: 10]. Niezmiennie jednak to system znaków ideograficznych stanowi „podstawową bazę leksykalną” dla każdego z możliwych wariantów komunikowania się. Ostatecznie autorzy wysuwają wniosek, że każdy z tych wariantów uznać można za odmianę jednego polskiego języka migowego. Na tym jednak nie koniec.

Tradycyjna nazwa *język migowy* obecnie nabiera znaczenia węższego i oznacza system komunikacji ograniczony wyłącznie, lub prawie wyłącznie, do znaków ideograficznych, posiadający własną gramatykę, nie mającą nic wspólnego z morfologią i składnią języka polskiego [Perlin, Szczepankowski 1992: 10].

Według autorów nazwa języka migowego poddawana jest pewnym metonimicznym zabiegom stylistycznym. Zamiast stanowić określenie całości różnorodnych środków komunikowania się osób niesłyszących, zostaje ona zawężona do tylko jednego z nich. Ale i to nie rozwiązuje jeszcze kwestii nazewnictwa.

Powstały w latach sześćdziesiątych, tzw. *polski język migany* oparty jest na polskiej gramatyce, przy czym tematy leksemów komunikowane są w nim za pomocą znaków ideograficznych, zaś morfemy gramatyczne – znaków daktylograficznych. Połączenie języka miganego z polskim językiem mówionym oraz elementami prozodycznymi nazywane jest *systemem językowo-migowym* [Perlin, Szczepankowski 1992: 10].

Dopiero teraz, po dokonaniu tych rozróżnień, możliwe jest bardziej precyzyjne określenie przedmiotu opisu:

[f]unkcjonowanie terminów *język migowy*, *język migany*, *system językowo-migowy*, przy jednoczesnym braku jednoznacznej nazwy oznaczającej wszystkie wymienione systemy komunikacji łącznie sprawia przy opisie pewną trudność, jako że zmuszeni jesteśmy używać terminu *język migowy* w dwóch znaczeniach: ogólnym – obejmującym wszelkie gestowe metody komunikacji oraz szczegółowym – odnoszącym się jedynie do systemu samych znaków ideograficznych. W prezentowanym poniżej opisie przedstawiamy zarówno znacznie prostszy, ale z punktu widzenia lingwistycznego znacznie bardziej interesujący *tradycyjny język migowy*, jak i *język migany*, *traktując je jako warianty stylistyczne jednego i tego samego języka* [Perlin, Szczepankowski 1992: 11].

Fakt utożsamienia języka migowego i języka miganego pociągał za sobą co najmniej dwie konsekwencje. Po pierwsze mimo wyrażanych wątpliwości co do przynależności

obu języków do polszczyzny autorzy pozostawili tą kwestię otwartą [Perlin, Szczepankowski 1992: 15]. Komunikacja głuchych z jednej strony wydawała się nieuporządkowana:

[n]ależy podkreślić, że gramatyka opartego wyłącznie na ideogramach tradycyjnego języka migowego ukształtowała się w sposób całkowicie żywiołowy i nie podlegała normalizacji [Perlin, Szczepankowski 1992: 17].

Z drugiej strony, stanowiła przedmiot zabiegów unifikacyjnych za sprawą powołania przy Polskim Związku Głuchych w 1968 roku specjalnej Komisji Unifikacyjnej Języka Migowego. Pomysł na poskromienie nieokiełznanej, żywiołowej, niekontrolowanej komunikacji głuchych był zatem następujący: po pierwsze należało polszczyznę – czyli język uporządkowany i kontrolowany, udostępnić osobom głuchym. Rozwiązaniem jakie przyjęto było stworzenie systemu językowo migowego, którego składnikiem był język migany. Taki zabieg ujednolicał gramatykę. Następnie należało stopniowo poddawać unifikacji słownictwo. Istotne w całym pomysle było wprowadzenie takiego zunifikowanego, uporządkowanego, poddanego kontroli języka migowego do szkół. Dzięki temu kolejne pokolenia osób głuchych miały już przyswajając język lepszy, język ludzi wykształconych. Oczywiście tradycyjny język migowy istniał nadal, ale był on językiem analfabetów. O tym, że język migany powstał z potrzeby i na użytek przede wszystkim osób słyszących mówił wprost jego twórca i popularyzator profesor Bogdan Szczepankowski:

Potem ja opracowałem program kursu dla pracowników Polskiego Związku Głuchych, dla spółdzielni inwalidów. Dużo pracowników było potrzeba głuchym. Było potrzeba, by ktoś umiał porozumiewać się w języku migowym i załatwiać sprawy. I w 1975 roku w czerwcu zorganizowano pierwszy właśnie taki kurs dla pracowników Związku Głuchych. I kto prowadził? Dwie osoby, czyli ja i również warto wspomnieć o jednej osobie, skoro jesteśmy w Łodzi, pani Maria Graczykowa i tak we dwojkę prowadziliśmy. I tak się zaczęło i potem napisałem książkę do nauczania. W 1965 roku zrobiliśmy na powielaczu książkę. Było dużo pracy. Trzeba było załatwiać zezwolenia, bo w tym czasie powielacz był pod ochroną państwa. Trzeba było zostawiać wszystkie kalki, które zrobiliśmy i były sprawdzane, czy nie robimy ulotek. Zrobiliśmy 35 – 36 sztuk. Mało, ale dla każdego. Potem wydrukowaliśmy. W 1966 roku udało się utworzyć system migowo-

językowy. Tak nazywano pierwszą książkę. Potem zmieniliśmy na językowo-migowy, bo to były cały czas kursy systemowe, naturalnego języka migowego nie. Prosta sprawa. Żeby [się] nauczyć systemu osobom słyszących wystarczy 2-3 kursy po dwa tygodnie. Żeby nauczyć Polskiego Języka Migowego trzeba wielu lat. I nie można było liczyć na to, że my krótko i szybko nauczymy PJM perfekcyjnie. Systemu tak, bo to wystarczyło mniej czasu, bo gramatykę języka polskiego to każdy słyszący zna i tylko dokłada znaki i tak jak ja teraz robię. I w porządku [Szczepankowski 2011].

Powstawanie systemów językowo-migowych, od czasów ojca de L'Epee, było tendencją ogólnoświatową. W języku angielskim tego typu systemy określane są mianem *języków kodowanych manualnie*. Za taki manualny system kodowania języka fonicznego uważa się zarówno alfabet palcowy³⁵, systemy ręka-usta³⁶ jak i języki migane czyli migowe wersje języków fonicznych [Szczepankowski 1988:18-25]. Systemy językowo-migowe były przede wszystkim używane w edukacji osób głuchych, edukacji prowadzonej przez osoby słyszące. Żeby w pełni zrozumieć, co oznaczało włączenie komunikacji manualnej do edukacji osób głuchych trzeba pamiętać o dominujących poglądach oralistów na szkodliwość używania jakiegokolwiek wsparcia wizualnego w komunikacji z głuchymi. W roku 1957 Kazimierz Kirejczyk³⁷ pisał:

[p]amiętajmy: nie wolno używać migów! Należy bezwarunkowo wyizolować je z życia dzieci głuchych. Najlepiej, gdy migów wcale nie znają. Gdy mówimy do nich normalnie, praca daje znacznie lepsze i szybsze rezultaty, dzieci uczą się szybciej odczytywać z ust i lepiej mówić. Używanie migów, jako łatwiejszej formy porozumiewania się, zawsze wpływa hamująco i zniechęca dziecko do istotnie wielkiego, lecz koniecznego wysiłku przy nauce mowy i odczytywania z ust [Kirejczyk 1957: 145].

Dlatego wprowadzenie do polskiej edukacji osób głuchych systemu językowo-migowego było dużym wyzwaniem. Ponownie oddajmy głos Szczepankowskiemu:

Tak naprawdę udało się tylko dzięki jednej sprawie. W tym czasie, bo później może by się udało i tak. Ale wtedy w osiemdziesiątym czwartym roku pan, który opiekował się głuchymi w ministerstwie oświaty, nazywał się Wacław Kur. Był kiedyś wcześniej dyrektorem w Krakowie ośrodka. Pojechał do Szwecji. I tam zobaczył w Szwecji, w Sztokholmie, w szkole dla głuchych nauczanie z językiem migowym. I [znak migowy –

³⁵ Daktylografia wg nomenklatury Perlina i Szczepankowskiego

³⁶ Czego przykładem są wspomniane już fonogesty.

³⁷ Kazimierz Kirejczyk zajmował się m.in. tworzeniem szkolnictwa specjalnego w Polsce.

OTWORZYĆ SZEROKO OCZY ZE ZDZIWIENIA]. Zobaczył, że wyniki nauczania są o wiele lepsze jak u nas. Że my [znak migowy – GORSZY] a tam [znak migowy – PODWYŻSZAĆ] dzięki językowi migowemu. Wrócił i powiedział: Chyba macie rację. Musimy to zmienić. To zgadzamy się, żeby pomocniczo język migowy wprowadzić. Zaczęliśmy rozbić kursy dla nauczycieli. Tak. Ale systemu. Nie żeby wybierać. Nie. Ministerstwo wyraźnie powiedziało: Ale tylko razem z mową. To musi być system językowo-migowy. Dobrze, dobrze. Żeby tylko było. Bo gdybyśmy powiedzieli: NIE, to oni by tak samo powiedzieli: NIE. To nie będzie żadnego języka migowego i dalej nauczyciel [znak migowy – MÓWIĆ] a dzieci będą [znak migowy – SIEDZIEĆ I NIC NIE ROZUMIEĆ]. No i zaczęliśmy to wprowadzać. Ale okazało się, że to daje dobre wyniki. Minęło 10 lat a już zaczęli głusi na studia, matury zdawać, studiować. Teraz już mamy 40-50 osób pracujących w szkołach dla głuchych, głuchych nauczycieli, wychowawców mamy” [Szczepankowski 2011].

W przytoczonej definicji Perlina i Szczepankowskiego zwrócić trzeba uwagę na to, że autorzy łączą język migowy z komunikacją zarówno między osobami niesłyszącymi, jak i między osobami niesłyszącymi i słyszącymi. Niejasności dotyczące języka migowego nie dotyczą w gruncie rzeczy tego języka, ale komunikacyjnych problemów osób słyszących. Nierozróżnianie przez Polski Związek Głuchych języka migowego od języka miganego i stosowanie w nazwach kursów (języka miganego) zawsze określenia „język migowy” [Szczepankowski 1999:162] musiało z czasem doprowadzić do utrwalenia się w potocznym rozumieniu tożsamości języka migowego i języka miganego będącego *de facto* językiem polskim, kodowanym manualnie a nie dźwiękowo. W tym rozumieniu język migowy był odmianą polszczyzny. Była to jednak polszczyzna specjalna, bo przystosowana do potrzeb i możliwości osób głuchych. Współcześnie, zajmujący się komunikacją osób niesłyszących P. Wojda, zwraca uwagę na skutki, jakie mogło przynieść dla środowiska osób niesłyszących wprowadzenie sztucznych systemów komunikacji. Według Wojdy osoby głuche pochodzące ze słyszących rodzin przyswajają nie tyle język migowy, ile jakąś formę hybrydy językowej uwikłanej w kontakty z językiem polskim. Wojda mówi o pidżynach³⁸

³⁸ Na temat pidżynów i języków kreolskich Piotr P. Chruszczewski pisze w sposób następujący: „Ważne jest, by w tym miejscu wspomnieć o tym, jak zaczynają swoją egzystencję byty językowe, a w tym wypadku też etniczno-kulturowe, będące często z jednej strony niedoskonałe gramatycznie i leksykalnie oraz semantycznie niepoprawną formą języka, a z drugiej strony stanowiące załączek

migowych „wynikających z niedostatecznego opanowania zarówno polskiego języka migowego, jak i języka dźwiękowego” [Wojda 2014: 214-215]. Takie pidżyny są z kolei przekazywane następnym pokoleniom i z czasem mają szansę przybrać formę języków migowych kreolskich, w których w różnym stopniu mieszają się języki migowe i foniczne. W podsumowaniu swojego artykułu Wojda podkreśla, że różne możliwości słyszenia występujące u osób niesłyszących przekładają się na różne możliwości przyswajania określonych systemów językowych. W efekcie:

[j]eśli w obrębie kompetencji językowej pojawią 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 Głusi³⁹ 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 dokonują sami niesłyszący, a ta strategia łączy się z osobniczą kompetencją językową [Wojda 2014: 215].

To, na zwraca uwagę Wojda, dotyczy w gruncie rzeczy kwestii polityki tożsamości: deklaracja osoby głuchej co do preferowanego przez nią sposobu komunikacji może się różnić od lingwistycznego opisu tego, czym jest używany przez nią język. Wojda idzie jednak dalej i łączy wybór strategii językowej z osobniczą kompetencją, co można uznać za współczesne echa poglądów Perlina i Szczepankowskiego. Ci, którzy określają siebie mianem „Głuchych kulturowo” to w gruncie rzeczy osoby dobrze wyedukowane w języku polskim, mające dostęp do współczesnych koncepcji i teorii humanistyki i nauk społecznych. Pozostałe głuche osoby, komunikują się jak potrafią i trudno stwierdzić z jakimi grupami się identyfikują, w jaki wpisują się porządek [Wojda 2010: 139].

Głuchota rozumiana w kategoriach braku słuchu nie wiąże się w sposób konieczny z językiem migowym. Jest on raczej pewnym alternatywnym względem zabiegów medycznych środkiem zapobiegania negatywnym skutkom głuchoty. Co więcej, sam

pierwszej fazy rozwoju nowego języka. Były te nazwane są **językami kreolskimi, pidżynami** oraz **językami mieszanymi**. Otóż niewyjaśnione jest, dlaczego w wyniku kontaktów handlowych, politycznych, towarzyskich, itp. ludzie częściej rozwijają pośrednią formę językowej komunikacji, jaką jest na początku pidżyn, a zdecydowanie rzadziej uczą się wzajemnie swoich języków narodowych. Można od razu zauważyć, że szybko powstały pidżyn jest często rezultatem sytuacji nowego kontaktu między kilkoma językami, ale jest on przy tym ograniczony szczególnymi społecznymi warunkami i wykazuje ograniczone leksykalne i strukturalne zasoby, co czyni go specyficzną „mieszanką językową” utworzoną w specjalnym celu (często natury ekonomicznej). Klasyczne pidżyny rzadko pełnią jasno sprecyzowaną etnojęzykową czy kulturową rolę, jaka zawsze pełnią języki narodowe. Rola ta jest natomiast często przejmowana przez języki kreolskie, w które – w wyniku ewolucji – niektóre pidżyny się przeobrażają i które często posiadają już rdzennych użytkowników, w odróżnieniu od nienatywnych, okazjonalnych użytkowników «pidżynów klasycznych» [Chruszczewski 2011: 144-145].

³⁹ Na temat rozróżnienia głusi/Głusi por. s. 4 oraz przypis 16 na s. 17.

język migowy, wydaje się być bytem dość efemerycznym. Skoro bowiem 90% osób z uszkodzonym słuchem przychodzi na świat w rodzinach słyszących, to przyswajana przez nich forma komunikacji zależy od decyzji rodziców, postępów procesu rehabilitacji, wybranej szkoły, cech charakteru i osobistej strategii porozumiewania się. Język migowy jest zatem jedynie opcją, w pełni dostępną tylko niewielkiej grupie osób głuchych, które przyszły na świat w głuchych rodzinach. I tylko tam może on pełnić funkcję komunikatywną, emocjonalną, impresywną, ekspresywną, symboliczną, socjalizującą a nawet dydaktyczną i wychowującą [Wojda 2000: 499-506].

1.3. Głuchota w pułapce dyskursu o tożsamości

Cytowany do dzisiaj w pracach z zakresu surdopedagogiki O. Perier zwrócił uwagę na trzy aspekty związane z głuchotą, które sprawiają, że konceptualizowanie jej jako braku nie jest w pełni wystarczające. Fragment pierwszy dotyczy faktu istnienia języków migowych:

[u]pośledzenie słuchu wynika z fizycznego uszkodzenia, powodującego określone ograniczenia pewnej zdolności, która wymaga specyficznego oddziaływania w zakresie readaptacji i wychowania, tak jak inne rodzaje upośledzeń. Wyróżnia się ono jednak od innych typów upośledzeń dość istotną cechą, a mianowicie tym, że tworzy specyficzny język, jakim jest język migowy [Perier 1992: 93].

Drugi fragment dotyczy kwestii związanych z utrudnionym nabywaniem zarówno języka fonicznego (ze względów biologicznych) jak i języka migowego (ze względów społecznych) przez dzieci głuche:

[p]odsumowując to, co dotyczy języka macierzystego dziecka głuchego można powiedzieć, że termin ten wolno stosować do języka migowego, jeśli rodzice są głusi i tym językiem się posługują. Natomiast w przypadku rodziców słyszących lub głuchych, którzy nie wykorzystują tego języka, nie można jako języka macierzystego uważać ani języka migowego, ani mowy ustnej, ponieważ nie posiadają one cech charakteryzujących język macierzysty. Lepiej jest zatem unikać tego terminu tak bardzo obciążonego emocjami i wskutek tego łatwo doprowadzającego do zajmowania skrajnych stanowisk [Perier 1992: 99].

Trzeci fragment jest świadectwem motywów działania osób słyszących w kontakcie z osobami głuchymi:

[t]rudności związane z nauczeniem się prawdziwego języka migowego są jednym z powodów, które skłoniły wielu wychowawców do poszukiwania innych, skutecznych środków porozumiewania i rozwoju językowego we wczesnym wychowaniu dzieci głuchych [Perier 1992: 101].

Uwagi Periera koncentrują się wokół trudności, jakie przynosi ze sobą fakt istnienia języków migowych. Za ich sprawą głuchota przestaje być jedynie brakiem słuchu stając się warunkiem wstępnym dla nowego, innego niż języki foniczne, ale równie efektywnego, sposobu komunikacji. Jednak niestandardowy, bo znacznie częściej dokonujący się poza obrębem rodziny, przebieg procesu nabywania umiejętności językowych, utrudnia porównywanie językowej sytuacji osób głuchych i osób należących do mniejszości etnicznych. Procesy przyswajania języka migowego są zarazem podobne i niepodobne do procesów przyswajania języków fonicznych. Dla słyszących język migowy pozostaje nieuchwytny, jest czymś jakościowo odmiennym od każdego ze znanych języków fonicznych. Ale nauczycielom trudno się go nauczyć także i z tego powodu, że mają oni kontakt przede wszystkim z dziećmi głuchymi, które same pozostają na etapie przyswajania tego języka. Głuchota rozumiana w kategoriach braku nie odnosi się do dorosłych osób głuchych. Dlatego wymyka się jednoznacznym przyporządkowaniom. Splot wielu czynników (rodzaj uszkodzenia słuchu, środowisko rodzinne, szkoła, możliwości rehabilitacji, ale też przypadek, osobiste wybory życiowe itd.) wpływa na to, jak komunikuje się w swoim dorosłym życiu osoba głucha. Wielość sposobów komunikowania się uniemożliwia jednoznaczne definiowanie. Jeżeli głuchota rozumiana jest w kategoriach niepełnosprawności, to osoby głuche postrzegane są przez pryzmat efektów rehabilitacji słuchu: osoby głuche funkcjonujące „jak słyszące” i osoby głuche, w przypadku, których rehabilitacja nie przyniosła efektów, a one same cierpią wskutek wykluczenia⁴⁰. W tych kategoriach też postrzegany jest język migowy – jako ograniczający społecznie sposób komunikacji tych, którym się nie udało „odzyskać” słuchu. Ale jeżeli język migowy jest punktem wyjścia rozważań nad głuchotą to osoby głuche można podzielić na te, które migają i na te, które nie migają. Dychotomia niepełnosprawność – kultura⁴¹ stanowi więc horyzont poznawczy głuchoty.

⁴⁰ Przykładem takiej klasyfikacji jest opracowana przez Krakowiak funkcjonalna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych. Wg autorki: „można wyodrębnić cztery grupy osób, wyraźnie różniące się od siebie jakością ograniczenia sprawności słyszenia dźwięków mowy: funkcjonalnie słyszące, niedosłyszające, słabosłyszające i niesłyszające” [Krakowiak 2006b: 271].

⁴¹ Na istniejącą dychotomię zwraca uwagę Krakowiak pisząc o dwóch sposobach interpretowania wyników audiologicznych:

„W ostatnich latach ścierają się dwa sposoby widzenia tego problemu: 1) nadzieja, a nawet pewność, że środki techniczne i metody terapii medycznej zapewniają wszystkim możliwość «wyleczenia» i odzyskania lub rozwinięcia sprawności słuchowej, wobec czego «inne postępowanie stało się błędem w sztuce» (...); 2) przeświadczenie, że głuchota nie jest stanem wynikającym z choroby, ale «innym sposobem egzystencji» (...), nie wymaga więc terapii ani rehabilitacji, wobec czego niesłyszący stanowią «mniejszość językową», a nie grupę «chorych» lub «niepełnosprawnych».

Ale to właśnie ten sposób porządkowania spraw głuchoty uwikłany jest w antynomie poznawcze. Pojęcia znajdujące się po obu stronach tak zarysowanej opozycji są nierównoważne, przy czym „kultura” (jakkolwiek rozumiana) jest pojęciem szerszym. Pojęcie niepełnosprawności można zrelatywizować do określonych warunków społecznych i kulturowych [Reid-Cunningham 2009: 107], a w koncepcję kultury niepełnosprawności wpisują się dyskusje wokół samego pojęcia kultury. Dla przykładu, dla Colina i Barnes'a: „[k]ultura niepełnosprawności zakłada poczucie wspólnoty tożsamości i interesów, które jednoczą niepełnosprawnych i odróżniają ich od pełnosprawnych” [Colin, Barnes 2008: 121].

Można jednak postawić pytanie o to, czy tylko aspekt tożsamościowy odróżnia głuchych od słyszących? Osoby głuche poddawane zabiegom normalizacyjnym nie muszą podzielać wizerunku samych siebie pochodzącego ze społeczności osób słyszących. Refleksja ta odnosi się do pedagogicznego dyskursu emancypacyjnego⁴², w którym akcentowanie pozytywnego wymiaru głuchoty jako ważnego składnika tożsamości, widziane jest jako efekt procesu emancypacji, przewycięzania opresji [Podgórska-Jachnik 2013: 46-73, Krause 2010: 198-210]. E. Laclau formułuje koncepcję emancypacji w związku z kategorią dyskursywności, która zakłada, że: „wszystkie przedmioty są przedmiotami dyskursu, a zatem parametry przypisanych im znaczeń zależą od społecznie wytworzonego systemu reguł i znaczących różnic” [Howarth 2008: 23].

Pierwszy z tych sposobów widzenia, optymistyczny i szlachetny, w konsekwencji prowadzi do społecznej degradacji jednostek, które mimo «postępu» i «nowych możliwości» nie są w stanie słyszeć i mówić, nie mieszcząc się w wizji wymarzonej pomyślności. Jednostki te tracą status osoby, stając się tylko urzeczowionym rezultatem «błędu w sztuce medycznej», a potem – po nieuniknionej porażce edukacyjnej - «odrzutem pedagogicznym». Drugi sposób widzenia tego problemu zachęca wprawdzie do traktowania tych, którzy nie słyszą i nie mówią, czyli «głuchoniemych», z szacunkiem, jako «inaczej wyposażonych przez naturę» albo «sprawnych inaczej», zdolnych do tworzenia «wielkiej milczącej kultury», ale w istocie sprawia, że w Polsce liczni głusi od urodzenia zostają pozostawieni samym sobie, milczący i niepiśmienni, a w ich imieniu wypowiadają się wyłącznie osoby ogłuchłe i niedosłyszące lub takie, którym «się poszczęściło» i opanowały język dźwiękowy» [Krakowiak 2006b: 258-259].

⁴² Dla przykładu, Podgórska-Jachnik, przywołując myśl E. Laclau, zwraca uwagę na sześć wymiarów emancypacji: „1) wymiar dychotomiczny – radykalnej nieciągłości tego, co „po”, z tym, co „przed”, zaś emancypacja jest tym, co „pomiędzy”; 2) wymiar holistyczny – oddziaływania na wszystkie obszary życia społecznego, przy spójnych treściach owych oddziaływań; można ją nazwać pryzmatem porządkującym (rekonstruującym) wizję świata; 3) wymiar przejrzystości - zniesienia podziału na przedmiot i podmiot, a zamiast obalonej władzy zewnętrznej pozostaje jedynie wewnętrzna zgodność istoty człowieka; 4) wymiar preegzystencji tego, co ma się wyemancypować – gdyż nie ma emancypacji bez ucisku, ale i ucisku bez czegoś, czego rozwój jest blokowany; 5) wymiar podstawy – czyli projekt emancypacyjny odpowiadający na pytanie : „co <<potem>>?”, żeby nie było tak jak „przedtem”; 6) wymiar racjonalistyczny – osiągnięcie jedności tego, co racjonalne, z tym, co oczywiste” [Podgórska-Jachnik 2013: 65].

Dyskurs konstytuuje się jednak zawsze wobec swojego zewnątrz. Pedagogiczny dyskurs emancypacyjny tworzy własne centrum wokół określonego modelu niepełnosprawności. Model ten zakłada pewną społeczną i kulturową normę aktywności. Pedagogiczny dyskurs emancypacyjny *de facto* sankcjonuje brak wpisany w głuchotę ale w oderwaniu od wymiaru biologicznego. Wyzwolenie się z głuchoty oznacza tutaj pokonanie bierności, akty samostanowienia i osiągnięcie statusu aktora politycznego. Ale głuchota nadal wiąże się brakiem, a dokładniej z koniecznością transformacji od braku do wypełnienia. Emancypacyjny dyskurs pedagogiki nie może jednak wyartykułować tych znaczeń, które pozostają jego zewnątrz. Nie może przemówić z innego centrum. Dyskursywne praktyki ustanawiania tożsamości nie pozwalają w pełni konceptualizować różnicy cielesnej związanej nie tylko z faktem niesłyszenia, ale także z faktem komunikacji w języku migowym.

Jeśli jednak za punkt wyjścia obrać język migowy, to trzeba uświadomić sobie nieuchronność problemów, jakie wtedy stawia badanie głuchoty. Pojawianie się głuchoty w innych niż pedagogika specjalna obszarach nauki związane jest bezpośrednio z rozwojem badań lingwistycznych nad językami migowymi. Badania takie nie tylko uprawomocniają status komunikacji migowej ale przede wszystkim stanowią podstawę do orzekania o trafności przekładu językowego, a przecież właśnie z nieustannym procesem tłumaczenia ma do czynienia ktoś, kto chce poznawać inne niż medyczne aspekty głuchoty.

W związku z badaniami językoznawczymi pojawia się pierwsza trudność – kwestia gromadzenia adekwatnego materiału językowego. Paweł Rutkowski i jego współpracownicy z Pracowni Lingwistyki Migowej Uniwersytetu Warszawskiego piszą w tym kontekście o użyteczności badań korpusowych [Rutkowski i in. 2014]. Lingwistyka korpusowa bada rzeczywiste teksty języka, w odróżnieniu od podejść bazujących na intuicji rodzimego użytkownika języka, co w przypadku języków migowych ma kolosalne znaczenie z uwagi na fakt, że: „[j]ęzyki te są bardzo często badane przez osoby słyszące, dla których nie stanowią języków rodzimych, co oznacza, że lingwista nie może oprzeć się na własnej intuicji i introspekcji” [Rutkowski i in. 2014: 220].

Korpus języka migowego powstaje z nagrań klipów filmowych, a podstawowe zagadnienia teoretyczne w jego budowaniu dotyczą doboru informatorów i elicytacji⁴³ materiału językowego. W praktyce sprowadza się to do pytania o to jak, w odpowiednio przygotowanym studio nagraniowym, nakłonić osoby do naturalnej, bogatej w odpowiednie struktury gramatyczne konwersacji. Budowanie korpusu to zajęcie czasochłonne i kosztowne a „niektóre z projektów korpusowych są rozpisywane nawet na ponad 20 lat” [Rutkowski i in. 2014: 220]. W świetle aktualnej wiedzy lingwistycznej budowa korpusu języka migowego wydaje się zadaniem o znaczeniu fundamentalnym. Pozwala zobiektywizować materiał językowy, przeprowadzić analizy ilościowe a także budować słowniki według norm przyjętych w językoznawstwie. Przykład lingwistycznych badań korpusowych ilustruje istotę problemu obecności głuchoty w dyskursie naukowym. Na gruncie polskim badania nad językiem migowym są we wstępnej fazie budowania korpusu. A przecież, i to kolejna trudność, każdy kontakt badacza z osobą głuchą zakłada konieczność tłumaczenia. Taką konieczność zakłada także każda pisemna wypowiedź osoby głuchej w języku polskim. Tłumaczenie za każdym razem jest wypadkową kompetencji językowych badacza/tłumacza i czegoś, co określić można mianem wrażliwości antropologicznej⁴⁴. W przypadku badań nad głuchotą oznaczałoby to, na przykład, pełną akceptację konsekwencji wynikających z komunikacji w języku migowym. Jedną z takich konsekwencji jest niewspółmierność języka fonicznego i migowego przejawiająca się m. in. trudnością w odnajdowaniu w języku migowym słów, które w sposób adekwatny oddawałyby treść wykorzystywanych przez badacza pojęć. O tej trudności opowiada Paulina Romanowska⁴⁵, która jako natywna użytkowniczka języka migowego prowadziła wywiady z innymi osobami głuchymi na temat dyskryminacji wielokrotnej:

⁴³ Termin ten oznacza zbieranie określonego, pożądanego typu danych.

⁴⁴ T. Rakowski przywołuje w kontekście własnych badań terenowych wypowiedź J. Okley, która oddaje w pełni sens tego co nazwałam wrażliwością antropologiczną:

„Pamiętaj (...) jeśli jedziesz w teren i widzisz tam, że ludzie wcale nie poświęcają zbyt wiele uwagi na swoje rytuały i wewnętrzne ceremonie, które zamierzałaś badać, a na przykład cały czas zajmują się «kopaniem dziur w ziemi», wtedy ty powinnaś badać właśnie to co oni robią – zajmij się wtedy kopaniem dołów” [Rakowski 2009: 35].

⁴⁵ Paulina Romanowska była członkinią grupy tematycznej „Dyskryminacja wielokrotna - analiza zjawiska w obszarze edukacji i zatrudnienia” w ramach projektu „Równość i różnorodność – praktycznie” realizowanego przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej i Fundusz Współpracy w latach 2011 – 2013.

Zapytałam jednego z badanych o to, czy czuł się dyskryminowany w pracy – odpowiedział, że nie. Zdziwiłam się, jak to? Nie? Więc zapytałam o to samo w inny sposób: jak się czuł, kiedy jego słyszący koledzy w pracy rozmawiali ze sobą? Odpowiedział, że faktycznie czuł się wykluczony z grupy. No właśnie to jest dyskryminacja. Wtedy dopiero przekonał się, co ona znaczy. Czasami nie wystarczy pytanie o to, czy ktoś był dyskryminowany. Nie każdy rozumie znaczenie tego słowa. Podając pewne przykłady można naprowadzić osoby badane na właściwe rozumienie tego słowa i uzyskać prawdziwą odpowiedź [Romanowska 2013].

W przytoczonej wypowiedzi nacisk położony został na konieczność sytuowania pojęcia w jego właściwym kontekście. Strategia tłumaczeniowa polegała na tym, że native speaker, opierając się na, często niedoskonałej, własnej znajomości języka polskiego, najpierw dokonywał tłumaczenia na własne potrzeby, a następnie poszukiwał w rzeczywistości, o której sądził, że jest znana głuchemu współmówcy, przykładów takich sytuacji, które miały najlepiej obrazować zrozumiany sens tłumaczonego słowa. W zobrazowanym tu procesie badania pierwotne pojęcia zostają przekształcone tak, aby można je było oddać w języku migowym. Nie wystarczy w takiej sytuacji mówić o niedoskonałej znajomości języka polskiego przez osoby głuche. Konieczna jest zgoda na to, że ewentualna kulturowa odmienność osób głuchych wychodzi poza artykułowane w języku polskim deklaracje co do własnej tożsamości. Deklaracja tożsamościowa składana jest bowiem w określonym porządku. W przypadku osób głuchych jest nim na ogół dominujący porządek języka mówionego i jego wizualnego kodu jakim jest pismo.

W języku słyszących osoby głuche zawsze mogły powiedzieć tylko tyle, że głuchota nie przeszkadza im w normalnym życiu. Dobrą tego ilustrację odnaleźć można w książce *Everybody here spoke sign language. Hereditary deafness on Martha's Vineyard* [Groce 1995]. Jej autorka, amerykańska antropolożka Nora Groce, na podstawie wspomnień oraz materiałów archiwalnych stworzyła opis codziennego życia na wyspie Martha's Vineyard na początku XX wieku. Miasta West Tisbury i Chilmark charakteryzowały się w tamtym czasie niezwykle wysokim odsetkiem występowania dziedzicznej głuchoty. Wzory matrymonialne⁴⁶ i wyspiarski charakter miast przyczynił

⁴⁶ Chodzi tu o wzory matrymonialne występujące w rolniczej Anglii (okolice Weald w hrabstwie Kent), które siedemnastowieczni osadnicy przenieśli ze sobą za Ocean. W tamtym czasie większość ludzi

się do tego, że nie tylko wszyscy mieszkańcy byli ze sobą spokrewnieni ale także do tego, że prawdopodobieństwo urodzenia się głuchego dziecka występowało w każdej rodzinie. W tej społeczności głuchota nie była czymś wyjątkowym także dlatego, że wszyscy mieszkańcy, zarówno słyszący jak i niesłyszący potrafili komunikować się w języku migowym. Przez 300 lat (od momentu przybycia na wyspę do początków XX w.) głusi mieszkańcy Marthas's Vineyard nie mieli żadnych ograniczeń nie tylko w zawieraniu związków małżeńskich ale także w wypełnianiu ról społecznych i zawodowych. Pracowali, płacili podatki i byli aktywnymi członkami wspólnoty kościelnej, a „niezdolność słyszenia nie miała wpływu na status w społeczności” [Groce 1985: 52]. W przywoływanym przez Groce artykule z 1885 roku reporter bostońskiej gazety Boston Sunday Herald zwraca uwagę na to, że głuche osoby z Martha's Vineyard były dumne ze swojego bycia głuchym, a samą głuchotę traktowały jako coś, czym należy się szczyścić, co pozytywnie wyróżnia spośród innych, co należy darzyć szacunkiem porównywalnym do szacunku wobec czyichś osiągnięć⁴⁷. Na wyspie Martha's Vineyard głuchota nie stanowiła przesłanki dla definiowania osób w kategoriach niepełnosprawności. Jej wpływ na stosunki społeczne miał inny charakter, polegający na kształtowaniu powszechnie przyjmowanego sposobu komunikowania się. Nie oznaczało to jednak w żadnym razie, że dla reportera bostońskiej gazety pytanie: „Jak to jest być innym?” traciło na znaczeniu. Wprost przeciwnie, osoba głucha deklarująca swój pozytywny stosunek do własnej głuchoty, przez sam fakt istnienia konieczności takiej deklaracji, sytuuje się i jest sytuowana w pozycji innego. Taka konieczność wskazywać może na to, że język migowy jest raczej pewną granicą, poza którą istnieje coś jeszcze, co czyni głuchotę wciąż poznawczo niepokojącą.

Jolanta Rzeźnicka-Krupa zwraca uwagę, że obok wymiaru egzystencjalnego, w którym inny oznacza nie-ja, istnieje społeczny wymiar, w którym do czynienia z obcością mamy wtedy, gdy:

w polu naszego doświadczenia pojawia się zjawisko, które nie należy do naszego oswojonego i znanego świata, coś, co wyłamuje się z ram interpretacji, jakich zazwyczaj dokonujemy, co

żyła we wspólnotach, na które składało się 10-12 rodzin. Przenosili się jako grupa a związki małżeńskie zawierali wewnątrz wspólnoty (endogamia).

⁴⁷ Autor używa tu frazeologizmu *a faether in one's cap*. Znaczenie tego frazeologizmu można wiązać z obyczajowością rdzennych Amerykanów. Każde pióro w tradycyjnym nakryciu głowy (pióropusz) wojownika symbolizowało akt jego godnego szacunku i uznania, odważnego zachowania w walce. Pióro było więc symbolem osiągnięć i honoru.

przekracza dostępne nam znaczenia i porządki kategoryzowania rzeczywistości [Rzeźnicka-Krupa 2013: 42].

Społeczny wymiar obcości może mieć formę obcości w życiu codziennym, obcości strukturalnej lub obcości radykalnej⁴⁸. Obcość głuchoty sytuuje się pomiędzy obcością strukturalną a radykalną. Fakt istnienia języka migowego nasuwa wyobrażenia ludzi głuchych jako żyjących w pewnej specyficznej przestrzeni społecznej⁴⁹, ale istnieje także coś, co dla osoby słyszającej pozostaje nieuchwytnie. Tym czymś jest doświadczenie niesłyszania, cielesny wymiar głuchoty. To właśnie między innymi za jego sprawą, rodzi się wrażenie, że osoby głuche mieszkają gdzie indziej⁵⁰, pomimo tego, że dzielą z osobami słyszącymi te same terytoria, zamieszkują te same państwa i poddani są tej samej władzy. Próby oswojenia głuchoty doprowadzają do wyczerpania dostępnych kategorii pojęciowych pozostawiając irytujące uczucie niedosytu. Chcąc znaleźć wyjście z tej sytuacji zagubienia innego jako obiektu badań, Waldenfels postuluje, że: „[z] koleiny przyswojenia będziemy mogli wydobyć się tylko wtedy, gdy zacniemy w inny sposób i w innym miejscu – nie od nas samych” [Waldenfels 2002: 50-51]⁵¹. Wypada porzucić zatem stereotypowe wyobrażenia o głuchocie, zapomnieć o medycznym aspekcie uszkodzenia narządu słuchu, pozostawić na boku rozważania na temat niepełnosprawności, zaprzestać poszukiwań właściwej metody nauczania

⁴⁸ Jak zauważa Rzeźnicka-Krupa: „[t]ak postrzegana obcość może przybierać różne poziomy, stając się obcością zwyczajną, codzienną, mieszczącą się w horyzoncie swojskości (jak obcy człowiek mijany na ulicy), obcością strukturalną, która przychodzi z obszaru odmiennego ładu społecznego, innego świata wartości i reguł, i wymaga uruchomienia bardziej złożonych mechanizmów interpretacji, oraz obcością radykalną, niepoddającą się żadnym próbom interpretacji i zrozumienia (choroba, cierpienie, śmierć)” [Rzeźnicka-Krupa 2013: 42].

⁴⁹ Monika Baer zauważa, że: „w dzisiejszym świecie analiza etnograficzna nie dotyczy przestrzeni, które można opisać w ramach tradycyjnych badań terenowych, ale takich, które wprawiają w zakłopotanie wszystkich jej uczestników i uczestniczki. Mamy tu do czynienia z zachodzącymi na siebie i zróżnicowanymi interesami intelektualnymi wszystkich stron przedsięwzięcia etnograficznego” [Baer 2010: bez stron].

⁵⁰ Podgórska-Jachnik swoje rozważania na temat głuchoty kończy wizją innego świata: „[o]kazuje się zatem, że peregrynacja od twardych medycznych podstaw wiedzy o głuchocie (...), poprzez jej psychoedukacyjne skutki, aspekt społeczno-kulturowy i historyczny (...), znalazła swój kres w pobliżu metafizycznej granicy światów, transgresyjnej projekcji marzeń i kosmosu ludzkiej wyobraźni” [Podgórska-Jachnik 2013: 162].

⁵¹ W dalszej części tego fragmentu Waldenfels zauważa, że: „[z]amiast wprost podchodzić do obcego, i pytać czym ono jest i do czego jest dobre, należałoby raczej wyjść od zaniepokojenia przez obce. Obce byłoby tym, na co odpowiadamy i mamy odpowiadać, cokolwiek mówimy i czynimy. Obce wyłania się przeto w postaci czegoś, co można uchwycić i o czym można mówić tylko nie wprost. Mówić o czymś obcym, to mówić o czymś innym i o czymś więcej, niż sugerują to nasze znajome koncepcje i projekty. Owo «na co» odpowiedzi spotykamy jako wezwanie, prowokację, stymulację, jako roszczenie w podwójnym sensie czegoś, co zwraca się ku nam i zwracając się, wysuwa swe roszczenia. Obce nie jest czymś, ku czemu zmierzają nasze słowa i czyny, lecz czymś, od czego one wychodzą. Obce należy do tego, co nas nachodzi” [Waldenfels 2002: 50-51].

głuchych, porzucić dyskusje skupione wokół tożsamości i zacząć w innym miejscu. Zanim zaczniemy pytać dorosłe osoby głuche o ich poczucie tożsamości kulturowej trzeba w pierwszej kolejności podjąć próbę adekwatnego przedstawienia kontekstu, w jakim można by w języku migowym próbować oddać sens takich pojęć jak „tożsamość” czy „kultura”.

2. Konstruowanie głuchoty

Według P. Reasona i W. R. Torberta transformacyjne badania w działaniu⁵² posiadają cztery ważne wymiary: po pierwsze, ich celem jest wiedza praktyczna, po drugie, wiedza ta ma charakter partycypacyjny, po trzecie, opiera się ona na „doświadczającej obecności osób we własnym świecie” a po czwarte, wreszcie, jest ona warunkowana zawsze jakimś rodzajem normatywnej teorii umożliwiającej podjęcie działania w określonym „tu i teraz” [Reason, Torbert 2010: 123-124]. Jedną ze strategii badawczych tak rozumianych badań w działaniu jest badanie pierwszoosobowe [Reason, Torbert 2010: 136-140]. Tym, co badacz poddaje drobiazgowej analizie jest jego własne działanie. W przypadku prowadzonego przeze mnie projektu badawczego zastosowałam strategię badania pierwszoosobowego w odniesieniu do mojej działalności na rzecz osób głuchych. Wykonując pracę koordynatora projektów aktywizacji zawodowej, doradcy zawodowego i trenera pracy w Polskim Związku Głuchych byłam jednocześnie aktywistką walczącą z dyskryminacją osób głuchych w życiu społecznym i politycznym w Polsce. Moje badania były nierozdzielnie połączone z zaangażowaniem. Dlatego istotną sprawą wydaje się podjęcie refleksji nad konsekwencjami tego połączenia. Poniższe rozważania dotyczyć będą tego, w jaki sposób aktywizm, rozumiany jako rodzaj postawy, którą może przyjmować badacz, wpływa na przebieg procesu badawczego.

Zdaniem niektórych aktywizm wydaje się metodologiczną koniecznością. Globalne transformacje (których rezultatem stały się m. in. silne ruchy mniejszościowe w obrębie państw narodowych, głośno i zdecydowanie domagające się politycznej równości) przyczyniły się do tego, że dla antropologa „wytyczenie linii podziału między obserwacją uczestniczącą i aktywnym uczestnictwem okazywało się coraz trudniejsze (czy może nieistotne)” [Turner 2010: 371]. Zdaniem innych, aktywizm jest

⁵² Na temat badań w działaniu: [Hale 2006, 2008], [Cervinkowa 2004, 2012], [Cervinkowa, Gołębiak 2010].

niedopuszczalnym przekroczeniem metodologicznej precyzji. Brocki odnosząc się krytycznie do kwestii aktywizmu w antropologii zauważa, że:

[p]roponowany przez aktywistycznie nastawionych antropologów typ ingerencji, zaangażowania w zmianę stanu rzeczy, stanowi (...) typ intelektualnej kolonizacji, ponieważ narzuca rzeczywistości społecznej ideologiczny gorset, tyle, że w imię tej rzeczywistości [Brocki 2013: 104-105].

Zarzuty wobec aktywizmu dotyczą również braku zdystansowania potrzebnego do zrozumienia badanej rzeczywistości, a także zbytnej powierzchowności, tworzenia interpretacji pospiesznie, bez uzyskania głębszego wglądu w sprawę [Brocki 2013: 105]. Z jednej strony mamy zatem do czynienia z pewnego rodzaju koniecznością metodologiczną, która wiąże chęć zbadania określonych grup w procesie jej wewnętrznej przemiany i transformacji, a z drugiej zaś, z zagrożeniem zbytnią ingerencją w ten proces. Obie powyższe uwagi uznać należy za w pełni uzasadnione. Jednak wyjście poza jałowe spory o to, czy aktywizm jest dobry czy nie, wymaga przyjrzenia się pewnym milcząco przyjmowanym założeniom. Jednym z nich jest taki sposób rozumienia aktywizmu, w którym łączony on jest z podejmowaniem działań doraźnych, krótkotrwałą intensywnością doznań i pragnieniem dokonania natychmiastowej zmiany społecznej. Taki aktywizm wiąże się z ruchem „od” akademii. Antropolog, który za „swoje” miejsce przyjmuje właśnie akademię, na czas jakiś, czas trwania projektu badawczego, oddala się od niej, aby podjąć działania, a potem wraca. Wraca do swojego miejsca. Ale można też pomyśleć o aktywizmie w inny sposób, o aktywizmie „do” akademii. Miejscem antropologa/aktywisty jest w takim przypadku pewna, pozaakademicka rzeczywistość społeczna. Po to, żeby lepiej ją zrozumieć antropolog/aktywista na czas jakiś udaje się do akademii, skąd potem wraca. Przyjęcie określonej perspektywy, uznanie określonego miejsca za „swoje” pociąga za sobą także i taką konsekwencję, że czas i związana z nim zmiana, są zrelatywizowane do tego właśnie miejsca. Antropolog/aktywista może przyjmować nieco inne (ukryte) założenia dotyczące tego, ile czasu potrzeba na to, aby dokonały się zmiany społeczne. Co więcej, może nieco inaczej widzieć swoją rolę w tym procesie zakładając na przykład, że pojedyncza osoba przyczynia się do wprowadzenia zmian tylko wskutek wyjątkowego zbiegu okoliczności historycznych, politycznych, społecznych. Aktywizm może zatem przynosić i taki skutek, że niekiedy tym, co wydaje się możliwe do zrobienia w określonym „tu i teraz” jest próba poddania własnych działań teoretycznej refleksji po

to, aby je lepiej zrozumieć, ale także po to, żeby w ogóle móc dalej działać. W gruncie rzeczy zatem nie sposób adekwatnie odnieść się do kwestii aktywizmu bez uprzedniego zdefiniowania celów, jakim służyć mają podejmowane badania. Według Ch. Hale'a badania w działaniu po pierwsze pomagają lepiej zrozumieć źródła nierówności, opresji, przemocy i związane z tym uwarunkowanie ludzkiego cierpienia, po drugie są prowadzone – w każdej fazie od koncepcji do upowszechnienia – w bezpośredniej współpracy ze zorganizowaną grupą ludzi, którzy sami są poddani ww. uwarunkowaniom, po trzecie zaś są wykorzystywane we współpracy z osobami, o których mowa, do formułowania strategii służących transformowaniu ww. uwarunkowań i do osiągnięcia władzy/pozycji koniecznej do uczynienia tych strategii efektywnymi [Hale 2006: 108-109]. Jednocześnie Hale przestrzega przed traktowaniem tego typu badań w kategoriach paradygmatu, ponieważ ani nie są one odpowiednie dla każdego tematu badawczego, ani też nie są jedyną metodą badawczą będącą w stanie dostarczyć wiedzy innowacyjnej, która przyczynić się może do zmiany rzeczywistości. Nie sposób jednak ignorować pojawiającej się coraz częściej potrzeby badań, które nie tyle będą użyteczne, co umożliwią odpowiedź na pytanie, „które potencjalnie każdy z nas może zadać w każdej chwili, kiedy działamy, mianowicie: «Jak mogę w tej chwili działać w sposób stosowny?»» [Reason, Torbert 2010: 119-120]. Wyrażony tym pytaniem problem właściwego sposobu działania stał się podstawowym motywem mojego spotkania z osobami głuchymi.

2.1. Aktywizm a proces badania głuchoty

W polskojęzycznej literaturze przedmiotu tematyce dorosłych osób głuchych uwagę poświęciło zaledwie kilku autorów. Według Kirejczyka osoby głuche to grupa, na rzecz której prężnie działa Polski Związek Głuchych walcząc z analfabetyzmem i dbając o rozwój kulturalno-oświatowy i sportowy [Kirejczyk 1957: 254-384]. Szczepankowski podejmuje szereg zagadnień, od poradnictwa zawodowego i zatrudnienia, poprzez historię organizacji samopomocowych i ruchu społecznego głuchych, uczestnictwa osób głuchych w kulturze, sportu osób głuchych, opieki duszpasterskiej nad osobami głuchymi, pomocy technicznych dla osób głuchych aż po kwestie polityki społecznej wobec osób głuchych [Szczepankowski 1999: 244-370].

Stosunkowo niedawno, pod koniec pierwszej dekady XXI wieku pojawiły się pytania o tożsamość osób głuchych [Tożsamość... 2007: 11-51, 108-117, 169-200, 218-260]. Opracowaniu poddano także temat turystyki osób niesłyszących [Zajadacz 2012: 38-64]. W pierwszej w Polsce publikacji z zakresu *deaf studies* podjęto zagadnienia takie jak: rozwój zawodowy głuchych jako tłumaczy, historia mediów audiowizualnych z perspektywy osób głuchych, tożsamość zawodowa osób głuchych oraz głusi artyści w Polsce [Deaf studies... 2014: 43-94, 107-141]. Charakterystyczną cechą wszystkich przywołanych opracowań jest silne umocowanie autorów w środowisku osób głuchych. Kazimierz Kirejczyk był związany z Wyższą Szkołą Pedagogiki Specjalnej, a także z Polskim Związkiem Głuchych i Ministerstwem Oświaty. Bogdan Szczepankowski związany jest z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Łodzi ale przez lata był nauczycielem osób głuchych a od 1990 roku do 2001 pełnił funkcję dyrektora w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Głuchych im. Jana Sierzyńskiego w Warszawie, współpracował także z Polskim Związkiem Głuchych oraz jest członkiem powołanej na mocy Ustawy o języku migowym i innych środkach komunikowania się Polskiej Rady Języka Migowego. Opracowania pod redakcją Elżbiety Woźnickiej i Mariusza Saka mają charakter zbiorowy. Autorami poszczególnych artykułów są nauczyciele ze szkół dla osób niesłyszących i osoby głuche, w tym głusi naukowcy. Bezpośredniego związku ze środowiskiem nie ma wprawdzie prof. Alina Zajdacz, ale swoje badania prowadziła w oparciu o struktury Polskiego Związku Głuchych:

[w] środowisku osób niesłyszących wywiady kwestionariuszowe przeprowadzono przy rekomendacji Zarządu Głównego Polskiego Związku Głuchych w większości oddziałów tego związku, a także w Wielkopolsce wśród osób niezrzeszonych w związku (...). Kwestionariusze rozesłano pocztą do oddziałów PZG z prośbą, aby wywiady były przeprowadzone przy udziale tłumacza języka migowego, ponadto w Wielkopolsce przeprowadzono je indywidualnie z udziałem ankietera posługującego się językiem migowym [Zajdacz 2012: 141].

Jak dotąd zatem, badania nad głuchotą⁵³ podejmowane są przez te osoby, które są zaangażowane w działania na rzecz środowiska osób głuchych albo przy ich niemałej pomocy. Można zadać pytanie o to, dlaczego tak się dzieje? Jako pierwsza narzuca się tutaj kwestia dostępności. Języka migowego nie można w Polsce nauczyć się ani na

⁵³ Dodać tutaj należałoby także projekty badawcze dotyczące polskiego języka migowego prowadzone w Instytucie Lingwistyki Języka Migowego na Uniwersytecie Warszawskim. Zespół badawczy w większości składa się z osób głuchych i osób bezpośrednio związanych ze środowiskiem osób głuchych (CODA, nauczyciele w szkole dla osób głuchych).

studiach lingwistycznych ani w ramach lektoratu⁵⁴, nie mają go też w swojej ofercie szkoły językowe. Jak dotąd nie powstała oficjalna ścieżka certyfikacji znajomości polskiego języka migowego. Certyfikaty przyznawane przez Polski Związek Głuchych dotyczyły i dotyczą znajomości systemu językowo-migowego. Znajomość języka migowego jest zatem pochodną kontaktów z osobami głuchymi posługującymi się tym językiem. Przy czym sam fakt kontaktu nie jest czynnikiem wystarczającym⁵⁵. Potrzebna jest intencja nauczenia się języka migowego, a tym samym przekonanie, że jest to język w jakimś sensie wart poznania.

Moje początkowe doświadczenia zawodowe w Polskim Związku Głuchych są przykładem takich właśnie, przebiegających bez znajomości języka migowego, kontaktów z osobami głuchymi. Kiedy w grudniu 2008 roku zobaczyłam ogłoszenie o rekrutacji na stanowisko koordynatora projektu w Polskim Związku Głuchych Oddział Łódzki wiedziałam, że jestem odpowiednią kandydatką na to stanowisko. Od 2004 roku koordynowałam już kilka projektów prowadzonych zarówno w biznesie, administracji samorządowej jak i organizacjach pozarządowych, od zawsze miałam umiejętność „dogadywania się” z ludźmi, znałam rynek szkoleniowy i dobrze dawałam sobie radę z pracą w stresie. Jediną rysą na tym wspaniałym obrazie mnie samej w nowej pracy było niepokojące pytanie o to, jak ja się dogadam z ludźmi głuchymi skoro nie znam języka migowego. Ale znajomość języka migowego nie była warunkiem koniecznym więc uznałam, że prawdopodobnie nie jest on tak bardzo potrzebny. Podczas rozmowy rekrutacyjnej prowadzonej przez dwie słyszące osoby wypadłam świetnie i zostałam zatrudniona. Moja praca miała polegać na przeprowadzeniu rekrutacji do projektu wśród uczniów szkół specjalnych dla osób głuchych, zorganizowaniu im poradnictwa zawodowego a następnie zorganizowaniu im szkoleń i staży. Wtedy to zadanie wydawało mi się banalnie proste. Tym bardziej, że miałam do dyspozycji tłumaczy

⁵⁴ W ofercie Uniwersytetu Warszawskiego są wprowadzone Podyplomowe Studia Języka Migowego, ale są one przeznaczone raczej dla osób głuchych i osób, które już miały kontakt z językiem migowym. Na innych uczelniach pojawiają się od czasu do czasu oferty kursów języka migowego ale nie mają one charakteru lektoratów wpisanych w program studiów.

⁵⁵ W Katalogu Szkół na lata 2011/2012 [Kowalski 2011] przygotowanym przez Polski Związek Głuchych w oparciu o informacje zebrane w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych w 158 szkołach wchodzących w skład ośrodków znajomość systemu językowo-migowego deklaruje 3403 nauczycieli a znajomość polskiego języka migowego 399 nauczycieli. Rzeczywista liczba osób pracujących jako nauczyciele w szkołach specjalnych dla osób głuchych jest mniejsza z uwagi na fakt, że te same osoby mogły zostać wykazane w katalogu jako nauczyciele 2 lub większej liczby szkół. Niemniej jednak dysproporcja jest znacząca. Tajemnicą polszynela jest jednak fakt, że także pracownicy Polskiego Związku Głuchych posługują się głównie systemem językowo-migowym.

języka migowego. Zaczęłam działać. Jednak moje pierwsze kontakty z osobami głuchymi nie były emocjonalnie neutralne. Poniżej fragment z mojego dziennika z tamtego okresu.

Oto znowu po kilkunastu latach przekraczam próg szkoły. Dociera do mnie zapach przepoconych ciał i koszulek. Czy w moich licealnych czasach na korytarzu szkolnym unosił się taki sam zapach? Współczuję osobom, które muszą tu pracować. Rozglądam się bezradnie po korytarzu. Jest ciszej niż na przerwie w normalnej szkole. Ale nie całkowicie cicho. Właściwie wcale nie jest cicho. Oni wydają z siebie dźwięki – myślę. Nie dobiegają mnie jednak strzępy rozmów, urywki zdań, pojedyncze słowa. Docierają do mnie dźwięki, które klasyfikuję jako „dziwne”. To nie jest gwar rozmów. To są pojedyncze dźwięki, zbyt wysokie, chrapliwe, ostre. To dźwięki, które przekraczają granice odgłosów powszechnie akceptowanych. Inni ludzie nie wydają z siebie takich dźwięków. I ten śmiech. Głośny, ale nie w sensie bycia gromkim czy doniosłym. Śmiech niekontrolowany. Dźwięki nieharmoniczne. Raczej skrzeczenie, trzeszczenie i piszczenie. Dźwięki, które nie brzmią przyjemnie. Widzę tych uczniów, ale boję się ich zapytać o to, gdzie jest gabinet dyrekcji. Nie wiem jak to zrobić. Przecież oni są głusi a ja nie znam języka migowego. W takiej chwili jak ta, żałuję, że zdecydowałam się na tą pracę. Na szczęście zza moich pleców dociera głos: A Pani do kogo? Jestem uratowana – myślę sobie. Przedstawiam się – Magdalena Dunaj z Polskiego Związku Głuchych. Jestem umówiona z panią dyrektorem. Czy mogłaby mi Pani wskazać drogę do gabinetu pani dyrektor? To te pierwsze drzwi tutaj – słyszę odpowiedź. Proste słowa ale przywracają mi poczucie porządku, stabilności. Próg szkoły i próg gabinetu pani dyrektor dzieli kilka metrów. Długie kilka metrów. Pokonuję je ze świadomością bycia obserwowaną. Drzwi do gabinetu pani dyrektor zamykają się. Dociera do mnie dźwięk dzwonka oznaczający koniec przerwy lekcyjnej. Kolejny dźwięk, który coś znaczy. Dźwięk przenikliwy, ale musi taki być, żeby spełniać swoją funkcję regulatora szkolnej rzeczywistości. Dzień dobry, Magdalena Dunaj z Polskiego Związku Głuchych, ja w sprawie projektu 4 kroki. Byłyśmy umówione. Tak pamiętam. Dzień dobry. Zapraszam do mnie. Czego się pani napije? Wszystkie nieprzyjemne doznania dźwiękowe rozpylają się w strumieniu mowy. Konwersuję. Ustalam.

Planuję. Wymieniam opinię. Pracuję. Kiedy wychodzę trwa lekcja. Do drzwi odprowadza mnie nieco znudzony wzrok pani woźnej.

Dla kogoś, kto po raz pierwszy w życiu staje twarzą w twarz z osobą głuchą, spotkanie to wiąże się z uczuciem obawy, lęku, bezradności a niekiedy niechęci. Na ogół kontekst takiego spotkania nie przypomina kontekstu egzotycznej wyprawy w nieznane. Jest raczej tak, jak pisze M. Songin:

[p]ola badawczego nie można (...) identyfikować z konkretnym obszarem geograficznym, nie wyznaczają go również administracyjne granice miasta (...). «rzeczywistość badawcza» istnieje poza samą «sytuacją badawczą», a kategorie trwale obecne w realistycznych etnografiach: bycie Tam (wewnątrz) i bycie Tu (na zewnątrz) wzajemnie się przenikają (...). Terenem, po którym porusza się antropolożka są więc rozmaite i rozproszone miejsca, nie tylko te, które można umiejscowić na mapie [Songin 2006:102-103].

Spotkanie z głuchymi odbyło się w dobrze znanej mi przestrzeni szkolnej, oswajonej latami własnej edukacji a także pewnym poczuciem bycia u siebie, we własnym kraju, we własnym mieście, zaledwie kilka ulic od własnego domu. A jednak w tej tak znajomej przestrzeni był ktoś, kto wydawał się tam bardziej zdomowiony niż ja. I nie mogłam zapytać o przyczyny tego zdomowienia, nie były one dla mnie zrozumiałe. Byliśmy w tym samym miejscu, ale oddzielała nas niewidoczna „bariera dźwięku”. Użycie w poprzednim zdaniu liczby mnogiej jest nieprecyzyjne. To moje myśli koncentrowały się wokół tej bariery. Wokół czego koncentrowały się ich myśli – nie miałam pojęcia. Na tym początkowym etapie pracy kontaktowałam się jedynie z osobami słyszącymi: nauczycielami, opiekunami w internacie, tłumaczami języka migowego. Uczestnicy projektu to były postaci, o których się rozmawiało. Ale ja nie rozmawiałam z nimi. Wszystkie potrzebne informacje przekazywałam nauczycielom lub tłumaczom, oni kontaktowali się z uczniami. Informacji zwrotnych nie było. Nie dziwiło mnie to za bardzo. Zdałam się na specjalistów, osoby z bogatym doświadczeniem w pracy z głuchymi. Moja postawa była pełna nabożnego szacunku do tych doświadczonych, bo byli oni w posiadaniu mocy sprawczych, które przybliżyły mnie do wykonania powierzonych mi zadań projektowych. W tamtym czasie wielokrotnie słyszałam, że „głusi są specyficzni”. Wierzyłam w to bezrefleksyjnie. Nie zastanawiało mnie na czym ta specyfika polega. Wszystko wydawało się oczywiste: głusi mają swój język, mają swój świat i trzeba się znać na tym, żeby wiedzieć jak się z

tymi głuchymi obchodzić. Rzeczywistość zdawała się potwierdzać ten specyficzny charakter osób głuchych. Jednak zapisy w moim dzienniku z tamtego czasu wskazują też na pewien rodzaj niepokoju, który już wtedy zaczynał mi doskwierać. Dotyczył on nie tyle samych trudności w komunikacji, co raczej poczucia nieprzewidywalności zachowań osób głuchych.

Zaczynam wierzyć w to, że głusi są specyficzni. Kucam przy swoim samochodzie na parkingu. Zaraz mam jechać do Poznania. Ale nie mogę jechać, póki nie załatwię tej sprawy. Trzymam telefon w ręku i myślę, że głusi są jednak specyficzni. Właśnie odebrałam telefon od pani wizażystki, która miała prowadzić kurs wizażu dla trzech głuchych dziewczyn. Kursantki nie przyszły na pierwsze zajęcia. Zdziwiłam się. Powiedziałam, że zaraz spróbuję ustalić co się dzieje i że oddzwonię w ciągu 10 minut. Może się spóźnią. Byłoby to bardzo długie spóźnienie, bo już minęło pół godziny od planowanego początku zajęć. Zadzwoiłam do tłumaczki ze szkoły, która miała im przekazać informacje o harmonogramie. Ona nic nie wie. Jest zaskoczona tak samo jak i ja. Moją wiadomość kwituje słowami: Ale numer. Po chwili zaczyna mi tłumaczyć, że to są właśnie głusi. Zupełnie nieodpowiedzialni i nie można na nich polegać. Pytam, czy przekazała im informacje. Mówi, że tak. Że jeszcze wczoraj im przypominała, a one potwierdzały, że pamiętają. To co się stało? Dlaczego nie przyszły? Tłumaczka mówi, żebym poczekała i że ona spróbuje coś ustalić. Zadzwoi do internatu. Rozłączyła się. Ja czekam. W międzyczasie dzwonię do pani wizażystki i proszę o jeszcze odrobinę cierpliwości. Bo może przyjdą, tylko się spóźnią. Bo może nie mogą trafić. Po raz kolejny wysłuchuję opinii na temat nieodpowiedzialności osób głuchych, ich niewdzięczności i niedocenianiu tego, co dostają i nie korzystania z szansy jakie im daje życie. Rozłączam się. Odbieram telefon od tłumaczki ze szkoły. Dziewczyny podobno wyszły z internatu. Mówiły, że idą na kurs. Może się spóźnią. Mówię, że przed chwilą rozmawiałam z panią wizażystką i że ich nie ma na kursie. Tłumaczka mówi, że napisała do nich sms-y, ale nie odpowiedziały. Uspokaja mnie. Musimy czekać. Nie wiem co robić. Odwołać wizażystkę i tłumacza? A jak przyjdą i nikogo nie będzie? Czekam. Dzwoni tłumaczka. Dziewczyny wróciły do internatu. Pyta czy ma poprosić wychowawcę w internacie, żeby zawiózł dziewczyny na kurs. Patrzą na

zegarek. Jest dziesiąta. Zajęcia miały trwać od dziewiątej do jedenastej. Zanim dojadą będzie dziesiąta trzydzieści. Mówię, że nie, bo już za mało czasu zostało i druga tłumaczka, która miała tłumaczyć na kursie niedługo będzie musiała iść na drugie szkolenie tłumaczyć. Proszę tylko, żeby koniecznie przekazać dziewczynom, żeby przyszły na następne zajęcia, tak jak jest to zaplanowane w harmonogramie. Dzwonię do wizażystki. Przepraszam i mówię, że zajęcia się jednak nie odbędą. Potwierdzam, że następne zajęcia na pewno się odbędą. Chyba nie jest zbyt szczęśliwa. Tłumaczę wszystko zamieszaniem komunikacyjnym i uspokajam, że następne zajęcia na pewno się odbędą. Przecież nie powiem jej, że nie wiem dlaczego one nie przyszły. A nie wiem (...).

Ciąg dalszy historii z kursem wizażu. Tłumaczka ze szkoły zadzwoniła dzisiaj do mnie i mówi, że rozmawiała z dziewczynami. Ale one nie wiedzą dlaczego nie poszły na kurs. Poszły na zakupy. Po raz kolejny słucham o tym, że głusi są nieodpowiedzialni. Tłumaczka zapewnia mnie, że osobiście dopilnuje, żeby dziewczyny dotarły na najbliższe zajęcia. A ja nadal nie wiem dlaczego nie przyszły (...).

Kurs wizażu c. d. Poszłam sama na rozpoczęcie tego kursu. Tym razem przyszli wszyscy. Wizażystka zabrała ze sobą drugą wizażystkę. Chyba się wystraszyła po tym niefortunnym początku. Tłumaczki były aż dwie. Przyszłam ja. Przyszły też trzy kursantki. Był taki moment, że wszystkie zebrane tam kobiety chciały wytłumaczyć głuchym dziewczynom, że bardzo nieodpowiedzialnie postąpiły. A one siedziały i patrzyły tylko jak mówimy jedna przez drugą. Pomyślałam, że może nie rozumieją tego co się dzieje. Poprosiłam, żeby mnie zostawić samą z dziewczynami. Została też jedna tłumaczka. Ale nie ta ze szkoły, tylko ta druga. Zapytałam co się stało, dlaczego nie przyszły. Musiałam zapytać. W odpowiedzi wzruszają ramionami. Mówię im, żeby powiedziały, że nic się nie stało, że ja muszę wiedzieć, bo może coś źle wytłumaczyłam im i potrzebuję wiedzieć dlaczego nie przyszły na pierwsze zajęcia. Może nie chcą tego kursu. Tłumaczka mi przerywa. Prosi, żebym poczekała, bo nie nadąża z tłumaczeniem. Czekam, aż przetłumaczy. Mówię, że wcale nie muszą chodzić na ten kurs. Ale przecież same chciały. Proszę, żeby mi tylko powiedziały dlaczego nie przyszły. Tłumaczka tłumaczy. Dziewczyny patrzą na siebie. W końcu jedna z nich odzywa się. No proszę i jeszcze okazuje się, że ona potrafi mówić. Mówi,

że nie wiedziały czy to prawda. Teraz ja z kolei nie rozumiem. Grymasem twarzy dają wyraz swojemu niezrozumieniu. Tłumaczy mi, że wyszły z internatu, ale nie wiedziały czy to prawda i czy ten kurs na pewno jest i że wróciły. No ale przecież dałam wam harmonogram i pani tłumaczka w szkole wam mówiła. Ale one nie były pewne. Nie rozumiem, ale nie drążę więcej tego tematu. Pytam czy chcą chodzić na kurs? Tak, chcą. Mówię, że kurs jest właśnie tu, w tym miejscu. Prezentuję panią wizazystkę i tłumaczkę. Okazuje się, że tłumaczkę znają. Ok. To jest mój numer telefonu. Jeżeli nie możecie przyjść na kurs, to mi napiszcie sms-a. Koniecznie sms do mnie. Ok? Odpowiadają, że ok. Kurs się zaczął. Ulga. Mam nadzieję, że inne kursy pójdą lepiej. Nadal jednak nie rozumiem dlaczego nie przyszły, skoro informacja do nich dotarła.

Incydent z kursem zapoczątkował moją refleksję dotyczącą różnych sposobów rozumienia działania i aktywizmu. Praca zawodowa na rzecz osób głuchych, praca „dla” tej grupy jest oczywiście możliwa bez w pełni skutecznej, bezpośredniej komunikacji, bez porozumiewania się tym samym językiem a jedynie za pośrednictwem tłumaczy. Działanie takie zakłada jakiś rodzaj uprzedniego planu zgodnie z wyznaczonymi celami. Bez względu na stopień, w jakim te cele i plany zostały skonsultowane z tymi, dla których się działa, zawsze pozostaje w takim przypadku obszar ogromnej nierównowagi wiedzy i środków między tymi, którzy działają i tymi, dla których się działa. Żeby lepiej zrozumieć istotę tej nierównowagi warto na chwilę zastanowić się nad pojęciem aktywizmu. Na ogół bywa on rozumiany jako aktywizm polityczny lub społeczny, jako pewna postawa sprzyjająca podejmowaniu działań mających na celu doprowadzenie do określonych zmian [Brocki 2007: 179, Cervinkova 2012: 25-28, Hale 2008: 14, Low, Merry 2010: 207-211, Merry 2005: 241, Warren 2008: 221]. Ale możliwe jest także nieco bardziej ogólne rozumienie aktywizmu jako pewnej filozofii „samostanowienia człowieka, konkretnej jednostki ludzkiej”, filozofii, „w której subiektywność jednostkowa jest nieredukowalnym elementem bytu społecznego. Społeczeństwo jest wytworem aktywności jednostek, aktywności, która jest spełnieniem się jednostkowej możliwości” [Karpinski 2007: 19]. Taki sposób rozumienia aktywizmu pozwala odsłonić pewne założenia natury ontologicznej i epistemologicznej, które stoją za konkretnym projektem badawczym. Aktywizm, postulat zmieniania świata, może jawić się zatem nie tylko jako pewnego rodzaju

konieczność związana z moralnym wstrząsem [Scheper-Hughes 2010: 423-428], ale jako założenie epistemologiczne. Działanie związane z aktywizmem jest, jak określił to Romuald Łoziński, „elementem struktury praktyki⁵⁶” [Łoziński 1985: bez stron]. Poznanie dokonuje się w działaniu i poprzez działanie, a zmiana jest konstytutywnym elementem rzeczywistości. Aktywizm polityczny dotyczy w tym przypadku zaledwie jednego z obszarów życia społecznego. Konsekwencją aktywizmu rozumianego szeroko jest między innymi konieczność zaakceptowania faktu, że wiedza nie może być konceptualizowana jako zbiór twierdzeń na temat obiektywnej, niezmiennej rzeczywistości, ale raczej jako zbiór twierdzeń dotyczących działań wpisanych i wpisujących się w proces nieustannej przemiany rzeczywistości. W ten sposób badanie staje się nie tyle skończonym ruchem „od – do”, ile częścią strumienia działań

⁵⁶ Romuald Łoziński rekonstruuje pojęcie praktyki w historycznym materializmie Marksa. Ideę praktyki określa mianem antysubiektywności. Przyjmując konsekwentnie ontologiczne założenia materializmu nie sposób, wedle Łozińskiego, uzasadnić kategorii podmiotu. Wobec załamania się przyjmowanego bezrefleksyjnie schematu poznawczego podmiot-przedmiot-poznanie, w którym źródłem poznania był podmiot, Łoziński pokazuje, że „Marksistowską teoretyczną perspektywę refleksji teoriopoznawczej wyznacza schemat: przedmiot (rzeczywistość odbijająca się lub odbijana) – praktyka (rzeczywistość odbijająca) – poznanie (rzeczywistość odbita). Każda z tych rzeczywistości jest materialna, aczkolwiek między nimi i w ich obrębie istnieją różnice modusów materialności”. Praktyka jest „wymianą materii” między przedmiotem a poznaniem. Ma ona charakter bezpodmiotowy i obiektywny – jej istnienie i przebieg jest niezależny od poszczególnych uświadomień jednostkowych osobników. Tak rozumiana praktyka jest strukturą, która znajduje się w „stanie procesów ewolucyjnych”. Praktyka pełni funkcję źródła poznania. Dla niniejszych rozważań szczególnie istotne jest rozumienie kategorii „działania” wypływające z tak rozumianej kategorii „praktyki”. Żeby ją przybliżyć posłużę się dłuższym cytatem z książki Łozińskiego: „Praktyka jest jednak czymś więcej niż neutralnym kanałem, przez który odbywa się «wymiana materii». Jest ona bowiem wieloelementową strukturą determinującą zachodzące w niej procesy, swoiście je scalającą i transformującą. Elementami struktury praktyki są działania jednostek i zbiorowości ludzkich. Działanie konkretnej jednostki ludzkiej jest jej psychofizycznym (lub cielesno-świadomościowym) oddziaływaniem na konkretne realne struktury otoczenia. W rzeczywistości jest to zawsze współoddziaływanie z tymi strukturami, również obiektywnie, jak współoddziaływanie zachodzące pomiędzy samymi tylko strukturami otoczenia (i przebiegające bez współdziałania ludzi). Jeśli wszakże o współoddziaływaniu jednostki z otoczeniem mówi się jako o jej oddziaływaniu na otoczenie, czyli działaniu, to chodzi o podkreślenie faktu, iż jest ono szczególnego rodzaju oddziaływaniem (bez uczestnictwa konkretnego człowieka nie występującym), tego rodzaju mianowicie, iż tylko ono jest procesem współwarunkowanym zarazem przez struktury organizmu i świadomości osobniczej. W działaniu konkretnej jednostki i tylko w nim (a nie w samej przyrodzie) dochodzi więc do ontycznego scalenia przyrodniczych procesów jej organizmu z procesami jej osobniczej świadomości, scalenia realnego, które tylko w abstrakcji rozpatrywać można jako rozpadające się na dwie składowe. Wynika stąd, że nie istnieje działanie jednostki, które mogłoby być tylko wydatkowaniem «potencjału» (sił, energii itp.) organizmu bez równoczesnego wydatkowania «potencjału» świadomości i na odwrót (...). Owe wydatkowanie «potencjału» organicznego i świadomościowego w działaniu w sposób nieuchronny powoduje zmiany stanów organizmu i świadomości jednostki. Nie są to wszakże jedyne zmiany, jakie wskutek działania się dokonują. Ponieważ jest ono faktycznie współoddziaływaniem ze strukturami otoczenia, w jego trakcie musi występować również przyswajanie (lub odbieranie wewnętrzne, «przenoszenie do środka», ontyczne odbijanie itp.) oddziaływania struktur otaczających. Owe równoczesne z wydatkowaniem przyswajanie powoduje także zmiany (lub jest zmienianiem) stanów organizmu i świadomości jednostki. W rzeczywistości obydwie te procesy są nieoddzielne i jedynie w abstrakcji jawią się jako odrębne” [Łoziński 1985: bez stron].

składających się na rzeczywistość. Mój początkowy sposób rozumienia działania, podejmowania aktywności na rzecz osób głuchych opierał się na tradycyjnym, pozytywistycznym rozróżnieniu na podmiot i obiekt badań, na badacza i rzeczywistość badaną. Przyjęty plan działań związany był z przekonaniem, że wiedza może mieć charakter obiektywny, a w związku z tym może ona zostać przetłumaczona i przekazana bez większych strat. Właśnie tak rozumiana wiedza może być przyczyną nierównowagi ilościowej, która jednakże wydaje się możliwa do usunięcia, o ile wiedza zostanie dostarczona, przyswojona. Ale poprzez wypowiedziane przez jedną z głuchych kursantek słowach, że „nie wiedziały czy to prawda” odsłonięty zostaje inny możliwy wymiar nierównowagi związanej z działaniem. To nie treści, ale sposób zdobywania wiedzy okazał się w tym przypadku decydujący. Paradoks tej sytuacji polegał na tym, że zgodnie z przyjętym planem postąpiłam właściwie i wykonałam wszystkie czynności, które powinnam wykonać. A jednak okazało się, że to mnie brakuje wiedzy na temat tego, jak należałoby działać, aby spowodować z kolei działanie głuchych dziewczyn. Nierównowaga dotyczyła wiedzy o tym, jak właściwie działać, czegoś co jest dalekim echem Arystotelesowskiej *phronesis*. W ten sposób mój aktywizm zakorzenił proces badawczy w określonej rzeczywistości. Nie był to jednak „ich” świat, który „ja” badam ale raczej „nasz” wspólny świat, w którym „ja” już nie mogłam działać w dotychczasowy sposób, z równą pewnością siebie i własnych metod pracy. Ciągła konieczność korzystania ze wsparcia tłumaczy języka migowego stawała się coraz bardziej doskwierająca. Mnożyły się problemy organizacyjne. Wyznaczony cel zorganizowania określonej liczby porad, szkoleń i staży oddalał się. Moja frustracja narastała. Z jednej strony wydawało mi się, że realizowany przez nas (po kilku miesiącach zaczęłam utożsamiać się ze słyszącymi pracownikami Polskiego Związku Głuchych) projekt stwarza osobom głuchym fantastyczne wprost możliwości rozwoju, że jest pierwszym tego typu projektem w Polsce i że naprawdę warto z niego skorzystać. Z drugiej strony coraz wyraźniej czułam, że podejmujemy niewłaściwe działania. Nie było jednak dla mnie dostatecznie jasne na czym polegać miałyby działania właściwe. Zaczęłam też zastanawiać się nad tym z kim i dla kogo pracuję? Teoretycznie beneficjentami ostatecznymi⁵⁷ naszego projektu były osoby głuche. W praktyce jednak kontaktowałam się z tłumaczami języka migowego lub osobami, które

⁵⁷ Beneficjent ostateczny – w skrócie BO. Taka nazwa uczestników projektu to przykład projektowej, „unijnej” nomenklatury, którą wszyscy w projekcie przywykliśmy stosować

w tej roli występowały. Ale nie tylko ja jako koordynatorka. W podobnej sytuacji byli doradcy zawodowi, psychologowie, trenerzy na szkoleniach. Wszyscy słyszący pracownicy zatrudnieni do projektu. Między nimi a ich klientami zawsze był jakiś tłumacz. Kim byli tłumacze? Byli nauczycielami dzieci głuchych, czasem słyszącymi dziećmi głuchych rodziców, często pracownikami Polskiego Związku Głuchych, czasem księżmi. Co można było powiedzieć o ich kompetencjach językowych? Z całą pewnością tylko tyle, że potrafili więcej niż my, nie migający w ogóle. Ale czy potrafili komunikować się wystarczająco dobrze? Na to pytanie nie potrafiłam wtedy udzielić odpowiedzi. Mogłam tylko zawierzyć innym, posiadającym dłuższy staż pracownikom PZG kiedy mówili, że A miga dobrze a B tak sobie. Ale to ciągle była opinia słyszących. Co do głuchych, w ogóle nie wiedziałam jakiego byli zdania o umiejętnościach językowych poszczególnych tłumaczy. Z kim właściwie się komunikowałam? Od kogo pochodziła wiedza, którą mi przekazywano? Jak zauważa G. Lipsitz naukowcy i aktywiści mają wiele wspólnego:

cierpimy, kiedy brakuje nam wiedzy, kiedy refleksja krytyczna znajduje się zbyt daleko od praktyki i kiedy naglące potrzeby dnia codziennego zostawiają nam zbyt mało czasu na snucie analiz, refleksji i krytyk [Lipsitz 2008:92].

Moja sytuacja jako pracownika Polskiego Związku Głuchych była sytuacją antropologa w terenie. Antropolog posiada określoną wiedzę o tym co i dlaczego chce badać, ma wyznaczony pewien cel swoich działań a przynajmniej na początku badań niejednokrotnie zmuszony jest do korzystania z pomocy tłumaczy. Różnica dotyczyła tutaj konsekwencji nie dość dobrego zrozumienia rzeczywistości społecznej, w jakiej się przebywa. Od tego, jakiej odpowiedzi udzielałam na pytanie o motywacje osób głuchych, zależało nie tylko to, czy byłam w stanie pomóc im w odnalezieniu się na rynku pracy. W gruncie rzeczy chodziło o rozpad przyjmowanych dotychczas założeń dotyczących wielu aspektów mojej rzeczywistości. Rozpad tym bardziej trudny do uchwycenia, że dokonywał się w moim miejscu, w moim kraju, w moim mieście, kilka zaledwie ulic od mojego domu.

Pod koniec sierpnia 2009 roku zwrócono się do mnie o pomoc w znalezieniu doradcy zawodowego. Ponieważ miałam ukończone studia podyplomowe w kierunku poradnictwa zawodowego i bardzo silnie odczuwałam potrzebę bezpośredniego kontaktu z osobami głuchymi pomyślałam, że sama się zgłoszę. Z moją mniej niż

podstawową znajomością języka migowego przyjęcie stanowiska doradcy było wyzwaniem, którego skalę dobrze ilustruje poniższy krótki fragment mojego dziennika.

Stoję na korytarzu na piętrze w budynku Polskiego Związku Głuchych w Łodzi. To właściwie korytarz poczekalnia. Są tu cztery fotele. Dwa po jednej stronie ściany i dwa po drugiej. Pomiędzy nimi półtora metra przejścia. Jeżeli na dwóch fotelach po obu stronach siedzą osoby i nachylą się do siebie, to nie sposób swobodnie przejść. Na szczęście głusi się nie nachylają. Raczej siedzą wygodnie oparci. Siedzenie zbyt blisko siebie uniemożliwia dobry kontakt wzrokowy, a bez tego trudno migać. Ale kiedy chcą porozmawiać z osobą siedzącą na fotelu obok, muszą przyjąć inną pozycję. Zwracają się w jej stronę, siedzą prawie na krawędzi fotela. Wtedy też nie da się zbyt wygodnie przejść, bo jak migają i są odwróceny to nie widzą i nie słyszą, że ktoś idzie. Trzeba iść „na siłę”, wkroczyć w miejsce zajmowane przez ich ciało. Albo stać i czekać aż się zorientują. Ale nie wszyscy migają. Niektórzy rozmawiają. Czekają na swoją kolejkę, żeby wejść do pokoju nr 5, gdzie pracują tłumacze. Dobrze, że ja mogę wchodzić tam bez kolejki. Zaczepia mnie ktoś. To mężczyzna. Unosi dłoń na wysokość swojej twarzy. Jego palce poruszają się szybko. Wiem co on robi. On literuje jakieś słowo. Za szybko, żebym odczytała. Migam jedyne zdanie jakie znam w języku migowym: POCZEKAJ. PÓJDE PO TŁUMACZA.

Skoro nie potrafiłam migać, a metody doradcze w głównej mierze opierają się na rozmowach, to moje wyobrażenia o pracy doradcy musiały zostać szybko zweryfikowane. Problemem okazało się już tłumaczenie nazwy „doradca zawodowy”. W języku migowym moja rola określona została za pomocą dwóch znaków: POMOC + PRACA. Osoby, które do mnie przychodziły miały sprecyzowane oczekiwania: chciały, żebym im znalazła pracę. Przez cały czas odczuwałam ciężar tego oczekiwania. Moją sytuację warunkowało jednak kilka czynników. Po pierwsze musiałam zadbać o to, żeby ludzie do mnie przychodzili, ponieważ nigdy dotąd PZG nie oferowało usług doradcy zawodowego osobom głuchym. W ramach projektu zobowiązana byłam do świadczenia usług określonej liczbie osób. Innymi słowy musiałam się z nimi spotkać, a oni musieli do mnie przyjść. Warunkiem mojego zatrudnienia było pozyskiwanie nowych klientów. Najprostszym sposobem promocji mojej pracy wydawało się w tej sytuacji oczywiście

„załatwienie” pracy każdemu, kto się pojawi. A to z kolei nie zawsze było możliwe. Najważniejszą przeszkodą było przyjęte przeze mnie założenie, że jako doradca chcę przede wszystkim wyposażać osoby głuche w umiejętności efektywnego poszukiwania pracy po to, żeby stały się osobami niezależnymi na współczesnym, podlegającym dynamicznym zmianom, rynku pracy. Pracę z każdym nowym klientem zaczynałam od budowania celów zawodowych czyli ustalania czym mój klient chciałby i mógłby się zajmować. Dla mnie to był podstawowy warunek jakiegokolwiek szukania. Najpierw trzeba określić, choć w przybliżeniu, czego się szuka. To moje dążenie stało się przyczyną konfliktu.

Pan Stefan, pięćdziesięciosześcioletek, z zawodu stolarz, głuchy i migający, czyli nie posługujący się mową werbalną, przychodzi do mnie regularnie co wtorek. Zawsze to samo. Że chce znaleźć pracę. Za każdym razem pytam się, co by chciał robić. A on mi na to, że obojętnie co. No to ja zaczynam wtedy moje przesłuchanie: co lubisz robić? co umiesz robić? Na trzecim spotkaniu pan Stefan nie wytrzymał i okazał swoje niezadowolenie. Powiedział w języku migowym, że on tu nie przychodzi po to, żeby rozmawiać z psychologiem tylko, żebym mu znalazła pracę. Jego zdenerwowanie udzieliło mi się. Nie miałam zamiaru stać się jedną z tych zaafierowanych osób, które ciągle opowiadają o tym, jak to pomagają osobom głuchym, biednym i pokrzywdzonym przez los. Nie chciałam im pomagać. Chciałam dobrze wykonać swoją pracę. Ale Stefan tego nie rozumiał, a ja zbyt słabo znałam język migowy, aby mu wytłumaczyć niuanse poradnictwa zawodowego. Zareagowałam emocjonalnie. Chcesz znaleźć pracę tak? A gdzie chcesz tą pracę znaleźć? W świecie słyszących tak? No więc musisz postępować tak, jak Ci mówię, bo to są zasady panujące w świecie słyszących. Jak będzie odwrotna sytuacja i ja będę chciała znaleźć pracę w świecie głuchych, to wtedy ty będziesz moim przewodnikiem. Albo przyjmiesz zasady, na jakich pracuję albo nie mamy o czym rozmawiać. Po moim wybuchu Stefan wyszedł. Wrócił po trzech tygodniach i jakby nigdy nic zapytał się czy mam dla niego pracę.

Nasz konflikt w gruncie rzeczy dotyczył sposobów działania. Dla Stefana byłam osobą słyszącą. Skoro twierdziłam, że tym co robię jest udzielanie pomocy w

otrzymaniu pracy (POMOC+PRACA), to Stefan przyszedł i wyraził swoją chęć otrzymania pracy. Moje rozumienie tego, jak powinnam działać jako doradca zawodowy było zgoła odmienne. Po pierwsze brałam pod uwagę liczne uwarunkowania relacji człowiek-praca takie jak wiek, wykształcenie, posiadane kompetencje i umiejętności, osobowość, motywacja, cele zawodowe, temperament, doświadczenia zawodowe [Bańka 2006, Guichard, Huteau 2005]. Pomoc w znalezieniu pracy oznaczała dla mnie wejście w proces, którego elementami były diagnoza, cel, plan działań mających prowadzić do celu, podjęcie tych działań i ewaluacja. Jeśli w takim schemacie postępowania nie udało się osiągnąć zamierzonych rezultatów to należało kontynuować proces aż do skutku lub, co niekiedy się zdarza, wycofania się jednej ze stron tego przedsięwzięcia (na ogół klienta). Dla Stefana pomoc to był ten rodzaj działania, które podejmowały osoby słyszące wobec osób głuchych i które można by bardziej trafnie określić mianem „wyręczania” lub „robienia za”⁵⁸. Konflikt ze Stefanem uświadomił mi skalę trudności związaną z prowadzeniem poradnictwa zawodowego dla głuchych metodami opracowanymi z myślą o słyszących. Działając jako doradca zawodowy dla osób głuchych chciałam tak zmodyfikować metody doradcze, aby stały się one bardziej dostosowane do potrzeb i możliwości osób głuchych. Za tym celem stało kilka co najmniej niewypowiedzianych założeń. Po pierwsze akceptacja pewnego neoliberalnego porządku. Jak zauważa D. Harvey:

neoliberalizm nadaje wymianie rynkowej wartość «etyki samej w sobie, zdolnej kierować wszelkimi działaniami człowieka i zastępować wszystkie wcześniej wyznawane przekonania etyczne», kładzie on nacisk na znaczenie stosunku opartego na kontrakcie rynkowym. Utrzymuje, że maksymalizacji społecznego dobrobytu sprzyja maksymalizacja zasięgu i częstości transakcji rynkowych, a zatem stara się rozciągnąć sferę rynku na wszelkie przejawy ludzkiej działalności [Harvey 2008: 10-11].

To właśnie z tego założenia wypływało moje przekonanie o tym, że istnieje coś takiego jak rynek pracy, który podlega globalnym procesom gospodarczym, że aby zaistnieć na tym rynku należy przestrzegać jego zasad i że każdy człowiek może się na tym rynku

⁵⁸ O tym jak częste było to działanie słyszących względem głuchych przekonałam się podczas jednego z prowadzonych przeze mnie warsztatów dla nauczycieli osób głuchych. Podczas tego warsztatu omawiałam koncepcję empowermentu w kontekście metod pracy z uczniami głuchymi. Pod koniec warsztatów moją uwagę zwróciła jedna z uczestniczek, która już od dłuższego czasu siedziała nieruchomo i wpatrywała się w jakiś punkt w oddali. Dopytałam ją czy chce się podzielić z grupą swoimi przemyśleniami, na co ona westchnęła i powiedziała, że do czasu tego warsztatu była przekonana, że postępuje właściwie, kiedy przygotowując wspólnie z uczniami jakieś imprezy kulinarne zawsze sama organizowała wszystko tak, aby jedynym zadaniem jej podopiecznych było połączenie warzyw w sałatce: robiła plan imprezy, chodziła na zakupy, organizowała potrzebne sprzęty. I zawsze narzekała na to, że jej głusi uczniowie są bierni.

pracy znaleźć. Po drugie moja praca była osadzona w rynkowych ramach pomocy „słabszym”, które to ramy stanowiła działalność tzw. trzeciego sektora⁵⁹. Konsekwencją, początkowo nie uświadamianą, było moje finansowe uwikłanie. Organizacja pozarządowa zdobywa środki finansowe na swoje działania. Musi zatem przestrzegać reguł rządzących rynkiem usług pomocowych. Jedną z takich reguł jest wpisywanie się w ramy programów grantowych. Wyznaczają one nie tylko rodzaj działań, ale także parametryzują zmianę, jaka ma się dokonać dzięki wykorzystaniu środków finansowych. Moje działania musiały zatem przynosić zmianę w postaci zdobywania przez osoby głuche zatrudnienia. Wraz z przyjmowaniem wynagrodzenia za moją pracę zakładałam, że jest możliwe znalezienie zatrudnienia osobom głuchym. Tylko tyle. Parametr poziomu zatrudnienia niczego nie mówił na temat zadowolenia z pracy, osiągniętych zarobków, charakteru wykonywanych czynności, rodzaju umowy i długości zatrudnienia. Wraz z przyjmowaniem wynagrodzenia sankcjonowałam także podział na sprawnych i niepełnosprawnych, na samodzielnych i tych, którym należy pomagać. Wraz z przyjmowaniem wynagrodzenia wpisywałam się w porządek, w którym określone instytucje i grupy mają wiedzę i umiejętności, a inne grupy tego nie posiadają. Jednym z elementów poradnictwa zawodowego jest dostarczanie ludziom informacji na temat tego, czym jest praca i jakie są jej lokalne uwarunkowania. Założeniem tego wymiaru poradnictwa jest przekonanie o tym, że ludzie nie mogą

⁵⁹ Kiedy w 1909 roku w Łodzi powstawało Chrześcijańskie Stowarzyszenie Wzajemnej Pomocy Głuchoniemym „Wzajemność” jego działalność „polegała głównie na wzajemnych kontaktach, udzielaniu doraźnej pomocy w zakresie spraw socjalnych oraz prowadzeniu środowiskowego życia towarzysko-rozrywkowego” [100 lat ruchu... 2009:7]. W okresie PRL-u charakter stowarzyszenia uległ przeobrażeniu, a jego działalność wyznaczały cele sformułowane centralnie jak np. walka z analfabetyzmem głuchych. Wraz z przemianami po 1989 roku działalność PZG ulegała dalszym przeobrażeniom. Przede wszystkim od 2000 roku ministerstwo zdrowia zaprzestało finansowania ośrodków rehabilitacji i wsparcia społecznego niesłyszących. Powstał narodowy *Program opieki nad osobami z uszkodzeniem słuchu* (1997-2004) a następnie *Program leczenia głuchoty metodą wielokanałowych wszczepów implantów ślimakowych i pniowych* (2004). W ramach tych programów jednoznacznie wskazywano na to, że głuchota stanowi poważny i kosztowny problem przede wszystkim natury medycznej: „Osoba niesłysząca wymaga utworzenia przez system opieki zdrowotnej i edukacyjny (w przypadku dzieci) odpowiednich placówek edukacyjnych na wszystkich poziomach kształcenia. To także potrzeba stworzenia odpowiednich miejsc pracy, jak i zapewnienia narzędzi do komunikowania się ze światem ludzi słyszących. Przeprowadzone w krajach zachodnioeuropejskich zestawienie kosztów organizacji takiej opieki nad osobami niesłyszącymi z kosztami poniesionymi na implantację wszczepem ślimakowym wskazuje jednoznacznie na znacznie niższe koszty implantacji, nie mówiąc już o nieporównywalnie lepszych wynikach przejścia tych osób do świata dźwięku. Dlatego też niezbędne jest dążenie do stworzenia systemu finansowania programu leczenia metodą wszczepów ślimakowych po to, ażeby jak największa grupa pacjentów mogła z niego skorzystać” (Cyt. za: <http://www2.mz.gov.pl/wwwmz/slajd?mr=m4&ms=1&ml=pl&mi=5&mx=0&mt=&my=5&ma=005334>, 1.02.2015). PZG stanął wobec konieczności konkurowania o zasoby finansowe na ogólnopolskim rynku usług świadczonych przez organizacje pozarządowe. Do tego typu usług należała także tzw. aktywizacja zawodowa.

znaleźć pracy ponieważ nie rozumieją otaczającego ich świata. W ten sposób poradnictwo zawodowe wpisuje się w propagowanie neoliberalnego procesu utowarowienia pracy. Programy doradcze wyjaśniają ludziom czym jest rynek pracy i co trzeba zrobić, aby na tym rynku zaistnieć i odnieść sukces. Założeniem, które stoi za tymi wskazówkami jest indywidualizm, przekonanie, że jednostka może dzięki własnemu wysiłkowi osiągnąć zamierzone cele. Wszystkie te wymienione powyżej założenia sprzyjały układaniu spójnego obrazu tego, w jaki sposób należy działać i jakie przeszkody należy pokonać. Współpraca z osobami głuchymi w zakresie poszukiwania pracy sprzyjała poznawaniu przyczyn ich trudności. Początkowo jako takie identyfikowałam nieznajomość języka polskiego, niski poziom wykształcenia, niski kapitał społeczny, przywiązanie do systemu rentowego i niechęć pracodawców, w dużej mierze opierająca się o ich stereotypowe wyobrażenia na temat głuchych [Dunaj 2011: 66-72]. Ale w miarę upływu czasu, wraz z rosnącą liczbą wspólnych działań związanych z procesem poszukiwania pracy zaczęła się krystalizować pewna analityczna zagadka [Hale 2001: 14], luka w istniejącej na temat głuchoty wiedzy. Przykładem sytuacji, z którą miałam do czynienia, a której nie potrafiłam wyjaśnić, była sprawa zakazu migania podczas pracy. Któregoś dnia jedna z moich głuchych znajomych opowiedziała mi o problemie, jaki mają pracownicy zatrudnieni przy pakowaniu. Szef nie pozwala im migać podczas pracy. Oni to rozumieją, bo kiedy migają wykorzystując do tego ręce, to w sposób oczywisty nie mogą pracować tymi rękoma. Ale z drugiej strony czują się pokrzywdzeni takim zakazem a nawet samym zwracaniem im uwagi, bo przecież ich słyszący współpracownicy cały czas pracują i rozmawiają, więc dlaczego oni nie mogą od czasu do czasu sobie porozmawiać. Tym bardziej, że pracują szybko, znacznie szybciej niż słyszący. Ta historia wydała mi się początkowo dość zabawna i umieściłam ją w pamięci w kategorii anegdota. Ale kiedy z czasem zdałam sobie sprawę, że nie był to jednostkowy przypadek, ale pewien stały element towarzyszący pracy głuchych wśród słyszących, zaczęłam się zastanawiać czy mogę coś z tym zrobić. Nie chodziło w tym przypadku o kwalifikacje ani o bezpieczeństwo ani o uprzedzenia względem głuchych. Obie strony wydawały się mieć rację. Pracodawca chciał, aby jego pracownicy wykonywali czynności, za które płacił i wymagał tego zarówno od słyszących jak i od głuchych. Głusi chcieli mieć możliwość rozmawiania z kolegami z pracy. I jedno i drugie żądanie wydawało się być oczywiste,

w pełni uzasadnione a jednocześnie w tym konkretnym przypadku sprzeczne. Taki przypadek nie podpadał pod przepisy o dyskryminacji. Po prostu to, w jaki sposób zorganizowana była praca wśród słyszących nie pasowało do tego, w jaki sposób żyją osoby głuche. Prostota wniosków, do jakich doszłam była pozorna. Komunikacja w języku migowym wiąże się z tym, że rozmawianie jest osobną czynnością, która nie może odbywać się przy okazji robienia czegoś innego, zwłaszcza jeżeli do tego robienia zaangażowane muszą być wzrok i ręce. Albo się za pomocą rąk miga albo się za pomocą rąk robi coś innego. Nie wiedziałam jak można poradzić sobie z tą sytuacją. Na podobnej natury trudność natknęłam się kiedy pracowałam z dziewczyną, która miała bardzo bogate doświadczenie jako lektorka polskiego języka migowego, posiadała zdolności i cechy osobowości, które odpowiadały jej zainteresowaniom zawodowym. Chciała pracować z dziećmi głuchymi, uczyć je języka migowego i rozwijać ich potencjał jako osób głuchych. Problem polegał na tym, że nie było dla niej miejsca pracy. To co mogła robić to pakowanie. To był typowy przykład osoby głuchej posiadającej wysokie kompetencje w języku migowym i dobrą, ale daleką od biegłości, znajomość języka polskiego. Wśród głuchych moja klientka błyszczała dowcipem i przenikliwością uwag. Wśród słyszących była jedynie w miarę dobrze wyrehabilitowaną głuchą kobietą. W języku migowym była świetną trenerką i prelegentką, w języku polskim jej wypowiedzi brzmiały dość dziwnie. W języku migowym była odważna, przedsiębiorcza, wygadana i pewna siebie. W języku polskim była cicha, wycofana, pełna kompleksów i obaw. Nie wiedziałam jak można to pogodzić. Kiedy umiejętności zawodowe dotyczą kwestii pozajęzykowych to łatwo się odnaleźć, łatwo udowodnić swoją znajomość tematu. Kiedy jednak umiejętności zawodowe związane są z określonymi sposobami operowania w języku, to kwalifikacje stają się nieprzekładalne. Moimi klientami byli potencjalni prawnicy, prokuratorzy, pisarze, psychologowie, lekarze, sprzedawcy. Wszyscy mieli wymagane do tych zajęć predyspozycje i konieczne wyczucie języka. Ale języka migowego. W języku polskim byli szwaczkami, sprzątaczkami, stolarzami i pomocnikami na produkcji. Jako doradca zawodowy nie wiedziałam, co mam im powiedzieć. Obiektywnie nie posiadali kompetencji wymaganych na rynku pracy, ale też obiektywnie posiadali te kompetencje, tylko poprzez inny język. Jak zatem można było zmieniać ich położenie czy sytuację społeczną? Czy w każdym miejscu pracy powinien być tłumacz? A kto za to zapłaci?

Ale przecież tych interakcji, kontaktów społecznych jest całe mnóstwo i nie chodzi tylko o to, żeby przetłumaczyć jedną informację. Chodziło też o to, żeby przetłumaczyć całą historię i filozofię i wszystko, co jest w języku polskim a nie ma tego w języku migowym. Taki sposób rozumienia tego, czym powinno być „dostosowanie do potrzeb osób głuchych” zaczynał przynosić absurdalne efekty w postaci niemożliwych do realizacji postulatów. Pytanie o to, jak można uzasadnić roszczenie zmiany i jak można rozumieć samą zmianę, stało się tematem wiodącym mojego aktywizmu. D. F. Moores pisze w tym kontekście o dwóch sposobach wprowadzania zmiany społecznej.

Jedno podejście zakłada integrację i akceptację w ramach istniejącego systemu (...). Dostęp do władzy i wpływ na podejmowanie decyzji przez jednostki posiadające różne punkty widzenia może być całkiem korzystne. Innym podejściem jest zwrócenie uwagi na to, że to sam system jest represyjny i opresywny, seksistowski, rasistowski czy audystyczny i dążenie do jego zmiany w sposób rewolucyjny lub też całkowite wycofanie się z niego [Moores 2010: 448].

Żeby osoby głuche lepiej funkcjonowały na rynku pracy powinny w zasadzie słyszeć i mówić, więc najlepszym sposobem rehabilitacji powinno być leczenie. Ale taki sposób rozumowania był błędny ze względu na to, że pomijał fakt istnienia osób, które komunikują się w języku migowym. Skupianie się na tym, jak poszczególne osoby głuche powinny czy mogłyby się dostosować do istniejącego systemu odciągało uwagę od tego, że po pierwsze były do niego, na swój sposób, dostosowane, a po drugie – miały swój własny system społeczny. Po raz pierwszy, nieświadomie, odniosłam się do tego faktu podczas przytoczonej powyżej rozmowy ze Stefanem. Kiedy tłumaczyłam mu, dlaczego powinien odpowiadać na moje pytania i zastanawiać się nad tym co lubi robić, odniosłam się do jego funkcjonowania w dwóch światach. Wtedy jeszcze pojęcie ŚWIAT-GŁUCHY nie było wykorzystywane przeze mnie w sposób analityczny. Wtedy posłużyłam się nim wobec braku argumentów. Wiedziałam, że tu gdzie ja żyję i pracuję moja wiedza jest wystarczająca, żeby sprawnie działać, nawet jeśli jest ona uwikłana w mnóstwo założeń. Ale były to założenia podzielane przez wszystkich dookoła. Co do Stefana, nie miałam pojęcia jakie on przyjmuje założenia. W gruncie rzeczy powiedziałam mu, że mogę mu doradzać o tyle o ile zgodzi się być osobą słyszącą. Ale Stefan był głuchy. I migał.

Języka migowego zaczęłam uczyć się dopiero po roku pracy w PZG, ale już w dwa miesiące po tym jak zostałam doradcą zawodowym. Decyzję o tym, że muszę się nauczyć języka migowego podjęłam w czasie tłumaczonej rozmowy z jednym z moich

klientów. Osobie, która do mnie przyszła jak zwykle zadałam pytanie o to, co lubi. Zawsze było to dla mnie ważne pytanie w procesie doradczym, ponieważ wychodziłam z założenia, że osobiste preferencje i zainteresowania są jednym z determinujących czynników przy wyborze drogi zawodowej. Obecny na spotkaniu tłumacz zadał moje pytanie w języku migowym. Klient wzruszył ramionami w geście, jak mi się wydawało, niewiedzy połączonej ze zdziwieniem. Nie było to dla mnie niczym niezwykłym. Wiedziałam, że ludzie, którym po raz pierwszy zadaje się takie pytanie mogą potrzebować czasu na zastanowienie się. Powtórzyłam pytanie. Co lubisz robić? Spokojnie, możesz się zastanowić przez chwilę. Mamy czas. Tłumacz zamigał to, co powiedziałam. Klient nadal milczał. Tłumacz powtórzył w języku migowym moje pytanie. Klient spoglądał na nas zdziwiony. Jeszcze raz zachęciłam do zastanowienia się. Co lubisz robić? Co jest dla Ciebie przyjemne? Co jest dla Ciebie ciekawe? Tłumaczenie. Wzruszenie ramion. Pamiętam, że w głowie kołatała mi myśl, że muszę poczekać, że jeszcze chwila i klient „się otworzy”, że coś zacznie mówić, coś mu się skojarzy, że wyciągnę z niego jakieś informacje. Czułam, że to nastąpi. Niestety nie wzięłam pod uwagę, że w tym procesie był jeszcze tłumacz, który nie mógł już znieść napięcia związanego z czekaniem i postanowił mi pomóc. No co lubisz? Gotować? Sprzątać? Oglądać filmy? Spacerować? Tłumacz zaczął wymieniać czynności, a klient zaczął mu przytakiwać. Nie wiem czy wtedy poczułam złość, nie wiem czy zastanawiam się nad brakiem profesjonalizmu takiego tłumaczenia. Pamiętam, że w tej jednej chwili doznałam olśnienia. Uświadomiłam sobie, że tłumacz nie ma tej wiedzy, którą ja mam i że nie rozumie dlaczego ja, jako doradczyni zachowuję się tak a nie inaczej, że nie rozumie istoty procesu doradczego i że jest przecież tylko człowiekiem, który nie musi wszystkiego wiedzieć i rozumieć. I że prędzej ja się nauczę języka migowego niż nauczę tłumaczy, jak być doradcą zawodowym. Tego samego dnia pobiegłam do dyrektorki biura i powiedziałam, że muszę się nauczyć języka migowego, bo inaczej moja praca nie ma sensu. No i zostałam wysłana na kurs. Pamiętam, że dyrektorka powiedziała, żebym lepiej nie uczyła się systemu, tylko od razu poszła na pjm. Nie do końca wiedziałam na czym polega różnica między systemem a pjm, ale uznałam, że pewnie ona ma rację.

Nieoczywistość znajomości języka migowego w pracy z osobami głuchymi może być zaskakująca. B. Malinowski zwracał uwagę na fundamentalne znaczenie języka dla wspólnego działania.

W rzeczywistości zasadniczą funkcją języka nie jest wyrażanie myśli lub powielanie procesów intelektualnych, ale raczej odgrywanie aktywnej, pragmatycznej roli w zakresie ludzkich zachowań. Dlatego też język w swojej najbardziej pierwotnej funkcji jest jedną z głównych sił kulturowych i dodatkiem do działań fizycznych. Jest on więc nieodzownym składnikiem wszelkich wspólnie podejmowanych działań ludzkich [Malinowski 1987: 35-36].

Konceptualizowanie języka jako „kulturowo kształtowanej praktyki wspólnoty społecznej” [Sierocka 2003: 171] niesie ze sobą konsekwencje w postaci m. in. sposobu rozumienia tego, czym jest uczenie się języka, w szczególności zaś, nabywanie drugiego języka, języka obcego. Proces ten związany jest z czasem ale też intensywnością kontaktów społecznych. Innymi słowy umiejętności komunikowania się w obcym dla mnie języku będą zależą od rodzaju działań podejmowanych wspólnie z użytkownikami tego języka. Mogę przebywać w jednej przestrzeni z osobami głuchymi i nie podejmować żadnych wspólnych działań. Czas przebywania w jednej przestrzeni nie musi mieć wpływu na znajomość języka. Jeśli moje kontakty dotyczyć będą spraw związanych z kwestiami urzędowymi, formalnymi, to niekoniecznie nauczę się rozmawiania o sztuce czy życiu duchowym. Znajomość języka w tym sensie nie jest stanem, który można osiągnąć wskutek intensywnej pracy zapamiętywania słów i gramatyki. Znajomość języka jest procesem, który trwa dopóki podejmowane są wspólne działania. Jeżeli spełniłabym pokładane we mnie oczekiwania co do „załatwiania” pracy osobom głuchym mogłabym nigdy nie poznać języka migowego. W takim typie kontaktów każda ze stron wypełnia określone zadanie. W przypadku wielu inicjatyw na rzecz głuchych osoby słyszące działają w świecie słyszących co w praktyce sprowadzać się może do „wyręczania” osób głuchych, do „robienia za”, do „pomagania”. Wspólne działanie natomiast zakłada proces wzajemnego uczenia się, wymiany wiedzy. Niski status społeczny języka migowego i wysoki odsetek analfabetyzmu wśród osób głuchych opuszczających specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze skutkuje tym, że wiedza produkowana w obrębie tej grupy może zostać rozpowszechniona wśród słyszących zawsze tylko poprzez tłumaczenie. A proces tłumaczenia, jak zauważa D. W. Nabudere [Nabudere 2008: 76], nie sprzyja przekazywaniu wiedzy, która jest użyteczna.

Komunikacja w swoim własnym języku buduje poczucie pewności siebie i wzmacnia ludzi w procesie transformacji społecznej. To buduje samodzielność a informacje, które docierają nie są zniszczone. Jeśli informacja jest przekazana tylko za pomocą tłumaczenia wiele traci się w tym procesie. W rezultacie odbiorcy wiedzy nie mogą jej użyć a jeśli mogą, to pewne jest, że rezultaty nie będą dla nich satysfakcjonujące [Nabudere 2008: 76].

Zrozumienie, że poprzez tłumaczenie wiedza traci na użyteczności było jedynie częścią doświadczenia badawczego tamtego okresu. Dużo ważniejsze wydaje się bowiem dostrzeżenie, że proces ten ma charakter dwukierunkowy. Uzyskując wiedzę na temat głuchych za pośrednictwem tłumaczenia nie mogłam jej wykorzystać w pracy z osobami głuchymi, bo stała się ona w procesie przekładu nieużyteczna. Otrzymując wiedzę od doradcy za pomocą tłumacza, osoby głuche nie mogły jej wykorzystać dokładnie z tych samych powodów. Chociaż zamieszkiwaliśmy wspólną rzeczywistość społeczną czego konsekwencją było m. in. podleganie temu samemu ustawodawstwu i tym samym procesom rynkowym, mogliśmy w praktyce dysponować dwoma, różnymi systemami wiedzy, które na dodatek wydawały się być nieprzekładalne.

W grudniu 2009 roku rozpoczęłam kurs języka migowego prowadzony przez głuchego lektora. Wtedy znałam już kilka znaków, ale nie potrafiłam się jeszcze swobodnie komunikować. W swoim dzienniku z tamtego okresu odnotowałam pewną rozmowę, która miała wpływ na moje rozumienie tego, czym jest język migowy.

Chodzę na kurs języka migowego. Szkoda, że nie można połączyć specjalnej tabletki, której działanie spowodowałoby natychmiastową znajomość tego języka. Znam tak niewiele słów. Chyba dlatego poszłam dzisiaj po południu do M. i poprosiłam go, żeby mnie nauczył języka migowego. Spojrzał na mnie, wziął ołówek i zaczął go przekładać między palcami jednej ręki. Pomyślałam, że to się właśnie nazywa sprawność manualna. Wzięłam inny ołówek i zaczęłam go naśladować. Moje ruchy były jednak bardzo powolne i niezdarne. Zupełnie jakbym miała jakąś chorobę stawów. M. powiedział, że muszę dużo ćwiczyć. Nie pocieszyło mnie to. M. zaczął robić różne miny. Na przykład podnosił na przemian prawą i lewą brew. Zaczęłam go naśladować. Oczywiście z marnym skutkiem. Patrzył na moje niezdarne usiłowania i w końcu stwierdził filozoficznym tonem, że mam drewnianą twarz. Nie wiedziałam co M. miał dokładnie na myśli posługując się tym porównaniem, ale

odniosłam wrażenie, że to raczej nie był komplement i że miało to związek z moimi predyspozycjami do migania. Zapytałam M. co to znaczy, że mam drewnianą twarz. Zaczął mi wyjaśniać, że język migowy to nie tylko znaki, to całe ciało, twarz, mimika. Słyszającym się wydaje, że wystarczy poruszać rękoma. I M. zademonstrował mimikę twarzy słyszącego: głowa lekko uniesiona, broda lekko wysunięta do przodu, usta zamknięte, w neutralnym wyrazie, oczy otwarte a wzrok utkwiony w jakimś punkcie ponad moją głowę. M. pokazywał znak PRACOWAĆ jednostajnym ruchem rąk z umiarkowaną szybkością. I nagle się przemienił. Cały czas migał PRACOWAĆ ale wszystko było inne. Opuścił barki, spowolnił ruch rąk tak jakby nagle stały się one bardzo ciężkie. Opuścił brwi, opuścił kąciki ust. Spojrzał na mnie umęczonym wzrokiem. Wiedziałam, że to PRACOWAĆ oznacza pracowanie strasznie męczące, pracowanie, które jest ciężarem, pracowanie, które przytłacza. To PRACOWAĆ miało zdecydowanie negatywny wydźwięk. Po chwili M. znowu się zmienił. Wyprostował plecy a w uśmiechu odsłonił zęby. Prawą dłonią zaciśniętą w pięść energicznie uderzał w lewą dłoń zaciśniętą w pięść. Podniósł brwi a jego oczy zaiskrzyły się. To PRACOWAĆ oznaczało zapal i energię a przede wszystkim ogromne zadowolenie i radość. M. skończył swój pokaz i kontynuował wykład. Słowa migowe, zdania migowe, wypowiedzi migowe osób głuchych zawsze mają to coś, ten wyraz, charakter, taką pełnię. Miganie osób słyszących jest suche, takie twarde, sztywne. Bo słyszący mają drewniane twarze. Miałam w pamięci tą uwagę podczas jednych z zajęć na kursie języka migowego, kiedy głuchy lektor zwrócił mi uwagę, że migam znak SMUTNY a twarz mam rozbawioną. I dodał, że on w takim razie nie wie, co tak naprawdę migam.

Żeby nauczyć się języka migowego trzeba zacząć inaczej posługiwać się własnym ciałem. Trzeba obudzić świadomość własnej twarzy, własnych rąk i dłoni, własnych ramion. Trzeba nauczyć się patrzeć i widzieć na nowo. Podczas kursu niejednokrotnie zdarzało mi się niepoprawnie artykułować. Zmieniałam orientację ręki albo wykonywałam niewłaściwy ruch. Poprawnie coś powiedzieć znaczyło tutaj umieścić dłoń w odpowiednim miejscu w przestrzeni, nadać jej pożądany kształt, dołączyć wymaganą mimikę twarzy. Usiłowałam notować a właściwie rysować kształt ręki i zaznaczać ruch za pomocą wymyślonych naprędce symboli: strzałek, kresek,

kropek i okręgów. Ale ilekroć skupiałam wzrok na kartce papieru a w dłoni trzymałam długopis, tylekroć coś mi umykało, czegoś nie zdołałam zobaczyć. Zadanie, jakie stało przede mną polegało na zapamiętaniu ruchu. Nie potrafiłam go przywoływać w postaci obrazów, scen. Pamiętałam zaledwie sylwetkę lektora. Jego ręce skrywała w mojej pamięci jakaś zasłona. Zapamiętywałam jedynie moje tłumaczenia tego, co powiedział, nie pamiętałam tego jak migał. Opinia o tym, że mam „drewnianą twarz” sprawiła, że w pewnym sensie poddałam się. Zrozumiałam, że nie jestem w stanie zapamiętać tych wszystkich ruchów i ułożeń dłoni, nie mogłam tego kontrolować. Kiedy lektor zwrócił moją uwagę na to, że kiedy migam słowo SMUTNY jednocześnie się uśmiecham pomyślałam sobie, że to trochę jak na scenie, jak gra aktorska. I tak zaczęłam migać starając się odgrywać emocje. Moja nauka tego języka zaczęła polegać bardziej na odwzorowywaniu, na naśladowaniu gestów i mimiki osób, z którymi się spotykałam. Zaprzestałam przekładania pojęć z języka polskiego na język migowy, bo zawsze okazywało się to nieadekwatne. W języku migowym byłam w stanie wyrazić to, co udało mi się zaobserwować podczas rozmów z głuchymi. Zaobserwować i powtórzyć. Moje rozmowy doradcze zaczęły przypominać zabawę w echo. Głuche osoby migają o swoich zainteresowaniach i doświadczeniach zawodowych, a ja patrzyłam i powtarzałam. Teraz najczęściej migany przeze mnie znakiem było CO TO JEST? Pytałam o każdy nieznan mi znak. A głusi z uśmiechem i rozbawieniem tłumaczyli mi, trochę jak małemu dziecku, co znaczą poszczególne słowa. Czasem literowali w alfabecie palcowym a czasem długo wyjaśniali, czasem rysowali a czasem pokazywali palcem. Zdarzało się, że wypowiadali polskie słowo. Nauka migowego miała zasadniczy wpływ na weryfikację mojej wiedzy dotyczącej poradnictwa zawodowego. Kiedy komunikujesz się w języku migowym nie potrzebujesz tylu słów na opisanie emocji, ponieważ odbierasz je bezpośrednio za pomocą mimiki twarzy albo wnioskujesz z charakteru gestów. Wykorzystywane w poradnictwie zawodowym testy, w których prosi się osobę badaną o to, aby wyobraziła sobie jak zachowałaby się lub czuła w jakiejś hipotetycznej sytuacji nie miały zastosowania nie dlatego, że osobom głuchym brak było wyobraźni. Wyobrażanie sobie interakcji międzyludzkich dla kogoś, kto posługuje się językiem migowym jest zadaniem do pewnego stopnia pozbawionym sensu. Bo stan emocjonalny w danym momencie zależy od bardzo wielu czynników i założenie czegokolwiek jest jedynie wyborem jednej z wielu możliwych opcji. A jeżeli

nie ma wyraźnie sformułowanych przesłanek takiego wyboru – nie jest on w gruncie rzeczy możliwy. Zaczęłam akceptować to, że za każdym razem, gdy zadawałam pytanie: „Czy chcesz tę pracę?” uzyskiwałam odpowiedź: „Zobaczę”. Widzenie było warunkiem wiedzy. Mogę sformułować sąd, opinię, pogląd o ile zobaczę. Niepostrzeżenie zmienił się sposób prowadzenia rozmów doradczych. Coraz bardziej zaczynały przypominać pogawędki. Nie było już testów ani sformalizowanej struktury wywiadu. Rozpoczęłam etap zapoznawania się z moimi klientami, którzy opowiadali mi o sobie, o swoich rodzinach, edukacji, problemach. Stopniowo zaczęłam być osobą, do której przychodzi się porozmawiać. Szukanie pracy było w tle. Przystawałam być kolejnym słyszającym specjalistą. Zaczynałam też występować w roli tłumacza. To stwarzało mi możliwość wspólnego działania. Z tej nowej perspektywy mogłam więcej zaobserwować. Poniższy fragment mojego dziennika dotyczy jednego z takich wspólnie podjętych działań, rejestracji w powiatowym urzędzie pracy.

Pojechałam 100 km do powiatowego miasteczka w centrum Polski. Mieszka tam Dawid, z którym umówiłam się pod ratuszem. Rozpoznałam go bez trudu. On mnie też. Pojechaliliśmy moim samochodem do Urzędu Pracy. Wchodzimy. Mówię, że jestem tłumaczem i że Dawid chce się zarejestrować jako osoba bezrobotna. Pani w urzędzie informuje mnie, że Dawid nie może się zarejestrować jako osoba bezrobotna. Pytam się czemu. Na co Pani mówi, że jako osoba niepełnosprawna może się zarejestrować co najwyżej jako osoba poszukująca pracy. I że tu jest lista wymaganych dokumentów. Na co ja mówię, że Dawid nie ma renty socjalnej i według mojej wiedzy może się zarejestrować jako osoba bezrobotna. Na co pani zdziwiona mówi: Nie ma renty? To niech pani mu załatwi, bo pracy to tu nie ma dla osób niepełnosprawnych. Już nie chciało mi się tłumaczyć tej pani, że właśnie znalazłam pracę dla Dawida i że to właśnie pracodawca poprosił o rejestrację, bo wolalby przyjąć osobę zarejestrowaną jako bezrobotną z uwagi na korzyści finansowe. Wzięliśmy spis dokumentów i formularze. Byłam bardzo poirytowana. Zaczęłam wyjaśniać Dawidowi w języku migowym powody mojej frustracji i złości. Musiałam przy okazji objaśnić kilka zapisów ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. Dawid odpowiedział z miną wyrażającą absolutne przekonanie o prawdziwości własnych słów, że słyszący nie rozumieją głuchych. Nie

do końca o to mi chodziło. Nie wiem, czy udało mi się wyjaśnić Dawidowi, że tym, co tak naprawdę mnie poirytowało było doświadczenie zachowania opartego na myśleniu stereotypowym: głuchy – niepełnosprawny – nie pracuje – renta. Nie mówiąc już o tym, że musiałam jechać 100 km w jedną stronę i zaraz potem wracać drugie 100 km tylko dlatego, że urząd w mieście powiatowym jest niedostępny dla osób komunikujących się w języku migowym. A miasto tak małe, że żyje w nim kilku zaledwie głuchych i nie ma tłumaczy. W sprawach urzędowych Dawid nie miał do kogo się zwrócić o pomoc. Wkurzało mnie, że w ogóle musi szukać pomocy. Jest mądrym, bardzo inteligentnym chłopakiem. Po prostu nie zna dość dobrze języka polskiego. Ale zna migowy i w tym języku zrozumie wszystko. Dlaczego zatem nie może skorzystać samodzielnie z konstytucyjnie przysługującego mu prawa? Dlaczego ktoś śmie uważać, że on się do pracy nie nadaje i powinien zostać klientem pomocy społecznej? Ależ mnie to poirytowało. Dobrze, że na autostradzie można się rozpędzić do 140 km/h. Właściwie to chętnie pojechałabym i 200 km/h. I maksymalnie podgłośniła muzykę, najlepiej punk. Czysta furia. W drodze powrotnej nie mogłam uwolnić się od słów, które przeczytałam na forum deaf.pl: „Może wy wiecie coś jaka różnica między Głuchego pracujące w hałasie a Słyszący noszący słuchawki chroniąc przed hałas? Właśnie mój znajomy z 20 letnim stażem pracował jako stolarz, stracił pracę, bo zakładowy lekarz twierdzi, że on nie może pracować przy maszynie i w hałasie. Ale przecież on nie słyszy; jemu nie przeszkadza hałas, a jego słyszący koledzy noszą słuchawki i czasami nie którzy. Przecież ten hałas nie zaszkodzi Głuchego, niby jak? To dla mnie Orionowskie [sic! - przyp. mój] szczyt głupoty. Znam paru Głusi co świetnie wykonują usługi stolarskie. Przecież nie jest gorsi. Zastanawiam się czy Ten ofiara Orionowskie głupoty ma prawo odwołać się od decyzji lekarza i jak do tego zabrać!! Ja nawet nie wiem jak to zrobić i do kogo mam zwrócić. Rozumiem, że niepełnosprawni nie wolno żyć godnie. Ale Zdrowy Głuchy, który chce pracować i ma co na utrzymaniu!!! Moim zdaniem to morderstwo na Zdrowych ludzi”⁶⁰. Stopniowo, wraz ze spadkiem temperatury moich emocji, inne aspekty całego zdarzenia stawały się coraz bardziej wyraźne. Uświadomiłam sobie, że w nadmiarze emocji zapomniałam o tym co najważniejsze i zamiast pozostać w roli tłumacza przybrałam rolę adwokata i załatwiłam sprawę za Dawida, a potem

⁶⁰ Cytuję za: <http://www.deaf.pl/index.php/topic,8298.10/wap2.html>, 20.01.2015, pisownia oryginalna.

tylko wyjaśniłam mu co ma zrobić. Ta obserwacja pogłębiła moją frustrację. Bo czym różni się moje zachowanie od zachowania Pani z urzędu? Ona pomyślała zgodnie ze stereotypem, a ja zadziałam pod wpływem emocji. A Dawid stał sobie z boku i obserwował słyszących. Jak zwykle. A nie na tym polega moja rola zarówno jako trenera pracy, jak i jako tłumacza.

Ponieważ znałam język migowy⁶¹ przestałam korzystać z pomocy tłumaczy. W związku z tym nie tylko zmieniły się moje rozmowy doradcze ale także zmienił się charakter mojej pracy. Coraz częściej wychodziłam z biura i uczestniczyłam razem z osobami głuchymi w podejmowanych przez nich działaniach w roli tłumacza. Niekiedy, jak w przytoczonym fragmencie, moje role się pokrywały. To właśnie poprzez wspólne wykonywanie określonych czynności stawało się dla mnie coraz bardziej oczywiste to, że jako osoba słyszająca, mimo znajdowania się w tej samej fizycznej przestrzeni, na ogół znajduje się jednak zupełnie gdzie indziej niż osoba głucha. Nasze odmienne umiejscowienia związane były z naszymi działaniami. Przekraczając próg urzędu pracy uczestniczyliśmy *de facto* w dwóch zgoła odmiennych praktykach. Ja wchodziłam do instytucji, która na mocy ustawy powołana jest do świadczenia określonych usług dla obywateli państwa polskiego. Dawid wchodził do miejsca, które słyszący nazywają urzędem pracy, a głusi migają PRACA-URZĄD. Przekraczając próg instytucji wysuwałam roszczenia co do konieczności przestrzegania obowiązującego prawa przez osoby tam zatrudnione. Jednocześnie moje nastawienie nie było neutralne. Już sama moja obecność była dowodem na łamanie prawa, bo urząd powinien mieć tłumacza. Dawid przyszedł ze mną do urzędu ponieważ powiedziałam mu, że tak musimy postąpić. Dosłownie. Nie chodzi w tym przypadku o rozkaz, o zmuszenie do wykonania określonej czynności. Chodzi o to, że o konieczności pójścia do urzędu ze względu na prośbę pracodawcy Dawid dowiedział się bezpośrednio ode mnie, bo to ja tłumaczyłam mu wypowiedzi pani kadrowej. Wizyta w urzędzie pracy nie pojawiła się więc jako pewien wzór praktyki związanej z zatrudnianiem, już wcześniej dostępny i znany Dawidowi. Prowadząc wymianę zdań z panią z urzędu byłam zaangażowana nie tylko w praktykę rozmowy, ale także w praktykę walki z dyskryminacją; w praktykę

⁶¹ „Znałam” odnosi się tutaj to możliwości komunikacyjnych w sytuacjach związanych z poszukiwaniem pracy.

udowadniania niekompetencji urzędnikowi; w praktykę litowania się nad niepełnosprawnymi; w praktykę bycia opiekunem osoby niepełnosprawnej; w praktykę bycia kobietą zajmującą się pracą socjalną. Każda z tych praktyk miała swoją historię, wiązała się z określonymi wspomnieniami, miejscami, ludźmi, przeczytanymi tekstami czy przeżyтыми emocjami. Dawid był zaangażowany w praktykę przypatrywania się temu, jak osoby słyszące rozmawiają między sobą. Nie było to jego jednostkowe doświadczenie, bo w podobnej sytuacji uczestniczył już chociażby podczas rozmowy kwalifikacyjnej, podczas robienia zakupów w markecie, podczas jazdy pociągiem czy chociażby we własnym domu. Ale w podobnych praktykach uczestniczy codziennie mnóstwo osób głuchych, w tym także znajomi Dawida. Nie była to zatem także jego osobista praktyka. Ja wreszcie, opowiadając Dawidowi z zapałem o nagannej postawie urzędniczki, uczestniczyłam w praktyce bycia osobą słyszącą, która rozumie problemy głuchych oraz w praktyce świadomej aktywistki, która dba o proces uwłasnowolnienia przedstawiciela grupy podporządkowanej. W tym samym czasie Dawid uczestniczył w praktyce rozmowy w języku migowym z osobą słyszącą, która czasem miga zrozumiale a czasem nie, ale miga i można z nią porozmawiać. Dawid uczestniczył też w praktyce wymiany wiedzy na temat tego, jak postępować ze słyszącymi. Zgodnie z tą praktyką podzielił się ze mną podstawowym założeniem jakim należy się kierować w kontaktach ze słyszącymi: słyszący nie rozumieją głuchych.

Przekonanie o tym, że słyszący nie rozumieją głuchych nie jest jedynie stwierdzeniem dość oczywistego faktu, że większość osób słyszących nie potrafi komunikować się za pomocą języka migowego. Przekonanie to jest raczej wyrazem istnienia właściwej głuchym epistemologii. Epistemologia głuchych nie oznacza psychologii głuchych czyli przekonania o negatywnym wpływie głuchoty na przebieg normalnych procesów poznawczych. Epistemologia głuchych wiąże się raczej z uznaniem roszczeń głuchych osób do uprawomocnienia ich perspektywy na mocy różnicy cielesnej⁶², bo jak zauważa P. C. Hauser:

[g]łuchota powoduje jedyne w swoim rodzaju doświadczenie, które nie ogranicza się do kwestii recepcji dźwięku za pomocą zmysłu słuchu. Za sprawą własnej biologii, głuche osoby żyją w rzeczywistości wizualnej, co skutkuje tym, że same fundamenty przyswajanej przez nich wiedzy są inne niż u osób słyszących [Hauser i in. 2010: 487].

⁶² Cieleśność to wspólny moment *deaf studies* i feminizmu.

G. A.M. De Clerck wskazuje na potrzebę uwzględniania głuchego doświadczenia w nauce obok innych krytycznych podejść (rasa, klasa, płeć, postkolonializm itd.). Postulat głuchych sposobów poznawania zakłada przeformułowywanie ujęć teoretycznych tak, aby wyzwolić je spod dominującego wpływu fonocentryzmu i audyzmu [De Clerck 2010: 436-437]. Istnienie jakiegoś rodzaju epistemologii przynależnej osobom głuchym nie było dla mnie pierwotnym teoretycznym założeniem badawczym. To raczej w miarę przechodzenia kolejnych poziomów spirali badawczej [Kemmis, McTaggart 2010: 781] wyłaniała się konieczność jego przyjęcia. Aby zarysować kilka implikacji wynikających z akceptacji istnienia epistemologii właściwej osobom głuchym posłużę się pojęciem poszerzonej epistemologii, które zakłada cztery współzależne sposoby artykulacji świata (tj. cztery rodzaje wiedzy) przez osobę w nim uczestniczącą: doświadczalny, przedstawieniowy, propozycjonalny i praktyczny [Reason, Torbert 2010: 131]. Fakt posługiwania się odrębnym językiem, językiem migowym łączyć można z wymiarem propozycjonalnym, z wiedzą związaną z opisem, która wyraża się „w zdaniach, teoriach, formułach, które pojawiają się wraz z biegłym opanowaniem pojęć i klas, w jakie wyposażają nas język i liczba” [Reason, Torbert 2010: 131]. Epistemologii nie konstytuuje jednak jedynie opis. Składają się na nią także odczuwanie i wyobrażanie sobie (wymiar doświadczalny), metafory i analogie natury estetycznej (wymiar przedstawieniowy) oraz wiedza jak coś zrobić (wymiar praktyczny), która zakłada „konceptualne opanowanie zasad i standardów praktyki, elegancję przedstawienia i doświadczalne oparcie w sytuacji czasoprzestrzennej, w której działanie się odbywa” [Reason, Torbert 2010: 131]. To poszerzone ujęcie epistemologii umożliwia konceptualizację moich porażek w dążeniu do zmiany społecznej. Związane były one mianowicie z brakiem wiedzy praktycznej dotyczącej tego w jaki sposób powinno się wykonywać poszczególne działania „jak głuchy”. Na paradoks może zakrywać fakt, że z chwilą, kiedy sama zaczęłam komunikować się w języku migowym, odczułam potrzebę przekroczenia dyskursu dyskryminacji osób głuchych w słyszącym społeczeństwie. Nie dlatego wcale, że problemy związane np. ze znalezieniem zatrudnienia przez osoby głuche są nierzeczywiste czy mało istotne ale dlatego, że sam dyskurs dyskryminacyjny jest dyskursem wewnątrz pola dyskursywnego osób słyszących. Jako taki pomija kwestie związane z epistemologią głuchych, która jednocześnie jest epistemologią emancypacyjną [De Clerck 2012: 20] a

rozważania w jej obrębie są dokonywane przez pryzmat polityki [Songin-Mokrzan 2014: 139]. Według L. M. Alcoff jednym ze sposobów udowodnienia związku między epistemologią i polityką jest twierdzenie, że:

epistemologie wywierają polityczny efekt o tyle, o ile są dyskursywnymi interwencjami w określonej dyskursywną i polityczną przestrzeń. W tym rozumieniu pewne teorie uzasadniania odniosą skutek w postaci upoważnienia lub odrzucenia pewnego typu głosów; mogą one legitymizować lub delegitymizować zastane hierarchie dyskursywne i sposoby mówienia [Alcoff 2009: 2].

Wypowiedziane przez Dawida słowa o tym, że „słyszący nie rozumieją głuchych” mają i taki wymiar, który określić można mianem politycznego. Nie rozumieć głuchych to znaczy działać w sposób nieodpowiedni dla głuchych. Twierdzenie to można odwrócić. Jeżeli jest tak, że głusi też nie rozumieją słyszących to ich szanse na skuteczną interwencję w polityczną przestrzeń mogą okazać się znikome. Na gruncie epistemologii głuchych wysuwane są roszczenia natury politycznej. Dotyczą one kolektywnego wymiaru głuchoty. Głuchota nie jest sytuacją jednostkową, jest do pewnego stopnia tworzonym społecznie określonym wzorem działania. O tyle, o ile wzór ten jest ufundowany na pewnym źródłowym doświadczeniu głuchoty, nie może on zostać zastąpiony innym, alternatywnym wzorem. W tym sensie każdorazowo wymaganie aby „zachować się jak słyszący” jest roszczeniem politycznym wysuwany przez tych, którzy mają władzę i związany z nim aparat przymusu.

W epistemologii głuchych szczególnie ważne miejsce przypada aspektowi praktyki. Każda próba artykulacji tej epistemologii nieuwzględniająca tego jej wymiaru będzie nieskuteczna. Prześledzenie historii tego, w jaki sposób badacze i badaczki usiłowali wykorzystać pojęcia „wspólnoty” i „kultury” dla wyrażenia kolektywnego wymiaru głuchoty będzie stanowić dobrą ilustrację trudności, z jakimi wiąże się legitymizacja dyskursu głuchych w obrębie naukowego dyskursu osób słyszących.

2.2. Kolektywny wymiar głuchoty w wybranych perspektywach badawczych (*Deaf community, Deaf culture, Deaf gain*)

Obserwacja, że głuchota wiąże się z pewnym specyficznym rodzajem społecznego grupowania się nie jest nowa [Adamiec 2004: 245-254]. Dopiero jednak w drugiej połowie XX wieku zaczęto zadawać pytanie o jego charakter. Jako leżące u podłoża procesu formowania się więzi grupowych wskazywano fakt fizycznej głuchoty,

migowy sposób komunikacji oraz potrzebę dostępu do dóbr będących w posiadaniu słyszającej większości społeczeństwa. W zależności od tego, na który z wymienionych elementów położony został szczególny nacisk traktowano głuchych jako wspólnotę komunikacyjną, etniczną lub wspólnotę celu [Johnson 1996: 102]. W klasycznym ujęciu C. Padden wspólnota głuchych to:

grupa ludzi, którzy żyją w określonym miejscu, dzieląją wspólne cele jako jej członkowie, i na różne sposoby dążą do ich osiągnięcia. Do społeczności głuchych mogą należeć osoby, które nie są Głuche, ale które aktywnie wspierają cele społeczności i pracują z ludźmi Głuchymi w celu ich osiągnięcia [Padden 2000: 345].

Padden odwołuje się do opublikowanego w 1965 roku *A dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, autorstwa W. C. Stokoe'a, D. C. Casterline i C. G. Croneberga, w którym w odniesieniu do osób głuchych po raz pierwszy użyto określenia wspólnoty językowej i na tej podstawie zwrócono uwagę na kulturowy charakter tej grupy. Ponieważ zarówno Padden jak i autorzy słownika to językoznawcy, początkowo orzeczenie o kulturowym charakterze wspólnoty tworzonej przez głuchych było po prostu logiczną konsekwencją z jednej strony milczącego założenia językoznawstwa, że po to aby był język, potrzebni są ludzie nim mówiący a z drugiej ustaleń takich antropologów jak F. Boas, E. Sapir i B. L. Whorf, dla których język i kulturę łączyły nierozzerwalne związki [Ahearn 2013: 109-111]. Propozycja Padden była próbą określenia związków między wspólnotowym i kulturowym wymiarem głuchoty. W swojej definicji wspólnoty głuchych Padden odwołała się do propozycji G. Hillerego, który po pierwsze zwrócił uwagę na możliwość użycia terminu wspólnota w sensie ogólnym, jako kategorii pojęciowej [Maciejewska 1999:20] a po drugie zwrócił uwagę na elementy najczęściej powtarzające się w definicjach wspólnot. Były to: określony rodzaj interakcji społecznych, posiadanie wspólnych celów, norm i środków, wspólne zamieszkiwanie określonej przestrzeni geograficznej. Dla Padden posługiwanie się językiem migowym było tylko jedną z cech charakteryzujących wspólnotę głuchych. Pozostałymi elementami stały się umiejscowienie i dążenie do realizacji wspólnych celów. Jak wyjaśniała Padden, w Stanach Zjednoczonych spotkać można wiele wspólnot głuchych, które różnią się między sobą lokalizacją. Inny charakter ma wspólnota zamieszkująca stolicę, Waszyngton m. in. z uwagi na obecność w tym mieście głównych instytucji państwowych, a inny charakter ma wspólnota w Los Angeles, jednym z najbardziej uprzemysłowionych terenów kraju, gdzie stopień

bezrobocia jest najniższy. Przypisywanie danej wspólnocie określonych cech kulturowych nie może się odbywać bez uwzględnienia charakteru jej lokalizacji [Padden 2000: 345]. Za główny cel wspólnot głuchych zamieszkujących całe Stany, pewnej narodowej wspólnoty głuchych, Padden uznała walkę o równy status w życiu publicznym (zatrudnienie, reprezentacja polityczna, kontrolowanie instytucji przeznaczonych dla głuchych jak np. szkoły). Dbłość o uznanie historii głuchych i języka migowego jako właściwego im sposobu komunikacji to warunki osiągnięcia równości [Padden 2000: 346].

Wraz z pojawianiem się coraz to nowych ujęć pojęcia wspólnoty w obrębie nauk społecznych, które ujawniały kolejne problemy ze stosowaniem tego pojęcia w odniesieniu do współczesnego świata, także kwestia wspólnoty głuchych stawała się coraz bardziej problematyczna. Według Ch. Baker-Shenk i D. Cokely'a [Baker, Cokely 1999: 54-58] członkostwo we wspólnocie głuchych możliwe było na cztery sposoby: audiologicznie, politycznie, językowo i/lub społecznie. Pierwszy z nich odnosi się do rzeczywistej utraty słuchu czyli do fizycznej rzeczywistości. Drugi dotyczy możliwości podejmowania działań na poziomie lokalnym, regionalnym lub państwowym mających bezpośredni wpływ na życie wspólnoty. Trzeci sposób odnosi się do rozumienia i posługiwania się językiem migowym. Czwarty sposób dotyczy możliwości i umiejętności pełnego społecznego funkcjonowania w obrębie wspólnoty (praca, życie towarzyskie, rodzina itd.). Takie ujęcie nie wyklucza członkostwa osób słyszących we wspólnotach głuchych, ale wyznacza granice tego członkostwa. Najpełniejsze uczestnictwo we wspólnocie mogą mieć osoby, które spełniają każdy z czterech warunków. Jak długo uwaga badaczy skupiała się na wspólnotach głuchych zamieszkujących kraje Zachodu z ich zindustrializowanymi społeczeństwami i ich neoliberalnym porządkiem, oczywistym wydawało się, że życie głuchych w ich wspólnotach jest organizowane w oddzieleniu od reszty słyszącego społeczeństwa. Cechą takich wspólnot stłumionych (ang. *suppressed communities*) jest „tendencja do poszukiwania innych głuchych osób i pragnienie stworzenia oddzielnej wspólnoty” [Bahan, Poole Nash 1996: 22]. Pierwszą identyfikację stanowi „bycie Głuchym”, a dopiero potem bycie mieszkańcem określonej miejscowości czy państwa. Presja społeczeństwa, które patologizuje głuchotę sprzyja podkreśleniu wartości języka migowego i podejmowaniu walki o jego zachowanie. Jednak badania prowadzone m. in.

w Kolumbii [Washabaugh i in. 1978], Meksyku [Johnson 1996], na Bali [Branson i in. 1996] czy w Afryce [Kusters 2012] pokazały, jak różnorodnie mogą przebiegać granice wspólnot głuchych. Chcąc uwzględnić wszystkie możliwe typy wspólnot tworzonych przez głuchych B. Woll i P. Ladd zaproponowali wielowymiarowy model wspólnoty głuchych [Woll, Ladd 2003: 152-153], który został stworzony w oparciu o następujące czynniki: nastawienia do języka migowego, wybory społeczne i wielkości populacji osób głuchych. Na tej podstawie autorzy wyróżnili następujące typy wspólnot głuchych: wspólnota opozycyjna (ang. *oppositional community*), wspólnota osobna (ang. *single community*), wspólnota zintegrowana (ang. *integrated community*). Z pierwszym rodzajem wspólnoty mamy do czynienia, kiedy niski status ekonomiczny i społeczny a także słabe osiągnięcia edukacyjne osób głuchych wynikają z przyjmowania umiejętności słyszenia jako warunku pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. W takiej sytuacji obserwowany jest wysoki poziom małżeństw wewnątrz wspólnoty głuchych, a słyszająca większość społeczeństwa ma na ogół bardzo niską świadomość tego, jak żyją osoby głuche. W drugim typie głusi i słyszący żyją razem, nie tworząc odrębnych wspólnot. Zarówno ich status ekonomiczny, wykształcenie czy możliwości rozwoju są podobne. W takich typach wspólnot głuchych trudno niekiedy mówić o kulturowych konsekwencjach głuchoty i wyróżniającej się świadomości „bycia Głuchym”. Przy wyróżnianiu trzeciego typu wspólnot zakłada się różne poziomy integracji między słyszącymi a głuchymi. Choć warunki życia osób głuchych nie odbiegają znacząco od warunków życia osób słyszących, to jednak wśród głuchych istnieje potrzeba wspólnego gromadzenia się. Osoby słyszące posiadają określone umiejętności w zakresie języka migowego i są świadome wspólnotowego wymiaru życia osób głuchych. O ile pierwsze dwa typy wspólnot głuchych odpowiadają wcześniejszym propozycjom J. Poole Nash i B. Bahana, o tyle koncepcja wspólnoty zintegrowanej stanowi próbę włączenia w zakres pojęcia wspólnoty głuchych tych przemian, które dokonały się w wielu krajach Europy i obu Ameryk pod wpływem trwającej kilkadziesiąt lat walki o uznanie statusu języka migowego i kulturowego wymiaru głuchoty.

Pomimo braku ostatecznej zgody co do jego zakresu, termin wspólnota głuchych na dobre zadomowił się w obrębie *deaf studies*. Mimo istniejącej niezgody w kwestii granic wyznaczających wspólnotę głuchych przyjmuje się, że składa się ona z tych ludzi

głuchych, którzy posługują się językiem migowym [Woll, Ladd 2003: 151]. W wielu przypadkach używanie pojęcia wspólnoty głuchych wskazuje raczej na określone podejście metodologiczne, w którym „badanie wspólnot jest pewną *metodą* zbierania danych” [Maciejewska 1999: 31], służących następnie różnym celom badawczym (np. językoznawczym). Termin wspólnota głuchych ma zatem przede wszystkim pewien techniczny wymiar i w mniejszym stopniu charakteryzuje rodzaj stosunków społecznych łączących poszczególne jednostki w jej obrębie. W tym sensie, wywodzący się z refleksji językoznawczej termin wspólnota głuchych rozumiany przede wszystkim jako wspólnota ludzi posługujących się językiem migowym podlega krytyce w równym stopniu, co termin wspólnota mówiących. Nieadekwatność tych terminów wiązać można z czynnikami takimi jak:

tendencja do przyznawania centralnej pozycji językowi, nacisk na konsens jako zasadę zorganizowania wspólnoty, preferencja dla badań nad centralnymi członkami wspólnoty kosztem członków marginalnych, skupienie na grupie kosztem jednostek, traktowanie tożsamości jako zbioru kategorii statycznych oraz przedkładanie interpretacji badaczy nad rozumienie własnych praktyk przez uczestników grupy [Ahearn 2013: 115].

Pomimo zastrzeżeń, jakie budzić może pojęcie wspólnoty głuchych na trwałe wpisało się ono w słownik debat toczonych w obrębie *deaf studies*. Wspólnota bowiem, jak zauważa N. Rapport, bez względu na to jak jest definiowana:

pozostaje pojęciem o zawsze pozytywnej ewaluacji i wydzwięku, którego użycie wyraża i wydobywa na światło dzienne grupę społeczną i świat społeczny, jakiego ludzie oczekują, jaki wspierają i do jakiego chcą przynależeć [Rapport 2008: 653].

Niekiedy podejmowane są próby rekonceptualizacji pojęcia wspólnoty głuchych. H. Hauland na przykład zauważa, że badania wspólnot, w których związki między ludźmi ustanawiane są w oparciu o wzrok i inne niż słyszenie kanały komunikacji może rzucić wyzwanie rozumieniu tego czym jest wspólnota [Hauland 2008:112]. Dla ludzi głuchych poczucie przynależności ma wymiar translokalny.

Wspólnotę Głuchych charakteryzuje rozproszona translokalność, jej członkowie mogą żyć geograficznie bardzo oddaleni od siebie (...). Wielu myli współdzielenie kultury ze współdzieleniem miejsca i to może wyjaśniać dlaczego ludzie nieobeznani ze wspólnotami Głuchych mają trudności z uwierzeniem w to, że ludzie Głusi tworzą kulturę i wspólnoty [Hauland 2008: 119].

Hauland określa wspólnotę głuchych jako wspólnotę globalną, której nie konstytuuje określone miejsce w przestrzeni, ale proces możliwy dzięki utrzymywaniu kontaktów z

innymi głuchymi osobami. Samoidentyfikacja osób głuchych jest pozbawiona wymiaru miejsca.

Pojęcie wspólnoty głuchych zyskało także wymiar polityczny, który w obrębie *deaf studies*, przybrał formę koncepcji etniczności głuchych (ang. *Deaf ethnicity*). W 1978 roku C. Erting pisała, że:

[g]łuchota z pewnością jest rodzajem fizycznej niepełnosprawności i upośledzeniem w świecie zorganizowanym przez tych, którzy słyszą, ale stanowi także – co ważniejsze – formę społecznej organizacji podobnej do tej, którą antropologowie określają mianem etniczności [Erting 1978: 139].

Tym, co przesądza o przynależności do wspólnoty etnicznej jest w przypadku głuchych nie stopień uszkodzenia słuchu, ale język migowy. Podobnie jak inne grupy etniczne głusi organizują się (na poziomie lokalnym, narodowym czy międzynarodowym), mają swoje instytucje i zawierają małżeństwa w obrębie własnej grupy. Podobnie jak inne etniczne grupy mniejszościowe muszą walczyć o zachowanie własnego języka a społeczeństwo wywiera na nich presję asymilacyjną. Głusi przypominają każdą inną grupę etniczną, powinni zatem mieć prawo do dwujęzycznej edukacji. Dzieci głuche pochodzące z rodzin głuchych jak i te, mające słyszących rodziców powinny zostać objęte nauczaniem zarówno języka migowego jak i angielskiego ponieważ tylko taka strategia edukacyjna zapewni im możliwość pełnego urzeczywistnienia własnego potencjału. Jako członkowie określonej grupy etnicznej muszą mieć zapewniony wczesny i trwały kontakt z własnym językiem i innymi członkami tej grupy, po to, aby móc w pełni ukształtować własną tożsamość. Erting zwróciła uwagę na to, że większość dzieci głuchych rodzi się w rodzinach słyszących, co ma wpływ na charakterystyczny dla tej grupy sposób enkulturacji. Ważniejsze jednak niż pochodzenie biologiczne jest w przypadku głuchych posługiwanie się językiem migowym, który tym samym wyznacza granice tej wspólnoty. Jednak o tym, że głusi stanowią grupę etniczną nie przesądza jedynie język migowy. Lane [Lane 2005: 292, Lane i in. 2011: 3-77] przekonuje, że o etniczności głuchych świadczą też specyficzne dla nich: nazwa, poczucie wspólnoty, normy zachowania, wartości, wiedza, pokrewieństwo, zwyczaje, struktura społeczna, formy sztuki i historia. Lane, zajmując się historią głuchych, podjął szczególny wysiłek w kierunku stworzenia swoistego mitu pochodzenia i pokazał w jaki sposób głusi osadnicy na Nowej Anglii, którzy w siedemnastym wieku przyплыли z Anglii na statku o nazwie *Myflower*, poprzez małżeństwa a następnie tworzenie klanów głuchych

przyczynili się do wytwarzania poczucia tożsamości głuchych, co stanowiło fundament tworzenia się tej grupy etnicznej w Stanach Zjednoczonych. Eckert [Eckert 2010] zaproponował procesualny, dynamiczny model etniczności głuchych w nawiązaniu do starogreckiej idei *ethnos*, która zakładała wspólnotę pochodzenia (*Hómaemon*), języka (*Homóglosson*) i religii (*Hómothreskon*). Wspólnotę pochodzenia Eckert wywodził ze szkolnictwa dla głuchych opartego na sieci placówek z internatami, w których głusi uczniowie nie tylko uczyli się od siebie wzajemnie języka migowego, ale też zawierali trwające całe życie przyjaźnie. W przypadku głuchych, wspólnota języka jest wspólnotą interesów i jako taka nie musi z konieczności składać się tylko z osób głuchych. Dzięki temu założeniu Eckert pokazuje w jaki sposób możliwe jest to, że niektórzy CODA⁶³ są etnicznie głusi.

Jest to możliwe, ponieważ etniczność nie jest oparta na faktach medycznych ani cechach fizycznych. Jest to możliwe ponieważ etniczność nie jest statyczna. Etniczność to proces dynamiczny, który trwa w czasie. Dystans między pojedynczym CODA i wspólnotą Głuchych może się zmieniać w czasie. CODA może zawrzeć małżeństwo w obrębie wspólnoty Głuchych i prawdopodobnie samemu mieć głuche dzieci [Eckert 2010: 9].

Hómothreskon jako wspólnota religii w starożytnym, greckim sensie jest rozumiana przez Eckarta jako proces konstruowania przez głuchych pewnego podzielanego światopoglądu.

Wymienione koncepcje etniczności głuchych pojawiały się w kontekście roszczeń politycznych dotyczących edukacji i związanej z nią kwestii rehabilitacji słuchu. Eckert podkreślając dynamiczny i procesualny charakter etniczności odpierał zarzuty tych, którzy twierdzili, że opisywanie osób głuchych poprzez taką kategorię wyklucza wszystkich tych, którzy są głusi, ale nie posługują się językiem migowym; którzy korzystają z aparatów słuchowych i implantów ślimakowych. Lane był daleko bardziej radykalny i wykorzystał koncepcję etniczności głuchych do tego, aby rozwój metod rehabilitacji słuchu, zwłaszcza zaś implantów ślimakowych, określać mianem współczesnej eugeniki i etnocydu. Jak zauważa Lane:

⁶³ Por. przypis 20 na s. 22.

[j]eśli kulturowo Głusi byliby uznani za grupą etniczną, to otrzymaliby przynależną innym takim grupom ochronę⁶⁴. Jest powszechnie uznaną zasadą etyczną, że ochrona kultur mniejszości jest czymś dobrym [Lane 2005: 303].

Próby udowodnienia etnicznego charakteru wspólnoty głuchych miały na celu przede wszystkim naukowe uzasadnienie roszczeń politycznych. Głuchotę usiłowano umieścić w innej niż niepełnosprawność kategorii po to, żeby bardziej adekwatny stał się niemedyyczny sposób postępowania względem osób głuchych. Do pewnego stopnia temu samemu celowi służyło wykorzystanie kategorii kultury do opisu kolektywnego wymiaru głuchoty.

Niekwestionowany wkład do teoretycznej charakterystyki kultury głuchych wniosła Padden. W odróżnieniu od wspólnoty, którą ujmowała w kategoriach systemu, struktury, kultura wg niej to: „zestaw wyuczonych zachowań grupy ludzi, którzy mają wspólny język, wartości, zasady i tradycję” [Padden 2000: 344]. W danej kulturze można się urodzić, ale można być też enkulturowanym, wejść do określonej kultury nawet jeżeli wyrosło się w kulturze innej. Opisując kulturę głuchych Padden zwraca uwagę na to, że ważniejsze niż określony stopień uszkodzenia słuchu jest tutaj pozytywne nastawienie do języka migowego, dystans w stosunku do mówienia, utrzymywanie relacji społecznych z innymi głuchymi, praktykowanie opowiadań dotyczących życia głuchych i tworzenie literatury związanej z kulturą głuchych. Dla Padden zatem pojęcie wspólnoty głuchych miało szerszy zakres znaczeniowy niż pojęcie kultury głuchych. W obrębie pierwszej mogły znajdować się także osoby słyszące, osoby z różnych kultur, o ile podzielały cele wspólnoty. Aby znaleźć się w drugiej grupie, być kulturowo głuchym, należało nie tylko posługiwać się językiem migowym, ale także myśleć, czuć i zachowywać się „jak Głuchy”. Jak ujęła to Padden:

[w]artości osób Głuchych odzwierciedlają ich przekonania i ich sposoby odnoszenia się do otoczenia społecznego. Wartości te różnią się od wartości kultury większościowej i muszą zostać przyswojone przez przybywających stamtąd Głuchych [Padden 2000: 351].

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na dwie istotne kwestie, które znalazły swoje odbicie w toczącej się niemal dekadę później dyskusji wokół zaproponowanych przez Padden sposobów definiowania wspólnoty i kultury głuchoty. Po pierwsze Padden

⁶⁴ Z podobną sytuacją mamy do czynienia w Polsce. Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz. U. 2005 nr 62 poz. 550) zapewnia m. in. prawo do nauki w języku mniejszości czego w obecnym stanie prawnym nie mogą domagać się osoby Głuche w odniesieniu do języka migowego.

urodziła się głucha, miała głuchych rodziców i głuchego starszego brata. Argumentując na rzecz swoich definicji nie odwoływała się do prowadzonych badań, ale raczej do własnego doświadczenia. Powodów dotychczasowego braku skupienia uwagi badaczy na kulturowym wymiarze głuchoty Padden upatrywała w mocno zawężonym traktowaniu osób głuchych jedynie jako posiadających określone deficyty. W efekcie, osoby głuche nie były traktowane jako pełnoprawni obywatele. Padden dokonała pewnego subtelного, ale znaczącego rozróżnienia. Pisząc o wspólnocie określiła jej członków mianem „głuchych” i wykorzystała słowo pisane małą literą, natomiast pisząc o kulturze, pisała o „Głuchych”, używając słowa rozpoczynającego się wielką literą. Zwróciła tym samym uwagę m. in. na to, że mówiąc o kulturowym wymiarze głuchoty trzeba przyjąć założenie o istnieniu świadomych tego wymiaru osób głuchych, dla których to właśnie zarezerwowała termin *Głuchy*. Teoretyczna propozycja Padden była zarazem osobistym świadectwem głuchej osoby, która w sposób jednoznacznie pozytywny usiłowała wyrazić pełnię własnego człowieczeństwa wbrew dominującemu dyskursowi upośledzenia i niepełnosprawności. To właśnie wokół założenia o istnieniu Głuchych będących posiadaczami kultury Głuchych będzie krążyć późniejsza debata wokół zaproponowanych przez Padden definicji.

Debatę tą zapoczątkował artykuł G. Turnera zatytułowany *How is Deaf Culture: another perspective on a fundamental concept* [Turner 1994]. Turner nie zachował ortograficznego rozróżnienia Padden i konsekwentnie pisał o „Głuchych”. Zwrócił uwagę na to, że Padden używa pojęcia wspólnoty raz w odniesieniu do lokalnych, ograniczonych terytorium jednego miasta grup ludzi głuchych a innym razem pisze o narodowej wspólnocie głuchych. W ten sposób pewien formalny wyznacznik pojęcia wspólnoty pozostaje niedookreślony. W praktyce oznacza to problem z wyznaczeniem granic poszczególnych wspólnot, skoro jedne mogą zawierać się w drugich, a takie zawieranie się nie ma wyraźnego końca. Prowadzi to w ostateczności do rozumienia wspólnoty głuchych jako wspólnoty globalnej, a to zaciera różnice między lokalnymi wspólnotami, o których pisała Padden. Z kolei zaproponowane przez nią pojęcie kultury głuchych jest według Turner'a obarczone błędem samoodniesienia. Żeby wskazać wartości, zachowania czy przekonania właściwe osobom głuchym trzeba najpierw przyjąć jakiś sposób rozumienia słowa „głuchy”. Żeby unaocznic autoreferencyjny charakter tej definicji Turner konstruuje przykładowy dialog między tymi, którzy chcą

się dowiedzieć, czym jest kultura głuchych – wyimaginowanymi badaczami, antropologami i tymi, którzy udzielają im odpowiedzi w oparciu o definicję zaproponowaną przez Padden.

P. Pomocy! Chcielibyśmy wiedzieć kim są członkowie kultury Głuchych, żebyśmy mogli dokonać obserwacji i dowiedzieć się na czym polega sposób życia Głuchych.

O. Musicie znaleźć osoby, które zachowują się tak jak osoby Głuche, używają języka osób Głuchych i dzielą przekonania osób Głuchych.

P. Żeby to zrobić najpierw musimy znać zachowania, język i przekonania osób Głuchych. Powiedzcie nam, kim są osoby Głuche a my dowiemy się na temat ich zachowania, języka i przekonań.

O. To są Ci, którzy mają Głuchych rodziców, którzy identyfikują się z Głuchymi i którzy zachowują się jak Głusi.

P. OK. Kim są zatem Ci Głusi? Powiedzcie nam a my będziemy mogli wtedy znaleźć ich dzieci, tych, którzy identyfikują się z nimi itd.

O. Głuchy, pamiętajcie, odnosi się do kulturowych aspektów bycia Głuchym. Więc Głuche osoby to te, które współtworzą kulturę Głuchych.

P. Dobrze, a kim są osoby, które współtworzą kulturę Głuchych?

O. Osoby, które zachowują się tak jak osoby Głuche, używają języka osób Głuchych i dzielą przekonania osób Głuchych... [Turner 1994: 106].

Zaproponowaną przez Padden definicję kultury Turner nazywa kulturą w modelu BINGO, gdzie kultura rozumiana jest jako pewien skończony byt, dający się postrzegać i opisać poprzez zestaw charakterystycznych cech, które są współdzielone przez jej „posiadaczy”. W konsekwencji, uniemożliwia to odpowiedź na wiele istotnych pytań: „Czy to, co ma być współdzielone rzeczywiście jest współdzielone? Do jakiego stopnia? Przez kogo? Jak możliwe jest to współdzielenie?” [Turner 1994: 116]. Jednocześnie Turner zwraca uwagę na podwójnie polityczny wymiar takiego sposobu definiowania kultury. Z jednej strony propozycja Padden może być widziana jako akt natury politycznej, którego celem jest emancypacja osób głuchych poprzez wsparcie procesu dochodzenia do ich samoświadomości. Ale ten akt w konsekwencji chybić może celu. Kultura głuchych definiowana w ramach modelu BINGO przyczynia się raczej do uświadamiania sobie własnej niekompletności kulturowej. Aby wydobyć głuchotę z cienia, uwolnić ją od dominującej narracji patologii i uszkodzenia nie wystarczy deklarować istnienia kultury głuchych jako czegoś, co jest podzielane przez osoby kulturowo głuche. Reifikacja pojęcia kultury i położenie zbyt dużego nacisku na rzekomą kulturową homogeniczność sprzyja powstawaniu nowych podziałów politycznych, polaryzacji stanowisk między „my” a „oni”. Na istnienie takich podziałów wśród głuchych, w związku z posługiwaniem się pojęciem kultury głuchych uwagę zwrócił Bahan w swoim komentarzu do artykułu Turnera. Bahan zauważył, że:

„użycie terminu kultura głuchych może być przez niektórych postrzegane jako dyskryminacja” [Bahan 1994: 246], zwłaszcza jeśli używają go ci nieliczni głusi, którzy mieli szczęście urodzić się i wychować w głuchych rodzinach i mogli od dziecka posługiwać się językiem migowym⁶⁵.

W dyskusji wokół pojęć wspólnoty i kultury głuchych zapoczątkowanej artykułem Turnera dominowało kilka wątków: kultura jako termin obcy, zapożyczony z języka ludzi słyszących, polityczny wymiar kultury głuchych, sposób, w jaki prowadzone są badania wspólnot i kultury głuchych. Y. Anderson zwrócił uwagę na potrzebę prowadzenia badań w klubach dla głuchych, które – w jego ocenie – w Europie stanowią centra społecznego życia osób głuchych. Anderson zarzuca badaczom w Stanach Zjednoczonych to, że są zbyt mało zaznajomieni z życiem przeciętnych osób głuchych, ponieważ zbierają dane najczęściej w szkołach dla głuchych lub na Uniwersytecie Gallaudeta albo innych uniwersytetach, na których uczą się głusi studenci. Takie zawężenie miejsca prowadzenia badań ma wpływ na to, w jaki sposób zdefiniowana zostaje wspólnota głuchych. Anderson zauważa, że różnica między społecznościami głuchych w dużych i małych miejscowościach polega na możliwości (lub jej braku) utworzenia się stałych grup zainteresowań funkcjonujących poza klubem dla głuchych. W mniejszych miastach klub dla głuchych stanowi centrum życia społecznego⁶⁶. Badanie tzw. przeciętnych głuchych to według Andersona lepszy sposób na dotarcie do pojęć i definicji, które funkcjonują wewnątrz społeczności. Przykładem takiego niewykorzystanego pojęcia jest ŚWIAT-GŁUCHY. Anderson konkluduje w sposób następujący:

[m]usimy zapytać samych siebie czy rzeczywiście jako naukowcy mamy nadzieję, że głusi ostatecznie zrezygnują ze swoich własnych terminów i kategorii i przyjmą nowe etykiety, kategorie i pojęcia. Jeśli tak, to takie podejście można potraktować jako imperialistyczne, elitarne albo paternalistyczne; jeśli nie, to nie udało się jak dotąd uwzględnić słownictwa i spojrzenia na świat ludzi z różnymi stopniami uszkodzenia słuchu [Anderson 1994: 130].

⁶⁵ Przykład ten pokazuje w jaki sposób pojęcie kultury staje się nośnikiem przemocy [Songin 2010: 74].

⁶⁶ W komentarzu Andersona mowa jest o miastach. Nie jest to przypadkowe. Życie społeczne Głuchych toczy się w miastach. Jak można to rozumieć? Według raportu European Union of the Deaf w Polsce jest 70 000 użytkowników języka migowego co stanowi 0,18% ludności kraju. Statystycznie różnica między miejscowością zamieszkałą przez 2000 osób a miastem z 700 000 mieszkańcami to 3 osoby głuche w pierwszym przypadku i 1260 osób głuchych w drugim przypadku. Miasta są tymi przestrzeniami, w których istnieje największa możliwość spotkania innej głuchej osoby. Można mieszkać w domu na wsi, ale na spotkanie z grupą głuchych dojeżdża się do miasta. Taki model funkcjonowania osób Głuchych w Polsce wyłonił się podczas moich badań. Jest to obraz tzw. Przeciętnych Głuchych. Model ten jest jednak właściwy dla społeczeństw zindustrializowanych [Woll, Ladd 2003: 152-153].

Na możliwość nieskuteczności pojęcia kultury głuchych jako „pożyczonego terminu” uwagę zwrócił także T. Johnston. Według niego głusi aktywiści nie tylko definiują, ale także kreują pewną rzeczywistość, a przyświeca im cel emancypacyjny. Ale empowerment⁶⁷, który zakłada jedynie „mówienie w swoim imieniu i podważanie ukrytych założeń kultury dominującej” [Johnston 1994: 135] grozi zideologizowaniem zajmowanej pozycji. Nie sprzyja to z kolei podejmowaniu rzeczowej, opartej na rzetelnych danych dyskusji naukowej. Dlatego własne terminy i pojęcia mogą okazać się skutecznym lekiem przeciwko takiej ideologizacji terminu kultura głuchych. Przeciwko terminowi „kultura głuchych” przemawiają także trudności z utrzymaniem homogeniczności jakiegokolwiek kultury. Rzecznicy kultury głuchych mogą nie mieć racji, kiedy wskazują na jej jednorodny charakter związany m. in. z posługiwaniem się przez osoby głuche jednorodnym językiem migowym. L. Monaghan podkreślając rolę, jaką zaproponowana przez Padden koncepcja kultury głuchych odegrała w przełamaniu dominującej medycznej perspektywy w pisaniu o głuchocie, zauważa, że nie chodzi o to czy termin ten właściwie opisuje rzeczywistość. Pytaniem, jakie należy postawić jest raczej to „jakie aspekty rzeczywistości on oddaje i co tracimy a co zyskujemy poprzez patrzenie na te akurat aspekty rzeczywistości” [Monaghan 1994: 141]. Monaghan zauważa, że to językoznawcy jako pierwsi opisywali społeczność głuchych jako tę, która posiada własną kulturę. Jednak różnice między językoznawstwem i antropologią są znaczące nawet jeśli obie dyscypliny wykorzystują metody badań jakościowych. Przepływ idei między obiema dyscyplinami jest potrzebny, ale wymaga to – według Monaghan – specjalnego kształcenia studentów zajmujących się głuchotą, którzy powinni zetknąć się zarówno z szerokim wachlarzem nauk społecznych, jak i z lingwistyką. B. Street zaakcentował charakterystyczny zwrot, jakiego jego zdaniem dokonała Padden. Polega on na odejściu od opisywania doświadczenia i zdefiniowaniu tego doświadczenia jako kultury. Street zastanawia się, co takiego etykieta kultury może wnieść do wcześniejszego opisu. Jego zdaniem, chodzi tu przede wszystkim o kwestie ideologiczne, o zwrócenie uwagi na dotychczas marginalizowaną grupę. Termin kultura ma służyć podniesieniu rangi osób głuchych w słyszącym społeczeństwie. Może jednak także przyczyniać się do dalszej marginalizacji i wykluczania. Krytykując pojęcie

⁶⁷ Na temat koncepcji empowerment, która realizowana może być poprzez badania partycypacyjne por. [Gulczyńska, Granosik 2014].

kultury głuchych nie można zapominać o tym, że anty-esencjalizm nie powinien przysłańać ludzkiej potrzeby wyrażania własnej tożsamości w samodzielnie wybieranych terminach.

Dyskusja miała swój ciąg dalszy w roku 1994. G. Montgomery odnosząc się do zarzutu Turnera dotyczącego błędu samoodniesienia w definicji Padden zwrócił uwagę na to, że każda werbalna definicja w ostateczności musi mieć taki cyrkularny charakter. Ale cyrkularność nie musi wcale być wadą. Poszczególne elementy systemu pozostają w relacjach między sobą. Właśnie poprzez te relacje i w nich nabierają znaczenia. Znaczenie to powstaje w obrębie systemu jako całości i jednocześnie w odniesieniu do poszczególnych jego składowych. Poszczególnych elementów systemu nie należy jednak traktować jako równoważnych. Zdaniem Montgomeryego należy przyjąć zaproponowane przez Padden wyznaczniki kultury głuchych i potraktować je jako elementy jednego systemu. W jego obrębie można nie tylko przypisać wartość poszczególnym składowym ale także zbadać w jaki sposób oddziałują one na siebie wzajemnie, a następnie te relacje odnieść do kultury jako całości. Jednocześnie Montgomery deklaruje wiarę w to, że doświadczenie i intuicja Padden, osoby głuchej i mającej głuchych rodziców, stanowią najlepszą gwarancją dla zaproponowanej przez nią charakterystyki kultury głuchych. Stokoe zauważa, że nie ma jednej kultury głuchych. Ale z drugiej strony kultury te w nieporównywanie mniejszym stopniu różnią się względem siebie niż jakakolwiek z nich względem jakiegokolwiek kultury osób słyszących [Stokoe 1994: 268]. Ladd zwrócił uwagę na istnienie w kulturze głuchych znacznie większej ilości „niewidzialnych” cech w porównaniu do kultur osób słyszących. Pociąga to za sobą konieczność analizowania tożsamości drugiej osoby, co nie dla każdego badacza jest przedsięwzięciem dogodnym. Naukowa dyskusja wokół kultury głuchych, obciążona jest w wysokim stopniu tradycją dyscyplin, które zdominowane są przez osoby słyszące. Dlatego dyskusja taka powinna toczyć się także wokół pytania o ograniczenia teorii przyjmowanych za pośrednictwem określonych pojęć [Ladd 1994: 333-335].

Debata wokół pojęcia kultury głuchych na łamach *Sing Language Studies* była świadectwem ugruntowania się – przynajmniej wśród zwolenników *deaf studies* – przekonania o kulturowym charakterze kolektywnego wymiaru głuchoty. Jednocześnie coraz bardziej oczywiste stawało się, że pojęcie kultury głuchych utraciło swój

heurystyczny potencjał albo zgoła w ogóle go nie posiadało. Pojęcie kultury głuchych stała się narzędziem w walce politycznej o równe prawa głuchych obywateli w państwach rządzonych i zdominowanych przez słyszących. Debata była początkiem teoretycznych poszukiwań takich pojęć i stojących za nimi koncepcji, za pomocą których można by poddawać krytycznej refleksji doświadczenie głuchego życia. Pojawiły się głosy, które wprost odrzucały pojęcie kultury oraz takie, które postulowały tworzenie odrębnej teorii kultury głuchych. D. C. Baynton zauważa, że pojęcie kultury głuchych jest niewystarczające do opisu i wyjaśniania doświadczenia osób głuchych [Baynton 2008: 293-313]. W obrębie tego pojęcia nie ma bowiem możliwości stawiania pytań o wizualny charakter głuchego doświadczenia. Dlatego Baynton postuluje przyjęcie założenia o innym niż kulturowy charakterze różnic między osobami głuchymi i słyszącymi. Przywrócenie możliwości badania głuchoty z uwzględnieniem aspektów fizyczności⁶⁸ ale bez odwoływania się do modelu zdrowego słyszącego ciała jest warunkiem pełniejszego zrozumienia głuchego doświadczenia ufundowanego na komunikacji w języku migowym. T. Humphries zwraca uwagę na to, że mówienie o kulturze niekoniecznie samo w sobie jest przejawem tej kultury. Druga połowa XX wieku upłynęła pod znakiem mówienia o kulturze głuchych. Ale nie jest to równoznaczne z narodzinami kultury głuchych jako takiej. Retoryczny zabieg mówienia o kulturze głuchych jest zdaniem Humphries'a świadectwem poszukiwania „głosu”, możliwości wyartykułowania prywatnego doświadczenia w sferę publiczną. Jednak autotematyczność dotychczasowego dyskursu głuchych prowadzi w rezultacie do nierozstrzygalnego pytania o to, co jest, a co nie jest kulturą głuchych. Dlatego oczyszczający i wyzwalający okres „hiper samodefiniowania się” powinien zostać zakończony: „potrzebujemy przejść od «Jak się różnimy?» do «W jaki sposób jesteśmy?» [Humphries 2008: 41].

⁶⁸ Nie problematyzując jeszcze samego pojęcia kultury na podobny, cielesny wymiar zwrócił uwagę E. T. Hall w odniesieniu do głuchych: „Głusi nie muszą zmagać się z relacją słów do reszty kultury ponieważ są oni wyposażeni w taki system [komunikacji – przyp. mój], który jest nieskończenie bardziej zsynchronizowany z ich organizmami niż systemy ludzi słyszących” [Hall 1996: 37]. Dla Halla, zajmującego się komunikacją niewerbalną wątpliwości nie pozostawiał fakt, że komunikacja dokonywana za pośrednictwem ciała jest uprzednia względem języka a poza tym bardziej bezpośrednia, szybsza i bardziej jednoznaczna niż słowa czy pismo [Hall 1996: 35]. Prowadzone badania nad komunikacją niewerbalną przywiodły go do wyróżnienia dwóch aspektów kultury: manifestowanego i zarazem normatywnego oraz osobistego, milczącego. W tym drugim aspekcie kultura doświadczana jest jako bycie, egzystencja. W tym kontekście Hall rozumiał i popierał roszczenia Głuchych do uznania ich własnego języka a nieuznawanie tych roszczeń przez osoby słyszące przypisywał ich nieświadomości co do milczących wymiarów innych kultur.

Uprawomocnieniu twierdzenia o istnieniu kultury głuchych antropolog P. Ladd poświęcił wiele miejsca w książce zatytułowanej *Understanding deaf culture: In search of deafhood* [Ladd 2003]. W swoim przeglądzie historii dyskursów wokół kultury głuchych Ladd odwołuje się zarówno do tych debat, które były prowadzone w języku angielskim jak do tych, prowadzonych w języku migowym. Dzięki takiej podwójnej perspektywie Ladd'owi udało się pokazać do jakiego stopnia oba rodzaje dyskursów wpływają na siebie, a na ile pozostają niezależne. Termin „kultura” głuchych w języku migowym pojawił się jako efekt tłumaczenia z języka fonicznego. Język migowy posiadał własne terminy (m. in. ŚWIAT-GŁUCHY), których znaczenie pod pewnymi względami przypominało znaczenie pojęcia kultury. Jednak to właśnie ten ostatni termin zyskał sobie szczególną popularność⁶⁹ choć jego użycie nie wiązało się z systematyczną, pogłębioną analizą samego pojęcia, ale raczej z przyjmowaniem określonych perspektyw: związanej z przynależnością, normatywnej, symbolicznej, lingwistycznej, strukturalistycznej, etnicznej, biologicznej, politycznej czy antropologicznej [Ladd 2003: 239-244]. Wszystkie one wspierały klasyfikację na „my” i „oni”, na słyszących i głuchych i bardziej skupiały się na różnicach między tymi dwiema grupami niż sprzyjały badaniu kultury głuchych jako takiej. W efekcie taki sposób użycia pojęcia kultury głuchych przyniósł rezultaty w postaci krytyki samej idei tego, że osoby głuche mogą posiadać własną kulturę. Krytyka ta przychodziła ze strony zarówno słyszących badaczy jak i, jak określa ich Ladd „przedstawicielei dawnej elity Głuchych” [Ladd 2003: 245]. Podstawowych słabości dotychczasowego sposobu prowadzenia analiz kultury głuchych Ladd upatruje w zakładanej *implicite* homogeniczności kulturowej. Kultura głuchych nie jest czymś uniwersalnym, istnieją narodowe kultury głuchych. Dopiero zbadanie ich różnorodności i wzajemnych relacji umożliwi stworzenie pewnej ogólnej teorii kultury głuchych. Badanie kultur głuchych powinno także w znacznie większym stopniu niż dotychczas skupić się na ich wymiarze historycznym oraz na kulturowej roli jaką odgrywają poszczególne grupy w obrębie wspólnot głuchych (np. rodziny głuchych, słabosłyszący, głusi, którzy uczyli się w szkołach masowych) a także takie czynniki jak płeć, klasa, rasa, wiek czy orientacja seksualna. Statyczny model kultury głuchych powinien zostać przewyżniony także

⁶⁹ Ladd pisze o Wielkiej Brytanii i USA. W Polsce słowo KULTURA w języku migowym ma zakres znaczeniowy odpowiadający polskiego wyrazowi „kulturalny” czyli umiejący się odpowiednio zachować. Niekiedy oznacza ono też „oczytany” lub „znający język polski”.

dlatego, że uniemożliwia on opisanie w jaki sposób głucha jednostka twórczo wykorzystuje swoje kulturowe dyspozycje. W związku z powyższym Ladd proponuje przyjęcie założenia o kulturze głuchych jako swoisty punkt wyjścia do dalszych badań. Wobec aktualnej niemożności zbudowania rzetelnej teorii kultury głuchych badania powinno się teoretycznie ugruntować w ogólnej teorii kultury. Ladd przyjmuje, że kultura to „tocząca się polityczna walka o znaczenia nadawane działaniom ludzi wplątanych w niczym nieograniczone asymetryczne relacje władzy” [Quantz 1992: 483 za: Ladd 2003: 262] oraz, że powinna ona być postrzegana nie jako zbiór podzielanych wzorców ale jako „terytorium, o które się walczy” [Quantz 1992: 483 za: Ladd 2003: 262]. Jednak przyjęcie założenia kultury głuchych, jak również wpisanie własnego projektu badawczego w szerszy kontekst teorii kultury, nie było dla Ladd'a wystarczające. Dlatego do badania kultury głuchych wykorzystał zaproponowany przez siebie termin *deafhood*, którego założeniem było to, aby oddać egzystencjalne doświadczenie głuchego bycia w świecie. Ladd zaproponował w języku angielskim nowy termin, właśnie *deafhood*, po to aby pozbyć się skojarzeń jakie nieuchronnie przywołuje termin głuchota, którym określa się wszystkie osoby z uszkodzonym słuchem [Ladd 2006: 245]. *Deafhood* jest w tym sensie wyrazem walki z opresją ze strony słyszących, aktem wyzwolenia spod jednoznacznie negatywnego obrazu głuchoty jako niepełnosprawności i choroby, upośledzenia. *Deafhood* jest zarazem pojęciem opisującym proces, poprzez który każda osoba głucha buduje swoją własną tożsamość. Koncepcja ta uwzględnia różnice wynikające z narodowości, klasy, czy płci. Jak zauważa A. Kusters:

[d]eafhood jest koncepcją otwartą, mającą swój esencjalistyczny rdzeń, którym jest przekonanie, że nauka języka migowego i związana z tym wiedza pochodząca od głuchych i socjalizacja pośród głuchych powinny być dostępne i pożądane przez każdą głuchą osobę [Kusters 2013: 157].

Siła koncepcji *deafhood* leży w jej pojemności i braku precyzji, ale z drugiej strony jako problematyczna jawi się stojąca za tą koncepcją próba połączenia dwóch teorii: ontologicznej i emancypacyjnej. Pytanie, jakie należy tutaj postawić dotyczy relacji między tym, co określić można mianem pozostałości po doświadczeniu opresji a działaniem, zachowaniem i wyborami określanymi jako typowe dla głuchych. Innymi słowy, czy badane sposoby życia konkretnych głuchych ludzi świadczą raczej o istnieniu kultury głuchych czy może są efektem relacji władzy w jakiej znajdują się te

osoby w społeczeństwie, w którym normą jest słyszenie. Koncepcja *deafhood* nie rozstrzyga tego problemu. Bo, jak się okazuje, jej cel jest zupełnie inny. *Deafhood* ma służyć temu, aby w pełni zrealizować potencjał tkwiący w świecie głuchych, a który został w ogromnej części zaprzepaszczonego wskutek ponad stuletniej dominacji polityki oralistycznej w edukacji. Ladd pyta: „jaki mógłby być świat Głuchych, gdyby oralizm nigdy się nie wydarzył” i odpowiada:

[m]ielibyśmy przez sto lat piśmiennych, silnych, dumnych ludzi Głuchych. Mnóstwo Głuchych szefów i Głuchych nauczycieli. Znacznie więcej tłumaczy. Znacznie więcej osób słyszących migaloby i stanowiło część wspólnoty Głuchych. Nasze relacje z naszymi własnymi rodzicami i innymi słyszącymi rodzicami Głuchych dzieci byłyby radykalnie inne. Byłoby znacznie więcej BSL [brytyjski język migowy - przyp. mój] i znacznie więcej ludzi Głuchych w telewizji, znacznie więcej sztuki Głuchych, teatru Głuchych, poezji Głuchych itd. W sumie dawałoby to zupełnie inny świat: nie tylko kilka Głuchych osób posiadających lepsze prace ale całe wspólnoty na innym poziomie życia [Ladd 2006: 248].

Poprzez tą wizję *deafhood* może być postrzegany jako pewien projekt przyszłości, jako przepustka do alternatywnego świata, w którym możliwe jest zwykłe życie bez ciągłej konieczności spełniania nie ustanawianych przez siebie norm.

Na łamach *Annual Review of Anthropology* Stokoe postulował:

[o]bszarem badań zaledwie tkniętym jak dotąd jest etnografia społeczności osób głuchych – nie tylko jako mniejszości w obrębie kultur dominujących ale jako modeli ludzkiego organizowania się i w pełni ukształtowanych systemów kulturowych działających w czterozmysłowym świecie. Im więcej światła zostanie rzucone na strukturę języków migowych tym więcej wiedzy i zrozumienia może zostać wniesione do problemu tłumaczenia nie tylko z i na język migowy i mówiony ale także między różnymi kulturami [Stokoe 1980: 387].

Zakreślony w ten sposób program badawczy od początku uwikłany był w trudności natury metodologicznej. Jedno z wyzwań dotyczyło konieczności kontekstualizowania sieci relacji społecznych w jakich pozostają badane głuche osoby i ich wspólnoty. Głuchota występuje pod każdą szerokością geograficzną, w każdym państwie i w każdej grupie etnicznej. Fakt ten nie może pozostawać bez wpływu na sposób przedstawiania badanej społeczności [Carmel, Monaghan 1991: 416]. Jednak wymóg przedstawienia społecznego kontekstu, w jakim funkcjonują osoby głuche może być rozumiany na kilka co najmniej sposobów. Po pierwsze kontekstualizacja może dotyczyć relacji między mniejszością a kulturą dominującą, po drugie może dotyczyć opisu kultury, w obrębie której żyją osoby głuche, jako pewnej bazy dla ich zachowań kulturowych, po trzecie wreszcie może dotyczyć relacji głuchy-słyszący w obrębie określonej warunków

społeczno-kulturowych. Za każdym razem przedstawienie wspólnoty głuchych z uwzględnieniem kontekstu społeczno-kulturowego implikuje założony uprzednio sposób definiowania kolektywnego wymiaru głuchoty. Innymi słowy zakłada określoną teorię. Na brak autonomicznego teoretycznego umocowania *deaf studies* zwrócił uwagę F. Bechter [Bechter 2008: 69-71]. Badanie kultury głuchych jako kultury, podobnej do innych kultur jest problematyczne ponieważ stawia *deaf studies* w opozycji do współczesnych teorii społecznych, dociekania w obrębie których koncentrują się w głównej mierze na krytyce kultury a nie jej waloryzacji. Podobnie rzecz ma się z pojęciem natury, które jest wykorzystywane zarówno przez tych, którzy twierdzą, że język migowy jest naturalnym dla głuchych sposobem komunikacji jak i przez tych, którzy twierdzą, że naturalne dla słyszących rodziców jest chęć wyleczenia głuchoty u własnego dziecka. Według Bechtera to, co powinno stanowić unifikującą logikę wszelkich teorii odnoszących się do głuchoty, można sformułować jako dążenie do uzyskania publicznego głosu głuchych [Bechter 2008: 72]. Propozycją teoretyczną, która wydaje się spełniać ten postulat jest koncepcja *Deaf gain* [Bauman, Murray 2014: xv-xlii] czyli wkładu, korzyści jakie głuchota przynosi jednostce a także całej ludzkości. Autorzy tej koncepcji, H-D. L. Bauman i J. J. Murray, nawiązują do słów głuchego performerera Aarona Williamsona, który stracił słuch w wieku siedmiu lat: „Dlaczego wszyscy doktorzy mówili mi, że tracę słuch a ani jeden nie powiedział, że zyskuję głuchotę?” [Bauman, Murray 2014: xv]. Tak postawione pytanie nie tylko wskazuje na istnienie normy audiologicznej milcząco przyjmowanej przez osoby słyszące ale także podnosi kwestie bioetyczne dotyczące tego, jak można uzasadnić wartość życia głuchej osoby. Tym samym dyskusja wokół kolektywnego wymiaru głuchoty z jednej strony powraca do swoich początków, kiedy to głuchota umieszczana była jedynie w kontekście biologii. Po latach jednak walki o uznanie kulturowego wymiaru głuchoty powrót ten w istocie swojej jest umieszczeniem głuchoty w nowym kontekście jaki stanowi koncepcja biokulturowej różnorodności czyli „różnorodności życia we wszystkich jego przejawach – biologicznym, kulturowym i lingwistycznym – które są poddane wzajemnym relacjom w obrębie adaptacyjnego systemu społeczno-ekologicznego” [Maffi 2005: 600]. Pojęcie *Deaf gain* definiowane jest jako nowa rama⁷⁰

⁷⁰ W znaczeniu nadawanym temu słowu m. in. przez lingwistykę kognitywistyczną. W odróżnieniu od pojęcia *kategorii*, które są rozumiane najczęściej jako pewne zbiory cech bądź to prototypowych bądź esencjalnych pojęcie *ramy* odnosi się do pewnej struktury: „[r]amy to struktury mentalne, które kształtują nasz sposób patrzenia na świat (...). Stanowią część tego co kognitywiści nazywają

konceptualna dla słowa głuchota. *Deaf gain* odnosi się do głuchoty rozumianej jako „forma sensorycznego i poznawczego zróżnicowania, która może wnieść znaczący wkład do tego, co rozumiemy jako człowieczeństwo” [Bauman, Murray 2009: 3]. *Deaf gain* można rozpatrywać w trzech aspektach. Po pierwsze w opozycji do tego co jest określane mianem „utruty” słuchu. *Deaf gain* wskazuje na to, że osoby Głuche są w posiadaniu czegoś ważnego. Po drugie *Deaf gain* wskazuje na korzyści jakie głuchota może przynieść osobom głuchym. Po trzecie *Deaf gain* odnosi się do tego, jaki wkład może otrzymać ludzkość dzięki sposobom życia prowadzonym przez głuche osoby. Pojęcie to odnosi się zatem zarówno do indywidualnego jak i kolektywnego wymiaru głuchoty.

Koncepcja *Deaf gain* wyrasta z przekonania, że dotychczasowe kulturowe i społeczne modele głuchoty nie zakwestionowały założenia fizycznej, cielesnej różnicy jako podstawy wykluczenia z życia politycznego. Starano się raczej pokazać, że kategoria niepełnosprawności nie obejmuje osób głuchych niż poddać w wątpliwość samą kategorię [Bauman, Murray 2014: xxi]. Kulturowe hierarchie oparte na pojęciu niepełnosprawności są podtrzymywane przez wszystkich aktorów społecznych. Odmawianie praw politycznych na podstawie cechy niepełnosprawności to jedna strategia, strategia tych, którzy aktualnie są u władzy. Ale strategie walczących o uznanie, jak można to prześledzić na przykładzie feminizmu, też opierają się na negatywnym stosunku do niepełnosprawności. Zmienia się jedynie sposób narracji. Walczący o polityczne uznanie mogą twierdzić, że w ogóle nie są niepełnosprawni i na tej podstawie wysuwają swoje roszczenia lub że zostali błędnie zaklasyfikowani jako niepełnosprawni lub wreszcie, że zostali uczynieni niepełnosprawnymi przez nierówności, których doświadczają [Baynton 2001: 43]. Założeniem, które znajduje się u podstaw wszystkich czterech strategii można sformułować w sposób następujący: równość zdolności, możliwości jest podstawą dla ustanowienia politycznej równości, zróżnicowanie pod względem możliwości jest usprawiedliwieniem dla utrzymania politycznej nierówności [Baynton 2001: 44]. Wraz z pojęciem *Deaf gain* konceptualizowanie głuchoty uległo znaczącej przemianie. Ujmowanie głuchoty w kategoriach kultury służyć miało zanegowaniu dominującego dyskursu głuchoty jako

«nieświadomością kognitywną» – strukturami w naszym mózgu, do których nie mamy świadomego dostępu, ale wiemy o nich na podstawie skutków jakie powodują (...). Wszystkie słowa są definiowane w odniesieniu do ram konceptualnych. Kiedy słyszysz słowo, jego rama (albo zbiór ram) jest aktywowana w twoim mózgu” [Lakoff 2004: xv].

niepełnosprawności. Tymczasem dostrzeżenie, że pojęcie niepełnosprawności samo jest kulturowym konstruktem, umożliwia przezwycięzenie dychotomii kultura-natura. Głuchota staje się jedną z wielu form ludzkiej egzystencji, która jako taka zawsze ma charakter biokulturowego kontinuum. Ten sposób konceptualizowania głuchoty sprzyja traktowaniu jej jako pod pewnymi względami modelu ludzkiego bycia w świecie.

Naukowcy odchodzą od rozumienia kultury w kategoriach stałych odniesień, jako określonego bytu ku takiemu rozumieniu, które widzi w kulturze niestabilny proces, kształtowany przez rozmaite dyskursy i wzajemne oddziaływania między ludźmi. Jeśli w szczególności przyjrzymy się wspólnocie głuchych i jej trajektorii w czasie, zobaczymy, że jest to wspólnota transnarodowa. Co więcej, z uwagi na ich ciągłe kontakty z innymi, Głuchych można postrzegać w kategoriach modelowej wspólnoty kosmopolitycznej. Dzięki użyciu gestów i międzynarodowego języka migowego i dzięki łączącej ich empatycznej więzi, która stanowi produkt współdzielonego doświadczenia bycia Głuchym, Głusi są modelowymi przykładami ludzkich interakcji w zglobalizowanym świecie [Bauman, Murray 2009: 6].

Kolektywny wymiar głuchoty wyrażany był w obrębie *deaf studies* na rozmaite sposoby. Przez długi czas pojęciem najbardziej adekwatnym wydawała się kultura głuchych. Jednak wraz ze wzrostem politycznego znaczenia tego terminu malał jego heurystyczny potencjał. W kategoriach kultury głuchych niemożliwa stawała się artikulacja konkretnego, jednostkowego doświadczenia głuchego życia. A to właśnie dostrzeżenie, że świat konstytuują życia głuchych, jawiło się jako centralne dla kulturowego światopoglądu głuchych [Bechter 2008: 62]. Koncepcja *deafhood* teoretycznie ujmowała wielość doświadczeń ludzi głuchych. Jej autor przyjął założenie o istnieniu kultury głuchych, ale zawiesił stworzenie teorii kultury głuchych do czasu zgromadzenia odpowiedniej ilości materiałów empirycznych. Z kolei koncepcja *Deaf gain* przejęła funkcję pozytywnej waloryzacji doświadczenia głuchoty w ludzkim życiu. Na tym tle ponowne zadanie pytania o to, jak możliwy jest kolektywny wymiar głuchoty, wydawać się może przedsięwzięciem zgoła spóźnionym. W istocie jednak jest to kolejna próba artikulacji „publicznego głosu głuchych”. Motywacją do jej podjęcia stały się badania etnograficzne, w trakcie których głuchota ujawniła się w swoim kolektywnym wymiarze.

2.3. ŚWIAT-GŁUCHY jako kategoria analityczna

Pojęcie ŚWIAT-GŁUCHY pochodzi z języka migowego. W spolszczonej formie jako „świat głuchych” lub ewentualnie jako „świat ciszy” pojęcie to jest szeroko wykorzystywane w języku polskim w odniesieniu do kwestii dotyczących osób głuchych⁷¹. Na możliwość wykorzystanie tego pojęcia w odniesieniu do powiązań społecznych osób głuchych, alternatywnie do pojęć wspólnoty czy kultury, uwagę zwrócił Bahan⁷² [Bahan 1994:241-249]. Pojęcie ŚWIAT-GŁUCHY odnosi się zarówno do relacji społecznych głuchych jak i do pewnego specyficznego sposobu działania oraz współdzielonej wiedzy. Obecne w zestawieniu ŚWIAT-GŁUCHY słowo ŚWIAT przybiera znaczenia wykraczające poza te, które można znaleźć w słowniku języka polskiego czy angielskiego. Bahan zestawia wyrażenia ŚWIAT-GŁUCHY i ŚWIAT-SŁYSZĄCY wskazując, że w drugim przypadku ŚWIAT odnosi się do tej „sfery ludzkiej aktywności, w której wszelkie sprawy i przedsięwzięcia są prowadzone z wykorzystaniem słyszenia i mowy” [Bahan 1994: 242]. Tym samym Bahan wydobywa jakościowy aspekt znaku migowego ŚWIAT, który zakłada istnienie pewnej modalności dotyczącej sposobów działania. Jednocześnie Bahan rozważając kwestię przynależności CODA (słyszące dzieci rodziców głuchych) do ŚWIAT-GŁUCHY uzależnia dostęp do niego osób słyszących od ich wczesnych kontaktów z osobami głuchymi. Nie tyle zatem biegłość w języku migowym świadczyć będzie o tym, czy dana osoba słysząca przynależy do ŚWIAT-GŁUCHY ale coś, co określić można by mianem historii migania, ponieważ to długość i intensywność kontaktów w języku migowym ma tutaj znaczenie. Nieco inaczej wygląda sprawa w przypadku osób głuchych,

⁷¹ Pojęcie „świata głuchych” pojawia się na przykład w nazwach organizacji działających na rzecz osób głuchych (Stowarzyszenie Głuchy Świat z Konina), na stronach internetowych (np. łódzkiego Pub Dwie Dłonie, blog W świecie Głuchych) czy jako nazwa programów telewizyjnych związanych z osobami głuchymi (np. Głuchy Świat. Przegląd tygodnia w języku migowym w TV Wielkopolska). Najczęściej jednak określenia „świat głuchych” czy „świat osób głuchych” w języku polskim używa się w kontekście pisania o sprawach ludzi głuchych (np. „Świat osób głuchych: Walka o języki”, „Głośna kłótnia w świecie głuchych”). Do koncepcji „świata” nawiązuje też określenie „świat ciszy”, które zostało spopularyzowane dzięki wydanemu przez Polski Związek Głuchych kwartalnikowi *Świat Ciszy* oraz nadawanemu przez TVP od wiosny 1982 roku programowi *W świecie ciszy*, który w całości poświęcony był sprawom osób głuchych. Pojęciem „świata głuchych/ciszy” posługują się także naukowcy – por. m. in. [Krakowiak 2008], [Lane i in. 1996], [Sacks 2011], [Cohen 1995].

⁷² Artykuł Bahana stanowi z jednej strony naukowy głos w dyskusji na temat możliwych sposobów konceptualizowania relacji społecznych osób głuchych a z drugiej jest pewnego rodzaju materiałem etnograficznym. Bahan jest głuchym profesorem amerykańskiego języka migowego (ASL) i *deaf studies* na Uniwersytecie Gallaudeta, cenionym opowiadaczem historii w ASL i pisarzem. Pisząc na tematy związane z *deaf studies* występuje w podwójnej roli badacza i członka społeczności głuchych.

wychowywanych w słyszących rodzinach i bez dostępu do języka migowego. Tutaj o przynależności decyduje raczej pozytywne nastawienie do osób głuchych, które przejawia się m. in. w chęci nauczenia się języka migowego. W tym kontekście u Bahana pojawia się sformułowanie o podzieleniu wspólnego *doświadczenia bycia głuchym*. Doświadczenie to jest odróżnione od czegoś, co Bahan nazywa posiadaniem wiedzy na temat ŚWIAT-GŁUCHY. Pełna przynależność wymaga spełnienia obu tych warunków. Poziom kompetencji w języku migowym jest natomiast czynnikiem służącym pewnej stratyfikacji wewnątrz ŚWIAT-GŁUCHY. Pomimo tego, wewnątrz ŚWIAT-GŁUCHY wszyscy są sobie równi bo nikt nie musi czuć się gorszy z powodu „nie posiadania słuchu”. Jak zauważa Bahan, ŚWIAT-GŁUCHY powstał nie w oparciu o kategorię tożsamości, bycia takim samym jak inni ale z potrzeby utworzenia dychotomii „my-oni” [Bahan 1994: 244]. W pojęciu ŚWIAT-GŁUCHY akcent pada raczej na to, że głusi są innym niż słyszący niż na to, że głusi są w jakiś sposób podobni do siebie. Ta potrzeba zakreślenia granic między słyszącymi i głuchymi wiąże się z pewnym poczuciem zagrożenia ze strony słyszących. Przykładem może tu być sposób, w jaki pochodzące ze ŚWIAT-SŁYSZĄCY pojęcie *kultury* przyczyniło się do budowania wewnętrznych podziałów. Możliwe stało się powiedzenie do kogoś: TY NIE KULTURA GŁUCHY („Nie przynależysz do kultury głuchych”), chociaż nigdy nie używało się w tym sensie wyrażenia ŚWIAT-GŁUCHY. Według Bahana pojęcie KULTURA GŁUCHY ma nieco węższy zakres i odnosi się przede wszystkim do osób, które są głuche, urodziły się w głuchych rodzinach i w związku z tym zarówno ich kompetencje w języku migowym, doświadczenie bycia głuchym, jak i wiedza na temat ŚWIAT-GŁUCHY wydają się być największe.

Przytoczona powyżej wstępna charakterystyka pojęcia ŚWIAT-GŁUCHY stanowi dogodny punkt wyjścia do dalszej refleksji, której celem będzie pokazanie tego, w jaki sposób to pojęcie może stać się użyteczną kategorią analityczną. Pobyt w terenie, gdziekolwiek by to nie było, ugruntowuje badacza w szeregu przekonań o charakterze podstawowym. Podobnie było w przypadku prowadzonych przeze mnie badań. Po pierwsze zatem, poprzez intensywny kontakt z głuchymi upewniłam się, że mam do czynienia z osobami świadomymi w ludzkim, intersubiektywnym sensie. Bez względu na jakość naszej komunikacji na przeciwko mnie stały osoby świadome siebie, świadome swojego bycia w świecie, świadome swoich potrzeb i dążeń. Jest to uwaga

pozornie tylko banalna. W odniesieniu do głuchych, niemożliwym do ostatecznego wyeliminowania elementem postawy etnocentrycznej jest właśnie odmawianie im świadomości, pełni człowieczeństwa o ile pozostają oni poza komunikacyjnymi praktykami osób słyszących (mówienie ale też pisanie i czytanie). W obrębie *deaf studies* zostało to skonceptualizowane jako postawa audyzmu czyli przekonania o wyższości osoby w związku z jej możliwością słyszenia i co za tym idzie zachowania się w sposób typowy dla osoby słyszacej. Według H-D. L. Baumańa pojęcie to pomaga zdemaskować pewne przekonania o charakterze metafizycznym. Audyzm zakłada takie pojmowanie świata, w którym człowieczeństwo łączone jest z językiem rozumianym jako mowa dźwiękowa [Bauman 2004: 242]. Ten właśnie moment metafizyczny mam na myśli kiedy akcentuję istnienie nabytego podczas badań etnograficznych przekonania o osobach głuchych jako istotach świadomych. Konsekwencją powyższego przekonania jest przyjęcie takiego oto założenia: osoba głucha osiąga pełnię człowieczeństwa nie „mimo” swojej głuchoty ale właśnie ze względu na nią i poprzez nią. Po drugie, im dłużej trwał mój badawczy pobyt „tam” tym dotkliwsze stawało się dojmujące poczucie mojego bycia „stąd”. Z wolna ugruntowywało się we mnie przekonanie, że praca, którą wykonam po powrocie będzie przeniknięta poczuciem niedosytu. Przekłady, których dokonam będą zaledwie przekładami, moim pragnieniem aby stematyzować to, co od czasu do czasu objawiło się w moim doświadczeniu jako niewyraźnie majacząca myśl, że chyba rozumiem sens tego lub owego zwrotu czy zachowania. Poniższej próbie rekonstrukcji pojęcia ŚWIAT-GŁUCHY towarzyszą oba te przekonania. Dokonanie przeze mnie wyboru pojęcia ŚWIAT-GŁUCHY, jak i próba wyeksplikowania jego sensu i uczynienia zeń użytecznej kategorii analitycznej są działaniami, które podejmuję na swój własny rachunek. Oznacza to, że moja teoretyczna propozycja, o ile rości sobie prawa do obiektywności, to jedynie takiej, której efektem jest wiedza umiejscowiona [Haraway 2010: 379-402]. Zadaję pytanie o to, jak wygląda świat widziany oczami głuchej osoby, ale odpowiadam na nie poprzez dostępne mi, osobie słyszacej mającej określoną biografię, ujęcia teoretyczne. Jednym z nich jest właśnie koncepcja ucieleśnienia. Zwracam się ku ciału głuchej osoby. Przy czym ciało jest przeze mnie „traktowane jako źródło wiedzy i doświadczenia oraz intencji i działania, jest kształtowane, ale nie determinowane przez społeczną strukturę” [Jakubowska 2009: 276]. Tym samym, za podstawę moich rozważań przyjmuję

koncepcję ucieleśnienia rozumianego jako „pole badawcze zdefiniowane przez percepcyjne doświadczanie i sposób obecności i zaangażowania w świecie” [Jakubowska 2009: 276]. Odwołuję się przy tym do fenomenologicznych koncepcji Merleau-Ponty'ego, zwłaszcza zaś zarysowanej przez niego idei konstytuowania świata poprzez ciało i ruch.

Pojęcie ŚWIAT-GŁUCHY składa się z dwóch znaków migowych ŚWIAT i GŁUCHY. Moi rozmówcy używali słowa GŁUCHY w znaczeniu, które wydawało się niezupełnie pokrywać z zakresem słowa głuchy w języku polskim. Znak ten był używany w odniesieniu do osób, które komunikowały się wyłącznie za pomocą języka migowego i które nie potrafiły czytać w języku polskim. W takim użyciu słowo GŁUCHY bardziej przypominało swoim znaczeniem słowo GŁUCHY-CZYSTY. Jedną z informaterek dopytałam o znaczenie GŁUCHY-CZYSTY:

„JA: mam pytanie. co dokładnie oznacza znak GŁUCHY-CZYSTY? to oznacza, że ma Głuchych rodziców i miga od dziecka?

A.B: tak, i, że jest taki element migania, że to typowe u głuchych i no sposób zachowania czyli rodzice + język migowy + sposób zachowania

JA: czy GŁUCHY-CZYSTY zawsze oznacza, że ktoś nie zna języka polskiego czy to nie ma wpływu

AB: + głuchy całkowicie, nie nosi aparatu, nie zna świata dźwięków ma wpływ

nie zna języka polskiego również” [A.B.].

Przytoczone wyjaśnienia można odnieść do tego, w jaki sposób w pojęcie GŁUCHY wpisana jest cielesność. GŁUCHY to taki ktoś, kto „nie zna świata dźwięków”, kto „nie nosi aparatu”. Niewiedza ma tutaj dwa źródła: akt woli oraz fizyczna głuchota. To rozdwojenie oznacza jednak, że uprzednia względem nich jest pewna świadomość siebie jako istoty cielesnej i siebie jako istoty sprawczej. Być GŁUCHY nie tyle oznacza wybrać życie bez dźwięków, co raczej mieć świadomość istnienia takiego wyboru. To ważny moment. Zarysowana właśnie perspektywa egzystencjalna wprowadza jakościową zmianę w rozumieniu głuchoty. O ile z medycznego punktu widzenia głuchota związana jest z zaburzeniem funkcji określonego narządu, określonej

części ciała, o tyle tutaj głuchota dotyczy ciała jako całości, ciała fenomenalnego. Dla Merleau-Ponty'ego ciało nie jest rzeczą. Przestrzenność ciała jest różna od przestrzenności rzeczy, którą można opisać w ramach układu współrzędnych, jako miejsce, punkt tego układu. Ciała natomiast doświadczamy nie tylko w taki zewnętrzny sposób, w postrzeżeniu, ale także przeżywając je od wewnątrz. Mamy świadomość ciała jako całości, pewnego systemu. Jednak jak zauważa M. Maciejczak:

nie chodzi tu o świadomość intelektualną, abstrakcyjną. M. Merleau-Ponty ma na myśli jej bardziej podstawową postać, którą nazywa egzystencją – świadomość realizującą się w głębszej warstwie doświadczenia, związanej ze światem i cielesnym podmiotem [Maciejczak 1995: 32].

Ten typ świadomości Merleau-Ponty nazywa myśleniem przedrefleksyjnym. W takim myśleniu dostępny jest nam świat przeżywany, niemający jeszcze swojego pojęciowego odzwierciedlenia ale już dostępny cielesnemu podmiotowi. „To w nim ma swoją podstawę wszelka oczywistość predykatywna, wszelkie *explicite* myślenie i orzekanie” [Maciejczak 1995: 35]. Skoro tak, to można także zadać pytanie o to, jakie możliwości przeżywania i konstytuowania świata wyłaniają się z ciała, które jest głuche? Jaki *schemat ciała*⁷³ dostępny jest osobom głuchym? Aby teraz sprowadzić powyższe ogólne rozważania do sytuacji głuchych posłużę się cytatem stanowiącym ilustrację tego, co określane bywa mianem typowego zachowania głuchych.

W Nowym Jorku, ojciec i córka siedzieli w kawiarni obserwując przechodniów i pijąc kawę.
«Spójrz na drugą stronę ulicy» zamigał ojciec.
Jego córka szybko przebiegła wzrokiem zatłoczoną ulicę pełną ludzi spieszących się w jedną i w drugą stronę zanim zdziwiona spojrziała znowu na swojego ojca.
«Jeden z nich jest głuchy ... który to?» zapytał.
Spojrzała ponownie i przebiegła wzrokiem tłum. Spostrzegła, że oczy jednego mężczyzny zerkają z jednej strony na drugą. «To ten w brązowym płaszczu» zgadła.
«Zgadza się. Poobserwujmy» zaproponował.
Mężczyzna w brązowym płaszczu zamierzał przejść przez ulicę, kiedy wyczuł nagłą zmianę w otaczającym go tłumie ludzi w momencie, w którym jednocześnie spojrzeli w tę samą stronę. Zdecydował, że także powinien zerknąć w tamtym kierunku i zobaczył syreny i rozbłyskujące światła pędzącej karetki. Kiedy zamieszanie opadło, przeszedł przez ulicę i szedł dalej wzdłuż kawiarni. Ojciec pomachał ręką w momencie, gdy znajdowała się ona już na skraju pola widzenia mężczyzny. W środku miejskiego zgielku, mężczyzna w brązowym płaszczu zauważył machanie ręką przez okno, szybko odwrócił się i zobaczył ojca i córkę.
«Jesteś głuchy?» zamigał ojciec.
Mężczyzna był zdumiony i zapytał «Skąd wiedziałeś?» [Bahan 2008: 83].

⁷³ Schemat ciała jest u Merleau-Ponty'ego ujmowany jako podsumowanie naszego cielesnego doświadczenia, pewna struktura scalająca te doświadczenia a jednocześnie jako struktura dynamiczna, która określa „zachowania ciała wobec sytuacji i przedmiotów” [Drwięga 2005: 188].

Pierwsza lektura tego fragmentu wzbudziła moje zdziwienie tym, że można zobaczyć, że ktoś jest głuchy. Zobaczyć! Zobaczyć, a nie wywnioskować na podstawie aparatu słuchowego czy rozmowy w języku migowym. Jeżeli jednak jest to możliwe, to pojawia się pytanie, jak to jest możliwe. Albo inaczej, co się widzi, kiedy widzi się głuchotę? W przytoczonym fragmencie córka w poszukiwaniu głuchoty zwróciła uwagę na oczy. Intensywna praca oczu, ich poruszanie się, zerkanie to w jedną to w drugą stronę okazało się być świadectwem głuchoty. Odnosząc to spostrzeżenie do przywołanego uprzednio pojęcia schematu cielesnego można by powiedzieć, że w tej strukturze w pewien sposób dominującymi doświadczeniami cielesnymi były te związane z widzeniem. Głuche ciało to ciało, którego historia jest historią widzenia. Jednocześnie tak powstający schemat ciała „dostarczając ogólnych struktur wszelkich możliwych doświadczeń” [Maciejczak 1995: 45], jest ciągle rozbudowywany poprzez nową wiedzę „ciała o świecie i sobie samym (...). Wiedza ta dostępna jest wyłącznie poprzez wysilek ciała i nie można do niej dotrzeć na drodze refleksji intelektualnej [Maciejczak 1995: 45]. Przykładem takiego rozbudowywania, wypełniania i konkretyzacji schematu ciała jest nabywanie nawyków. Zwrócenie uwagi na ruch oczu jednego z przechodniów może być rozumiane jako pewnego rodzaju zabieg stylistyczny. Ale kryje się za tym coś więcej. Tym czymś jest przedpredykatywna świadomość ciała, które jest głuche. Dyspozycją poznawczą takiego ciała staje się wrażliwość na postrzeżenia wzrokowe, skłonność do preferowania ich, skupianie się na nich. Dyspozycją dodajmy, która dotyczy niestematyzowanego poziomu egzystencji, świadomości przedrefleksyjnej. Jednocześnie jednak zmysły nie stanowią w obrębie ciała osobnych systemów.

Zmysły bowiem wiążą się ze sobą (...). Jednoczą się w tym właśnie momencie, w którym się różnicują. Jeśli chciałabym ograniczyć się tylko do jednego ze zmysłów i na przykład przenieść całego siebie w sferę wzroku, i dać się pochłonąć błękitowi nieba, to rychło utraciłbym świadomość patrzenia i w tym momencie, w którym pragnąłbym stać się w całości widzeniem, niebo przestałoby być «percepcją wizualną» i stałoby się na chwilę całym moim światem [Merleau-Ponty 2001: 246].

Obserwowany głuchy mężczyzna „wyczuł” zmianę. Nie tyle zatem zobaczył, że ludzie wokół niego zmienili kierunek patrzenia, co dowiedział się tego poprzez inne zmysły np. dotyk czy węch. Dopiero w następnej kolejności zdecydował o tym, żeby swoje patrzenie nakierować w określoną stronę. Świat bez dźwięków nie oznacza w tym przypadku świata pozbawionego określonych przedmiotów, ale raczej określony sposób otwierania się na te przedmioty, określony sposób ich postrzegania. Dźwięk syreny

sygnalizował zbliżającą się karetkę. Dźwięk syreny jest pewną umową między ludźmi, w których schematy cielesne wpisana jest możliwość takiej umowy. Umowa ta nie dotyczy jednak głuchego ciała. Zauważmy ponownie, że pozostajemy ciągle na poziomie świadomości przedrefleksyjnej stanowiącej właściwą bazę, źródło formowania wszelkich idei, miejsce „skąd same słowa czerpią swój sens” [Merleau-Ponty 2001: 239].

Znaczenie słowa GŁUCHY wiąże się także z określonym zachowaniem, a ujmując sprawę nieco szerzej, z ruchem, którego pewną dającą się wyróżnić formą jest miganie. W teorii percepcji Merleau-Ponty'ego uwzględnione zostało właśnie to połączenie cielesności i ruchu [Noland 2009: 55-92]. Przypomnijmy - ciało stanowi jedność zmysłową. W percepcji ciała głuchego jako ciała własnego nie mamy do czynienia ze zbiorem poszczególnych zmysłów ale z pewnym ogólnym *schematem ciała*, który jest dynamiczny co oznacza, że „moje ciało jawi mi się jako postawa funkcjonalnie odniesiona do pewnego aktualnego lub możliwego zadania” [Merleau-Ponty 2001: 119]. Związane jest to z *przestrzennością sytuacyjną* mojego ciała własnego. Odnajduję moje ciało jako jedność nie w odniesieniu do określonych, obiektywnych wymiarów przestrzeni zewnętrznej ale w określonej sytuacji. Jednocześnie odnajduje moje ciało jako jedność w określonym działaniu⁷⁴, moim nakierowaniu się na przedmiot w świecie zewnętrznym. W koncepcji Merleau-Ponty'ego:

[c]iało jest dynamiczne, jest aktywnością skierowaną do świata, przyswajaniem świata poprzez rozwijanie w ciągłym z nim dialogu swojej własnej przestrzenności [Maciejczak 1995: 18].

Postrzeżenie ma charakter aktywny. Kiedy postrzegamy, nasze ciało działa wobec przedmiotów w polu percepcji. Ale przestrzenność ciała własnego ma inny charakter niż przestrzenność przedmiotów postrzeżenia. Moje ciało własne jest zawsze moim punktem orientacji, jest ze mną w każdym punkcie widzenia. Jednocześnie moje ciało nie jest punktem widzenia, nie jest miejscem, nie jest zlokalizowane przestrzennie. Moje ciało znajdując się w moim polu postrzeżenia jak inne przedmioty, ale znajduje się tam zawsze, nie może zniknąć. Ruch mojego ciała nie jest przestrzennym

⁷⁴ „Jeżeli przestrzeń cielesna i przestrzeń zewnętrzna tworzą system praktyczny, w którym ta pierwsza jest tłem, na którym może się odcinać lub pustką, przed którą może się pojawić przedmiot będący celem naszego działania, to jest oczywiste, że przestrzenność ciała urzeczywistnia się w działaniu” [Merleau-Ponty 2001: 121].

przemieszczaniem pewnej bryły cielesnej ale pewną praktyczną możliwością mojego ciała. Merleau-Ponty mówi w tym kontekście o pierwotniejszej względem pojęciowej intencjonalności czyli pewnej funkcji:

która umożliwia zwracanie się egzystencji w różne kierunki, przyjmowanie nastawienia na jakikolwiek przedmiot w nas i poza nami – odrywanie się od aktualnego znaczenia, aktualnego schematu zachowania, by móc twórczo i swobodnie wybierać i kształtować świat doświadczenia [Maciejczak 1995: 38].

To intencjonalność ciała własnego przesądza o jedności doświadczenia. W ten sposób ruch ciała własnego jest pewnym podstawowym sposobem bycia-ku-światu. Motoryka jest podstawową postacią intencjonalności. Za jej sprawą możliwe jest rozumienie świata i w ogóle jego obecność.

Ciało i świat są ontologicznie splecione (...). Splecenie i komunია, bliżej scharakteryzowana terminem zamieszkiwanie, możliwa jest tylko wtedy, gdy pojmiemy ciało własne jako system stworzony do badania świata, system umożliwiający przekład i transpozycję różnego typu zadań motorycznych, naśladowanie gestów i ruchów, oraz orientację w przestrzeni. Ciało własne tak oto zyskuje pozycję absolutnego tu i teraz i staje się centrum świata doświadczenia [Maciejczak 1995: 43].

Pojęcie GŁUCHY – tak jak ono zostało wcześniej wyjaśnione – odsłania cielesny i motoryczny wymiar głuchoty. Pojęcie to w perspektywie teorii percepcji Merleau-Ponty'ego odsłania swój wymiar egzystencjalny, poziom świadomości przedrefleksyjnej. GŁUCHY zatem nie odnosi się do uszkodzenia narządu słuchu ale do doświadczenia egzystencjalnej pełni, świadomość ciała własnego, którego poprzez swoją intencjonalność umożliwia egzystencji włączenie się w „intersubiektywny i realny świat” [Maciejczak 1995: 157].

Próbując najpełniej uchwycić znaczenie pojęcia ŚWIAT-GŁUCHY trzeba otworzyć się na pewne możliwości wykraczające poza słownikową interpretację składających się na to pojęcie wyrazów. Według *Słownika współczesnego języka polskiego* „świat” to: wszechświat, kosmos, kula ziemiska, Ziemia jako planeta na której żyją ludzie; życie ze wszystkimi przejawami działalności ludzkiej, istnienie, egzystencja, byt; ogół ludzi żyjących na Ziemi, ludzkość, społeczność międzynarodowa, obce, dalekie strony; każdy możliwy ośrodek życia albo cywilizacji we wszechświecie, jakaś część globu ziemskiego odznaczająca się czymś charakterystycznym; kraina geograficzna, region, okolica; ludzie, których łączy jakaś wspólna cecha, np. wykonywany zawód, zainteresowania, sposób życia, miejsce zamieszkania, środowisko, sfera, dziedzina

[Słownik... 1996: 1112]. Znaczną część przywołanych tu znaczeń można potraktować jako warianty jednego z dwóch podstawowych sposobów rozumienia pojęcia świat: jako wspólnoty ludzi albo jako pewnego rodzaju przestrzeni. Zestawienie, z którym mamy do czynienia w pojęcie ŚWIAT-GŁUCHY odsyła nas do obu tych sposobów ujmowania świata jednocześnie. Jest to możliwe jeżeli przyjmiemy, że pojęcie ŚWIAT-GŁUCHY wyraża pewną relację, którą jest relacja głuchego ciała to świata realnego. Ciało otwiera się na świat, który staje się horyzontem każdej sytuacji percepcyjnej i poznawczej. Ciało będąc ogólną strukturą władz percepcyjnych, jednością zmysłową umiejscawia naszą percepcję w określonym „tu”, czyni nasze poznanie zawsze aspektowym, zawsze z określonego punktu widzenia. To właśnie jedność ciała własnego przesądza o jedności świata postrzeżenia. Świat ten staje się światem intersubiektywnym poprzez gest. Jak pisze Merleau-Ponty:

[k]omunikuję się pierwotnie nie z «przedstawieniami» i nie z myślą, ale z mówiącym osobnikiem, z pewnym stylem bycia i ze «światem», do którego ten styl się odnosi. Podobnie jak intencja znacząca, która uruchamia mowę kogoś innego, nie jest wyraźną myślą, lecz pewnym brakiem, który próbuje się wypełnić, tak również podejmowanie tej intencji przeze mnie nie jest operacją mojej myśli, lecz synchroniczna modulacją mojej własnej egzystencji, przekształceniem mojego bycia. Żyjemy w świecie, w którym mowa jest czymś już zastanym [Merleau-Ponty 2001: 204-205].

Ciało jest przestrzenią ekspresji w tym sensie, że w ruchu ciała ujawnia się źródłowa intencjonalność egzystencji. Motoryczność posiada zdolność nadawania sensu.

Nawet jeżeli potem myślenie i percepcja przestrzeni wyzwalają się z motoryczności i z bycia z przestrzenią, to aby można było przedstawić sobie przestrzeń, trzeba najpierw wejść do niej swoim ciałem, które dostarcza nam pierwotnego modelu transpozycji, równoważności, identyfikacji tworzących z przestrzeni system obiektywny i pozwalających naszemu doświadczeniu stać się doświadczeniem przedmiotów, utworzyć się na «byt-w-sobie» [Merleau-Ponty 2001: 161-162].

W przypadku głuchoty i komunikacji w języku migowym, idee Merleau-Ponty'ego nabierają swoistej dosłowności. Mowa migowa faktycznie składa się z gestu. Gestu, który nosi ślady źródłowego ruchu percepcji, otwarcia ciała na rzeczywistość⁷⁵. W ŚWIAT-GŁUCHY dokonuje się postulowane przez Merleau-Ponty'ego odnalezienie gestu, który przerywa milczenie. W aktach migania słowo jest gestem nie tylko w sposób metaforyczny, ale fizycznie. Akt migania jest przerwaniem ciszy, która towarzyszy kontaktom z osobami słyszącymi. Cisza jednak nie ma tu wymiaru dźwiękowego a przestrzenny. Cisza jest pustką, milczenie jest bezruchem.

⁷⁵ Temat ikoniczności w języku migowym został rozwinięty w rozdziale 3.

Parafrazując Merleau-Ponty'ego można powiedzieć, że głuchota dla człowieka głuchego nie jest tym samym co głuchota dla człowieka słyszącego [Merleau-Ponty 2001: 137-138] i że głuchota, podobnie jak choroba i dzieciństwo, jest kompletną formą egzystencji [Merleau-Ponty 2001: 126-127]. Zaczerpnięte z języka migowego pojęcie ŚWIAT-GŁUCHY odsłania swój egzystencjalny wymiar, który przesądza o swoistości tego pojęcia. ŚWIAT-GŁUCHY nie jest na przykład wspólną wyobraźnią [Anderson 1997: 19-21]. Przekonanie o istnieniu tego świata rodzi się z naocznego świadectwa, osobistej znajomości innych osób głuchych. Jego tworzenie polega raczej na spostrzeżeniu niż na wyobrażaniu sobie. Różnicę między jednym i drugim sprowadzić można do kwestii ich umiejscowienia czasowego względem momentu oddziaływania danego obiektu czy sytuacji na narządy zmysłowe oraz do kwestii intencjonalności. W tym sensie spostrzeżenia są uprzednie względem wyobrażeń, które z kolei są czynnością intencjonalną:

[p]odmiot ogniskuje uwagę na określonym aspekcie reprezentacji pamięciowej i uaktywnia w wyobraźni ciąg procesów, tworząc w danym momencie wielowymiarową przestrzeń, w której odgrywane są różne sceny, składające się z bardziej lub mniej złożonych wyobrażeń [Zdankiewicz-Ściagała, Maruszewski 2004: 184].

ŚWIAT-GŁUCHY konstituuje się w akcie komunikacyjnym, akcie migania i jako taki urzeczywistnia się w spotkaniu, w poznaniu. Głusi nie tyle „pielęgnują w umyśle obraz wspólnoty” [Anderson 1997: 19], ile wytwarzają wspólnotę w aktach komunikacji w języku migowym. Na ten sens wspólnoty zwróciła uwagę Hauland pokazując w jaki sposób niekwestionowane przez długi czas w antropologii założenie, że kultura jest własnością ludzi zajmujących określoną przestrzeń może wynikać z przekonania o tym, że poczucie wzajemnej przynależności związane jest z możliwością wzajemnego usłyszenia się. Jednak w przypadku głuchych i komunikacji w języku migowym miarą fizycznej bliskości jest zasięg światła a nie dźwięku [Hauland 2008: 120]. Jak zauważył Hall:

[z]asięg, jaki może skutecznie objąć nie wspomagane niczym ucho w życiu codziennym, jest znacznie ograniczony. Do 6 metrów ucho jest bardzo sprawne. Jednostronne porozumiewanie się głosem jest możliwe (...) z dystansu około 30 metrów; dwustronna natomiast rozmowa jest już znacznie zniekształcona. Przy odległościach większych sygnały dźwiękowe używane przez człowieka raptownie zawodzą. Natomiast nieuzbrojone oko wyłapuje ogromną ilość informacji w promieniu 90 metrów i jest jeszcze zupełnie sprawne, jeśli chodzi o kontakty między ludźmi na odległość 1600 metrów [Hall 1978: 73].

Nie-wyobrażeniowy charakter ŚWIAT-GŁUCHY to konsekwencja ucieleśnienia głuchoty jako warunku konstytucji tego świata. Świat ten jest o tyle przestrzennie zlokalizowany w określonym geograficznie miejscu, o ile ciało głuchej osoby się tam znajduje. Jednocześnie warunkiem jego ukonstytuowania się jest akt migania. Może istnieć zatem zarówno w pewnej rzeczywistej przestrzeni, w klubie głuchych, w prywatnym domu, na wycieczce w górach, ale może też istnieć kiedy dwie osoby głuche mieszkające w różnych krajach komunikują się ze sobą za pomocą kamery internetowej albo wykorzystując opcję wideorozmowy w swoich telefonach komórkowych. Za każdym razem jest to ten sam ŚWIAT-GŁUCHY, w którym warunkiem bliskości jest pozostawanie w zasięgu wzroku.

ŚWIAT-GŁUCHY jest światem, który aktualizuje się w określonej czasowości. Do pewnego stopnia jest światem potencjalnym. Jego pełne urzeczywistnienie się jest utopią, przedmiotem marzeń ludzi głuchych. Przykładem artykulacji tego pragnienia jest istniejąca w tradycji ASL (amerykański język migowy) opowieść o planecie EYETH, która do złudzenia przypomina Ziemię (EARTH⁷⁶) ale zamieszkała jest przez ludzi posługujących się wzrokiem, a nie słuchem. Na planetę EYETH przybywa z Ziemi głuchy chłopiec a to, co udaje mu się zaobserwować jest tak niesamowite, że aż budzi jego niedowierzanie.

Planeta przypominała Ziemię, była zielona i błękitna – zupełnie jak Ziemia. Chłopiec wylądował w pobliżu miasta, więc od razu udał się do niego. Był głodny, wszedł więc do pierwszej restauracji i pokazał kelnerce, że nie słyszy. Kelnerka zamigłała uprzejmie: „OK, nie ma problemu, użyj monitora menu,„. Menu było w języku migowym. Chłopiec ucieszył się, najadł, podziękował kelnerce. Zapytał ją o szkołę. Kelnerka podała mu adres i udzieliła wskazówki, jak tam dojść. Chłopiec wyszedł na ulicę. Coś działo się po drugiej stronie. To był napad na bank. Policjanci zaczęli się na rabusia, a kierujący akcją w języku migowym przekazał pozostałym swój plan. Okrzykli złodzieja. Nie miał szans ucieczki. Złodziej okazał się człowiekiem słyszącym. Głusi policjanci za pomocą dyktafonu poinformowali go o jego prawach. Chłopiec dotarł do szkoły, recepcjonista bez problemów zamigał, jak dojść do klasy. Chłopiec zobaczył bardzo wzburzonych uczniów. «To niesprawiedliwe!» - skarżyli się. «My słyszymy, a nauczyciele nie pozwalają nam mówić, tylko każą migać. Oni nie rozumieją naszej kultury!». Młody podróżnik poszukał jeszcze uczelni. Trafił do takiej specjalnej, dla słyszących. Ale tam właśnie trwały zamieszki. Zapytał strażnika: «Co się dzieje?». Ten odpowiedział mu: «Słyszący strajkują, zachciało im się słyszącego rektora! Teraz!». Chłopak nie mógł uwierzyć: «Nie rozumiem. Słyszący strajkują?⁷⁷ Czy zatem tu wszyscy migają? Gdzie ja właściwie jestem?». Strażnik roześmiał się: «Witaj chłopcze! Wylądowałeś na planecie EYETH! Jesteś w świecie, w którym nie trzeba słyszeć i mówić!» [Podgórska-Jachnik 2013: 163].

⁷⁶ Niedająca się przetłumaczyć gra słów w angielskich wyrazach EYETH – EARTH odnosi się do przeciwstawienia oko-ucho.

⁷⁷ Jest to aluzja do protestu Deaf President Now na Uniwersytecie Gallaudeta, które miał miejsce w 1988 roku. Protest doprowadził do powołania pierwszego głuchego rektora w 124 letniej historii uczelni. Por. [Christiansen, Barnartt 1995], [Jankowski 1997: 99-136].

Przywołana opowieść odsłania kolejny, jak dotąd nie omówiony, aspekt pojęcia ŚWIAT-GŁUCHY. Młody chłopiec, podróżnik na planetę Eyeth, przenosi się wprawdzie do innego świata, ale jest to świat bardzo dobrze mu znany. Są w nim restauracje, drogi, szkoły a nawet strażnicy w szkołach. Są tam też ludzie słyszący. Jest ich tylko znacznie mniej niż na Ziemi. ŚWIAT-GŁUCHY jest w pewnym sensie przestrzenią alternatywną względem świata ludzi słyszących ale jednocześnie równoległą względem niego. Takie przekonanie zostało wprost wyrażone przez jedną z moich znajomych, która próbując wyjaśnić mi istotę bycia głuchym powiedziała, że głusi żyją w lustrze, po drugiej stronie lustra. Świat realny składający się z roślin, zwierząt i wszelkich wytworów materialnych człowieka, wszystkiego co można zobaczyć, dotknąć, poczuć jest też częścią ŚWIAT-GŁUCHY. Jego częścią są ludzie słyszący jako istoty, które można zobaczyć. O ile zatem ten świat realny nosi znamiona określonej kultury o tyle ta kultura staje się częścią ŚWIAT-GŁUCHY. W tym sensie w jakim przeciętny Amerykanin odżywia się hamburgerami albo ma domek z ogródkiem, tak samo przeciętny głuchy Amerykanin odżywia się hamburgerami i ma domek z ogródkiem. W tym sensie, w jakim przeciętny Polak jest katolikiem, tak przeciętny głuchy Polak też jest katolikiem. Jednocześnie zarówno głuchy Amerykanin jak i głuchy Polak są mieszkańcami innego świata, świata po drugiej stronie lustra. Mieszkać po drugiej stronie lustra to, jak w *Alicji w krainie czarów* [Carroll 2014], mieć związek z rzeczywistością ale na zasadach innych niż te panujące w tej rzeczywistości. Na tym zasadza się niezależność ŚWIATA-GŁUCHY. Świat ten konstytuuje się w aktach migania a jednocześnie podziela ze światem osób słyszących pewną materialność. Jest to jednak materialność, której sens nadaje głuchota ucieleśniona, głuche ciało. Gdyby na tradycyjnej geograficznej mapie świata chcieć odwzorować ŚWIAT-GŁUCHY to musiałby on mieć postać migających punktów lub zbiorów punktów, pojawiających się w ciągle to innych geograficznych lokalizacjach. Pulsowanie rzeczywistości osób głuchych, jej permanentnie nietrwały charakter pozwala lepiej wyjaśnić dlaczego rozwój tego świata przebiega w inny sposób niż rozwój świata słyszących. Pod pewnymi względami jest to świat ahistoryczny. Rozumiem przez to, charakterystyczny dla kultur pozbawionych pisma, taki sposób przekazywania narracji, który zakłada, że wraz z kolejnym wykonaniem dana opowieści zostaje zmodyfikowana w taki sposób,

by uwzględniony został bieżący kontekst. W tym sensie GŁUCHY-ŚWIAT jest zawsze pewnym tu i teraz.

Pojęcie ŚWIAT-GŁUCHY umożliwia taki sposób analizy, w którym nacisk położony jest na procesualny charakter kolektywnego wymiaru głuchoty. Jednocześnie poprzez koncepcję ucieleśnionej głuchoty, głuchego ciała bardziej uchwytne stają się, postulowane w wielu próbach artykulacji tego czym jest głuchota, pewne określone sposoby działania. Pojęcie to umożliwia ponadto conceptualizację kontaktów z osobami słyszącymi jako strategii głuchego działania w ŚWIAT-SŁYSZĄCY a także kładzie nacisk na rolę języka migowego. Jednocześnie pojęcie ŚWIAT-GŁUCHY nie umożliwia procedury klasyfikacji i nie jest związane z dyskursem o tożsamości.

3. Język migowy a kolektywny wymiar głuchoty

Badania nad językami migowymi zajmują kluczowe miejsce w obszarze *deaf studies* a literatura poświęcona temu zagadnieniu przekracza możliwości percepcyjne jednego człowieka. Czasopisma takie jak *Sign Language & Linguistics*, *Sign Language Studies*, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *Japanese Journal of Sign Language Studies*, *American Annals of the Deaf* podejmują rozmaite wątki związane z językami migowymi m. in. budowa, powstawanie i rozwój języków, akwizycja i nauczanie, polityka językowa, rola języka migowego w edukacji osób głuchych czy neurobiologiczne aspekty zachowań językowych. Celem niniejszego rozdziału jest zaprezentowanie antropologicznych konsekwencji fenomenu języków migowych w oparciu o wybrane pozycje literatury. Modalność, akwizycja, powstanie języków migowych i ikoniczność są tymi zagadnieniami, które stanowią o specyfice lingwistyki migowej, ponieważ zmuszają badaczy do ponownego przemyślenia dotychczasowych poglądów, wyobrażeń i konceptualizacji fenomenu języka w ogóle. Przybliżają także do uchwycenia istoty tego, w jaki sposób można ujmować głuchotę. Żeby lepiej zrozumieć na czym polega w myśleniu o głuchocie rola jej związku z językiem migowym odwołać trzeba się do pojęcia języka naturalnego. Słownik terminów i pojęć filozoficznych zwraca uwagę na spontaniczną filogenezę języka naturalnego, jego powszechność kulturową i bycie przedmiotem badań językoznawstwa [*Słownik terminów...* 2000: 429]. Przyjęcie języka migowego za przedmiot badań językoznawczych i przyznanie mu statusu języka naturalnego dla pewnej grupy osób przyczyniło się do ponownego postawienia pytania: „co to znaczy być istotą ludzką?”. Do kulturowej puli bioróżnorodności gatunku ludzkiego na ogół zalicza się cechy fenotypowe. Sposoby posługiwania się zmysłami i płynące stąd konsekwencje dla różnorodności językowej człowieka to idea nowa, związana właśnie z fenomenem języków migowych⁷⁸. Pytanie

⁷⁸ Ideą, dodajmy, która nie jest wciąż powszechnie akceptowana i przyjmowana nawet na gruncie językoznawstwa: „[m]imo iż intensywne badania nad językami migowymi jednoznacznie wskazują, iż są one pełnoprawnymi językami naturalnymi i tak powinny być postrzegane, w wielu pracach z

o to, jak można rozumieć głuchotę, jeżeli przyglądamy się jej w perspektywie języków migowych, stanowi przedmiot poniższego rozdziału.

3.1. Modalność – język migowy jako praktyka cielesna

Jedną z podstawowych kwestii związanych z językami migowymi, która do lat sześćdziesiątych XX w.⁷⁹ uniemożliwiała językoznawcom zakwalifikowanie komunikacji migowej jako komunikacji językowej była jej wizualno-przestrzenna modalność. Fenomen języka naturalnego artykułowanego za pomocą gestów rąk zaprzeczał w istocie aż dwóm założeniom. Pierwsze dotyczyło dźwiękowej natury języka. W ten sposób wypowiadało się wielu językoznawców. E. Sapir pisał: „Po pierwsze, język jest przede wszystkim systemem symboli fonetycznych, który służy wyrażaniu dających się przekazać myśli i uczuć” [Sapir 1978: 50]. J. Lyons z kolei zauważył, że:

[p]rzyznając naczelną rolę klasyfikacji sygnałów na głosowe i niegłosowe (...), przyjmujemy świadomie pogląd, że wśród urządzeń sygnałowo-transmisyjnych używanych przez ludzi właśnie przewód głosowo-słuchowy służy do przekazywania sygnałów językowych, a język jest według powszechnej opinii najważniejszym i najbardziej rozwiniętym ludzkim systemem semiotycznym [Lyons 1984: 61].

Nawet dostrzeżenie istnienia gestowej formy komunikacji osób głuchych nie powstrzymało L. Bloomfielda przed przyznaniem prymatu mowie:

[w]ydaje się oczywiste, że te języki gestowe są jedynie rozwinięciem zwyczajnych gestów, a wszystkie bez wyjątku skomplikowane lub nie od razu zrozumiałe gesty są oparte na konwencjach właściwych mowie [Bloomfield 1933: 39 za: Meier 2004: 1].

O rozpowszechnieniu tego przekonania także poza obszarem językoznawstwa świadczą inne prace dotyczące tej tematyki. M. Brocki w książce poświęconej zagadnieniom języka ciała w perspektywie antropologicznej zalicza „języki znaków”⁸⁰ do

dziedziny językoznawstwa teoretycznego (...) gramatykę (czasem kompetencję językową) traktuje się nadal jako projekcję linearnych struktur dźwiękowych na oś znaczeń” [Krysiak 2012: 19].

⁷⁹ William C. Stokoe zastosował do opisu komunikacji migowej definicję (nieco zmodyfikowaną) języka autostwa Georgea L. Trager'a. Zdaniem Stokoe język to: „system kulturowy, który wykorzystuje określone widzialne ruchy twarzy i rąk, łączy je w powtarzające się sekwencje i nadaje im systematyczny rozkład w stosunku do siebie nawzajem jak i w odniesieniu do innych systemów kulturowych” [Stokoe 1960: 30]

⁸⁰ Tak tłumaczy autor angielskie *sign languages*. Obecnie w literaturze poświęconej językowi osób głuchych przyjęło się określenie *język migowy*.

podsystemów języka naturalnego [Brocki 2000: 79, 211]. Fonetyczny fatalizm języka nie był jednak dowiedziony ani praktycznie ani teoretycznie. F. de Saussure zauważył, że:

[p]rzede wszystkim nie jest rzeczą dowiedzioną, że funkcja języka przejawiająca się w mówieniu jest całkowicie przyrodzona, tzn. że nasz aparat głosowy jest przeznaczony do mówienia tak samo, jak nasze nogi do chodzenia. Językoznawcy są dalecy od zgody w tym punkcie. (...) język jest umowny, a rodzaj znaku, co do którego się umawiamy, jest rzeczą obojętną. Zagadnienie aparatu głosowego jest więc w problemie mowy rzeczą wtórną [Saussure 1961: 26].

Połączenie dźwięku i języka jest wyrazem określonej praktyki komunikacyjnej, nie jest natomiast uniwersalną cechą człowieka. Zwrócił na to uwagę E. Tylor w pracy *Reaserchers into the Early History of Mankind* będącej m. in. efektem jego badań terenowych nad językiem migowym w szkole dla głuchych w Berlinie: „człowiek głuchoniemy jest żywym zaprzeczeniem twierdzenia, że człowiek nie może myśleć bez mowy” [Tylor 1878: 14].

Relacja gest – język przez długi czas pozostawała poza obszarem zainteresowań nauki. A. Kendon [Kendon 1981: 158-159] wskazał trzy powody takiego stanu rzeczy: uznanie spekulacji na temat pochodzenia języka za daremne, wyodrębnienie się językoznawstwa jako osobnej nauki wraz z właściwymi jej metodami badawczymi, które uniemożliwiały analizę gestów oraz pojawienie się behawioryzmu w psychologii – gesty nie mieściły się w ani w ramach koncepcji bodziec – reakcja ani w ramach teorii psychoanalitycznej. Dopiero rozwój badań nad językami migowymi wpłynął na pogłębienie rozumienia relacji gestu i języka. We wstępie do zbioru *Language and gesture* D. McNeill [McNeill 2000: 1-10] rozwinął koncepcję kontinuum gestykulacja – pantomima – emblemat – język migowy. Różne ruchy nazywane *gestami* można rozpatrywać w czterech wymiarach: z uwagi na ich związek z mową, własnościami językowymi, ich stopniem konwencjonalizacji a także rodzajem semiozy, czyli sposobem, w jaki powstaje znaczenie danego gestu. Gestykulacja w sposób konieczny występuje razem z mową, podczas gdy emblematy jedynie opcjonalnie. W przypadku pantomimy i języka migowego obecność mowy jest wykluczona. Gestykulacji i pantomimie nie można przypisać żadnych cech językowych, podczas gdy emblematom jedynie niektóre. Język migowy posiada natomiast wszystkie cechy, które charakteryzują język. Jak zauważa McNeill:

kiedy modalność dźwiękowa posiada cechy językowe, gesty, modalność manualna, takich cech nie posiadają. A jeśli ich nie mają to mowa jest obligatoryjnie związana z ich występowaniem. (...) Zakłada to, że mowa i gesty stanowią jeden system, w którym każda z modalności pełni określone funkcje a obie z nich wzajemnie się wspierają [McNeil 2000: 4].

Najbardziej skonwencjonalizowane są języki migowe, podczas gdy gestykulacja nie posiada takiej cechy w ogóle, tzn. gesty towarzyszące mowie mogą być całkowicie przypadkowe, osobnicze i niepodzielane społecznie. Częściowa konwencjonalizacja cechuje emblematy. W przypadku gestykulacji semioza ma charakter globalny, co oznacza, że znaczenie gestu jest częścią większej całości komunikacyjnej (mowa + gest) oraz syntetyczny, co oznacza, że to samo znaczenie, które przybiera gest jest wyrażane za pomocą różnych form w języku. McNeill podaje przykład gestu „wyginania” towarzyszącego zdaniu: „Chwycił ogromnego dęba i wygiął go do tyłu”. Pojedynczy gest „wyginania” pokazuje zarówno wykonawcę czynności, wykonywaną czynność jak również ścieżkę ruchu wyginanego drzewa. W zdaniu to znaczenie jest oddane analitycznie, za pomocą kilku form: [on] + chwycił + ogromnego dęba + wygiął + do tyłu. Jak zauważa McNeill:

[z]naczenie systemu mowa – gest nie ma charakteru redundantnego, nadmiarowego. Obie modalności mogą wyrażać to samo znaczenie i jednocześnie uwypuklać różne jego aspekty. Razem mogą budować bardziej złożone i pełniejsze znaczenia niż każda z nich osobno [McNeill 2000:7].

Gest rozpatrywany w kontekście języka migowego ujawnia swój ścisły związek ze zjawiskami językowymi. Nie jest to jednak związek dwóch systemów semiotycznych [Brocki 2000: 218], ale jeden system, który wykorzystuje różne modalności. Takie rozumienie relacji gestu i języka związane jest z powszechnym przyjęciem paradygmatu ucieleśnienia [Csordas 1990], który zrywa z kartezjańskim podziałem na umysł i ciało. Jak zauważa M. Drwięga:

u człowieka nie można wyróżnić jakiejś pierwszej warstwy zachowań, określanej jako naturalna, w stosunku do której dałoby się wyodrębnić świat duchowy. W przypadku człowieka bowiem mamy do czynienia z tą szczególną sytuacją, że «wszystko jest wytworzone i wszystko jest naturalne» czyli nie ma słowa ani też zachowania, które by czegoś nie zawdzięczało temu, co biologiczne, i jednocześnie nie oddalało się od zwierzęcości, nie wymykało się zachowaniom witalnym [Drwięga 2005: 225-226].

Tendencję do ujmowania gestów w kategoriach raczej oznaki niż znaku, do pomijania tego co cielesne i widoczne, H-D. L. Bauman metaforycznie określił

„fonocentryczną plamką ślełą”⁸¹. Sformułowania tego użył w swojej analizie platońskiego *Kratylosa* [Bauman 2008b: 128]. Dialog ten zawiera odniesienie do osób głuchych i ich sposobu komunikowania się. Sokrates powiada:

[d]obrze. W jaki jednak sposób nazwy pierwotne, pod którymi inne już się nie kryją, ukazują nam byty możliwie najwyraźniej, jeśli mają być rzeczywiście nazwami? Odpowiedz mi – gdybyśmy nie wydawali dźwięków i nie posiadali języka, a chcielibyśmy sobie nawzajem rzeczy przedstawiać, czyż nie czynilibyśmy tak, jak niemi – zaczęlibyśmy wyrażać to za pomocą rąk, głowy i innych części ciała [Platon 1990:40].

Stając wobec pytania o to, jak możliwe jest to, że nazwy znaczą, Platon w krótkim przebiegu intuicji zwraca uwagę na możliwość komunikacji za pomocą gestów. Natychmiast jednak zapomina o tej ewentualności a dialog „powraca do donkiszotowskich nieomal usiłowań połączenia dźwięków z rzeczami i działaniami” [Bauman 2008:139]. W swojej metodzie wyjaśniania Platon nie zdołał wyjść poza porównania do malarstwa:

[m]alarze chcąc odtwarzać, czasem tylko stosują purpurę, czasem inny barwnik, czasem zaś wiele barwników mieszają (...) każdy obraz bowiem, jak sądzę, wymaga odpowiedniego barwnika. Podobnie i my przyporządkowujemy litery do rzeczy” [Platon 1990:42].

Ostatecznie kapituluje wobec oczywistości i konieczności języka fonicznego:

[w]ydać się może śmieszne, Hermogenesie, że rzeczy naśladowane literami i sylabami, jawnymi się stają – a jednak jest to konieczne. Nie posiadamy bowiem nic lepszego, do czego moglibyśmy się odwołać w związku z «prawidłowością» nazw [Platon 1990:43].

Kapitulacja wobec dźwięków mowy jest, zdaniem Baumana, przejawem działania „fonologicznej plamki ślepej”. Skoncentrowanie na fonicznym charakterze języka uniemożliwiało zobaczenia tego, co w zasadzie było już widziane. Kontynuując wątek komunikacji niemych Sokrates zauważył:

[j]eśli więc chcielibyśmy wyrazić coś wysokiego lub coś lekkiego, to myślę, że w kierunku nieba unieśliśmy rękę, naśladowując naturę zjawiska – gdyby zaś chodziło o coś niskiego i ciężkiego, to ku ziemi. I gdybyśmy chcieli przedstawić biegnącego konia lub jakieś inne zwierzę, wiesz przecież, że wtedy jak najbardziej podobne do nich ciała i kształty winniśmy uczynić.(...) Sądzę, że w ten sposób ciała stałoby się środkiem wyrazu, naśladowując to, co jak się zdaje chciało przedstawić [Platon 1990:40].

⁸¹ Plamka ślepa, zwana też plamką Mariotte'a to miejsce na siatkówce oka pozbawione fotoreceptorów i w związku z tym niewrażliwe na światło.

Dla Platona głos, który jest jedynym nośnikiem znaczenia językowego pozostawał bezcielesny. Mimo zatem *explicite* wyartykułowania idei ucieleśnienia, Platon nie podjął tego wątku. Zachował się tym samym jak typowy słyszący, ignorując świadectwo naoczności w imię przyjętego założenia, które opierało się na akcie wiary w to, że głos – jako niepołączony z ciałem – jest z istoty swojej bliższy światu idei a przez to doskonalszy, bardziej prawdziwy. Tymczasem rzecz leży w braku należytej widoczności. Narządy mowy choć ukryte dla ludzkiego oka pozostają taką samą częścią ciała jak ręce czy głowa. Zasada działania zachowań językowych jest taka sama: poruszanie odpowiednimi częściami ciała. Różnice powstają w sposobach posługiwania się nim.

W języku migowym funkcje artykulatorów⁸² pełnią: ręce, głowa, i górna część ciała. Ich właściwości pod wieloma względami różnią się od właściwości artykulatorów głosowych [Meier 2002: 7]. Do produkcji czy raczej odbioru sygnału językowego potrzebne jest zewnętrzne źródło światła. W produkcji mowy dźwięk wydobywa się z wnętrza osoby mówiącej, a artykulacja znaku jest powiązana z procesem oddychania. Podczas migania nie występuje taka zależność. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na płynącą stąd konsekwencję dla wyobrażeń na temat komunikacji. W transmisyjnym modelu jest ona wyobrażana jako zakodowany sygnał płynący kanałem komunikacyjnym od nadawcy do odbiorcy [Kulczycki 2012: 27-36]. Słabość tego modelu polega m. in. na traktowaniu nadawcy i odbiorcy jako niezależnych bytów, bez uwzględnienia kontekstu, w jakim komunikacja zachodzi. Migania nie sposób ująć w takim modelu właśnie ze względu na fundamentalne znaczenie kontekstu. Zewnętrzne źródło światła jest w tym przypadku warunkiem zaistnienia komunikacji, nie jest opcjonalne. W tym sensie miganie jest już zawsze usytuowane w pewnej przestrzeni, która jest przestrzenią oświetloną. W tej właśnie przestrzeni widoczności dokonywane są ruchy związane z artykulacją. Ruchy poszczególnych elementów aparatu głosowego pozostają niewidoczne podczas rozmowy, a mimo tego sygnał językowy jest produkowany i odbierany. Z tą kwestią wiąże się zagadnienie całkowitego sprzężenia zwrotnego, które zostało wskazane jako jedna z cech definicyjnych języka [Hockett 1982: 7]. Sprzężenie zwrotne dotyczy możliwości stałej kontroli własnych sygnałów:

⁸² Artykulatory to narządy tzw. nasady aparatu mowy (tj. jama gardłowa, nosowa i ustana), które modyfikują strumień powietrza. Artykulatorami są m.in.: wargi, język, podniebienie miękkie z jęczyzkiem, żuchwa, zęby, dziąsła, podniebienie twarde. Narządy te, zwłaszcza zaś język, mają zasadnicze znaczenie dla artykulacji głosek [Styczek 1983: 90-104]

[k]orekta taka dotyczy nie tylko słyszalności wypowiedzi w konkretnych warunkach fizycznych, lecz obejmuje również jej kontrolę z punktu widzenia jej zrozumiałości i poprawności, dokonywaną w toku nadawania [Lyons 1984: 84].

W przypadku migania jednak sprzężenie zwrotne nie jest całkowite. Nadający nie widzi całości produkowanego sygnału (np. własnej twarzy) a perspektywa z jakiej obserwuje ruchy własnych rąk jest inna niż perspektywa osób, z którymi rozmawia.

Artykulatory w języku migowym są nie tylko bardziej widoczne, ale też w porównaniu z artykulatorami w językach fonicznych, większe. Ręka czy dłoń znacznie przewyższają swoimi rozmiarami język, wargi czy zęby. Dodatkowo w językach migowych artykulatory są podwójne: dwie ręce, dwie dłonie i żaden z nich nie jest dominujący. Ostatnie spośród wymienionych tu cech stwarzają możliwość symultanicznej artykulacji więcej niż jednego znaku [Lausz 2003: 102-105].

Modalność wizualno-przestrzenna i związane z nią różnice artykulatorów miały znaczący wpływ na kształtowanie się lingwistyki migowej. Lingwistycznego opisu polskiego języka migowego (PJM) na poziomie fonologicznym (tj. najmniejszych cząstek językowych pozbawionych jeszcze znaczenia) na polskim gruncie dokonał P. Tomaszewski [Tomaszewski 2010]. Każde słowo migowe można opisać za pomocą trzech parametrów: konfiguracji ręki, lokalizacji i ruchu. Konfigurację ręki stanowią kształt dłoni (w tym selekcję palców i ich pozycję) oraz orientacja dłoni. Parametr lokalizacji ma w PJM dwa rodzaje: lokalizację ciała i lokalizację przestrzenną. Jak zauważa Tomaszewski:

[p]ierwszego rodzaju lokalizacja odnosi się do ręcznego wskazywania kontaktu z określoną częścią ciała bądź z drugą ręką albo miejscem zaraz przy ciele. Natomiast lokalizacja przestrzenna ma miejsce wtedy, gdy słowo migowe artykułowane jest w przestrzeni migowej bez kontaktu z ciałem lub drugą ręką [Tomaszewski 2010:107].

Parametr ruchu, wbudowany w każde słowo migowe, pełni rolę sylabotwórczą, podobnie jak samogłoska w języku polskim. Podstawowe rodzaje ruchów mogą mieć charakter odcinkowy (z jednej lokalizacji do drugiej) lub miejscowy (w jednej lokalizacji, zmianie ulega konfiguracja ręki). Ta krótka próbka fonologicznej charakterystyki języka migowego pozwala dostrzec w jakich kategoriach opisywany jest język migowy: ruch, lokalizacja, wygląd. Trzeba przy tym zwrócić uwagę, że te trzy kategorie choć z jednej strony stanowią konstrukcję w obrębie dyskursu

językoznawczego to z drugiej strony, odnoszą się co codziennej praktyki językowej osób głuchych.

Współcześnie językoznawcy nie są zgodni w kwestii tego, w jaki sposób modalność wpływa na gramatyczne struktury języka. Powszechnie panuje zgoda, że języki migowe i języki mówione współdzielą szereg własności tj. skonwencjonalizowane słownictwo, dwuklasowość tzn. z językowych jednostek pozbawionych znaczenia budowane są jednostki posiadające znaczenie, produktywność czyli możliwość tworzenia nowych słów, struktury syntaktyczne tj. obecność tych samych części mowy (rzeczownik, czasownik, przymiotnik), występowanie zdań podrzędnych i zdań dopełnieniowych, kompromis między porządkiem słów a uzgodnieniem czasownikowym co do tego, w jaki sposób są zaznaczane relacje gramatyczne, podobny schemat czasowy akwizycji językowej oraz lateralizacja [Meier 2002: 2]. Podobieństwa świadczą o tym, że różnica modalności nie jest różnicą fundamentalną, tzn. że w obu przypadkach mamy do czynienia z „prawdziwym” językiem. Przyjęcie takiego założenia na gruncie antropologii przywołuje kwestię relacji języka i kultury [Ahearn 2013, Burszta 1986, Chruszczewski 2011, Duranti 1997]. W kontekście badań nad językami migowymi postawić można pytanie A. Kroebera o to, czy możliwe jest istnienie języka bez kultury i kultury bez języka [Kroeber 1948:223]. Według Kroebera, język i kultura opierają się na tych samych zdolnościach ciała ludzkiego, w szczególności zaś centralnego układu nerwowego. Kroeber jedynie spekulował na temat możliwości oddzielnego istnienia kultury i języka, a swoje rozważania umieścił w kontekście porównań międzygatunkowych (ludzie i psy). Jednak wraz z pojawieniem się na arenie badań antropologicznych i językoznawczych zagadnienia głuchoty i języków migowych pytanie o związki języka i kultury ponownie staje się pytaniem istotnym. Zdaniem P. Bytniewskiego [Bytniewski 1991: 18-22] analiza relacji język-kultura jest sensowna pod warunkiem przyjęcia trzech założeń. Po pierwsze, porządki zjawisk językowych i kulturowych są (pod pewnymi względami przynajmniej) porównywalne, po drugie, oba te porządki nie są tożsame i posiadają właściwe sobie „zasady artykulacji”, po trzecie wreszcie, istnieją różne języki etniczne i różne kultury posiadające charakterystyczne dla siebie układy elementów. Relatywizm kulturowy w swoim klasycznym ujęciu zakładał odrębność i kompleksowość poszczególnych kultur a wraz z tym uniwersalność postawy

etnocentrycznej [Brown 2008: 364-365]. Poszukiwanie uniwersaliów językowych prowadzi z kolei do uproszczeń:

[o]tóż przyjęcie odmiennego nastawienia, nakierowane na poszukiwanie uniwersaliów językowych czy też kulturowych, prowadzić musi do przemianowania relacji język – umysł i kultura – umysł. Klasycznym przykładem takiego potraktowania zagadnienia jest, z jednej strony koncepcja N. Chomsky'ego (język-umysł) i z drugiej strony, koncepcja C. Levi-Straussa (kultura – umysł). W obydwu przypadkach z relacji trójczłonowej (język – umysł – kultura) wypada jeden z elementów: język - tak jest w przypadku koncepcji Levi-Straussa, lub kultura – tak jak w przypadku N. Chomsky'ego [Bytniewski 1991:22].

Pozostawanie na gruncie paradygmatu ucieleśnienia zmusza do wprowadzenia przekształceń w obrębie samego rdzenia hipotezy B. L. Whorfa. Mentalistyczna triada język-myśl-kultura zostaje zastąpiona antymentalistyczną relacją język-ciało-kultura. Dowodów na poparcie postawionej tu tezy zdają się dostarczać badania językoznawcze. Wśród możliwych źródeł wpływu modalności na struktury językowe wymienia się: własności artykulatorów, własności systemu percepcji, potencjał systemu wizualno-gestowego do reprezentacji ikonicznych i indeksowych oraz młody wiek języków migowych i ich zakorzenienie w gestykulacji o charakterze niejęzykowym [Meier 2002: 6-13]. Cztery spośród przedstawionych tu źródeł mają bezpośredni związek z cielesnością. Idąc tropem Whorfa można powiedzieć, że struktury gramatyczne są obrazem różnic. Rodzi się natomiast pytanie o naturę tych różnic. Dla Whorfa gramatyki były odzwierciedleniem sposobu myślenia określonej grupy. Według D. Cameron [Ahearn 2013:102] idea wpływu języka na myśl dotyka istotnych kwestii naszych czasów: problemu władzy, w której coraz większą rolę odgrywa jej symboliczny (też językowy tym samym) komponent, problemu sprawczości człowieka, ponieważ możliwość zdeterminowanego przez język działania stawia pod znakiem zapytania koncepcje wolności i odpowiedzialności a także problemu „uniwersalne/zróznicowane” i wiążącym się z tym przeciwstawieniem pytaniem o to, który z członów tej opozycji jest ważniejszy. Problem głuchoty i języka migowego odnosi się niewątpliwie do wszystkich trzech kwestii z jednym wszakże zastrzeżeniem. Gramatyka w obrębie paradygmatu ucieleśnienia nie może być rozumiana jako zbiór zasad, będących reprezentacją naszego myślenia. Jak zauważa A. Pennycook: „gramatyka nie jest zbiorem norm, do których się stosujemy lub które łamiemy ale raczej powtarzającym się procesem osadzania się form, będącym efektem toczącego się dyskursu” [Pennycook 2010: 31].

Elementem kluczowym dla takiego rozumienia języka (gramatyki) jest pojęcie praktyki, które skupia się na czynnościach, działaniach, na tym, co ludzie robią. Pojedyncze, jednostkowe działanie nie tworzy praktyki, którą rozumieć należy raczej jako pewien zbiór czynności [Schatzki 2005: 11]. Jednostkowe działanie nie tworzy praktyki dopóki nie jest działaniem współdzielonym z innymi ludźmi. Proces uwspólniania związany jest z powtórzeniem i naśladowaniem:

[d]opóki praca pedagogiczna nie jest wyraźnie ukonstytuowana jako specyficzna i samodzielna praktyka, wypełnia ją zaś, anonimowo i w sposób rozproszony, cała grupa i symbolicznie ustruktrowane otoczenie, w którym nie ma specjalnie wyznaczonych do tego sposób ani momentów, dopóty istota modus operandi, określającego opanowanie praktyki, przekazywana jest w praktyce i poprzez praktykę, nie dostępując poziomu dyskursu. Cieleśna *hexis* przemawia bezpośrednio od motoryczności jako schemat ułożenia ciała, zarazem pojedynczy i systematyczny, bo solidarny z całym systemem technik wykorzystywania ciała i narzędzi, a także obciążony masą znaczeń i wartości społecznych [Bourdieu 2007:214].

Na podobny aspekt cielesnej dyspozycji do nabywania określonych nawyków zwracał uwagę M. Merleau-Ponty:

[s]koro *schemat ciała* jest pewnym systemem otwartym na świat, korelatem świata, to nabywanie nawyków trzeba pojąć jako jego rozbudowanie, wypełnianie i konkretyzację. *Schemat ciała* jest *rusztowaniem*, na którym wspiera się opanowanie, *zamieszkiwanie* świata. Nabywana wiedza ciała o świecie i sobie samym, jaką umożliwia *schemat ciała*, dostarczając ogólnych struktur wszelkich możliwych doświadczeń, ustawicznie go rozbudowuje. *Wiedza* ta dostępna jest wyłącznie poprzez *wysilek* ciała i nie można do niej dotrzeć na drodze refleksji intelektualnej [Maciejczak 2001: 46-47].

Ciało stanowi medium, *rusztowanie*, miejsce spotkania i nieustannego przepływu między tym co jednostkowe i uniwersalne. Wizualno-przestrzenna modalność języków migowych odsłania ten wymiar różnicy, w którym pewna dyspozycja, *schemat ciała*, cielesna *hexis*, jak rozumieć można głuchotę, leży u źródeł kreatywności, zmiany. Kierunek ucieleśnienia zwraca się od ciała w stronę praktyki a nie odwrotnie. Trzeba jednocześnie pamiętać, że nie jest to stała tendencja. Cieleśna dyspozycja jest jednocześnie warunkiem i efektem praktyki [Schatzki 2005: 18].

Wraz z rozwojem badań nad językiem migowym zaczęto postrzegać ludzi głuchych kolektywnie. R. Senghas i L. Monaghan, w swoim artykule poświęconym przeglądowi badań antropologicznych nad głuchotą i językiem migowym wyróżnili zagadnienia teoretyczne, wśród których znalazły się m. in. kwestie definiowania głuchoty [Senghas, Monaghan 2002: 77-78]. Autorzy wskazują na istnienie zasadniczo dwóch kontrastujących ze sobą modeli głuchoty – kulturowego i medycznego. W

modelu pierwszym głuchota jest jednym z przykładów zróżnicowania w obrębie gatunku ludzkiego, co pociąga za sobą konsekwencje m. in. w postaci korzystania z języka migowego i tworzenia na tej podstawie wspólnot i społeczności. Model medyczny zakłada natomiast, że głuchota jest patologicznym ubytkiem słuchu i jako taka powinna być poddana leczeniu, względnie rehabilitacji. Senghas i Monaghan zwracają jednak uwagę na występującą w tym podziale niezręczność terminologiczną: model medyczny jest w istocie pewnego rodzaju modelem kulturowym. Choć uwaga ta zajmuje w artykule zaledwie dwa wersy, dotyka ona jednak kwestii kluczowej. Jest nią nie do końca uświadomione przyjmowanie założenia o tym, że za odrębnością językową z konieczności idzie odrębność kulturowa. Gdy jednak przystępuje się do opisowego ujęcia tej kulturowej odrębności to tym, co podlega opisowi, jest język. Z czym mamy zatem tutaj do czynienia? Czyżby istniał oto język (języki) bez kultury? A może kulturę należałoby z zachowaniami językowymi utożsamić? Kłopoty z głuchotą mają przynajmniej dwa źródła. Jednym z nich jest powtarzający się na całym świecie, w różnych kulturach, w różnych społecznościach ten sam schemat występowania grup ludzi głuchych posługujących się językiem migowym. Drugim z nich jest do pewnego stopnia wspólna kulturowa tożsamość głuchych i słyszących żyjących w jednym społeczeństwie czy państwie. Mamy tu do czynienia z nałożeniem się na siebie dwóch porządków: cielesnego i kulturowego. W pierwszym porządku głuchota jest tym, co odróżniane jest od słyszenia. Ta różnica ma charakter cielesny. Żeby jednak różnica mogła być w pełni uchwytana potrzeba pewnej wspólnej płaszczyzny, w obrębie której dokonuje się porównania. W tym sensie pojedyncza głuchota nie może istnieć, bo aby móc się w pełni wyodrębnić potrzebuje swojego Innego. Potoczne rozumienie głuchoty zawiera się w opozycji: głuchota – słyszenie. Oba jej człony mają charakter idealny. Zupełna głuchota, tak jak i słuch absolutny, są raczej wyrażeniami metaforycznymi niż opisem rzeczywistego stanu. Poziom słyszenia jest zawsze powiązany z warunkami środowiska (zmienia się w przestrzeni) a także biologią ludzkiego organizmu (zmienia się w czasie). Poziom słyszenia jest zatem zawsze poziomem określanym „w stosunku do”. Można także postawić pytanie o to, czy w istocie mamy tu do czynienia z opozycją. Jeżeli przyglądamy się słyszeniu w perspektywie cielesności to wpisuje się ono w mapę zmysłów obok widzenia, dotykania, czucia czy smakowania. Jako takie w gruncie rzeczy nie jest czymś wyjątkowym. Słyszenie może zyskać wyjątkowy status

jedynie wtedy, gdy ciało jest rozpatrywane jako pewien kulturowy artefakt. W porządku kulturowym natomiast różnica cielesna nie występuje, ponieważ w obrębie jednej kultury przyjmuje się jeden, określony obraz ciała. Jeżeli zatem pod uwagę brane byłby tylko i wyłącznie grupy głuchych posługujących się językami migowymi to mielibyśmy do czynienia z różnymi kulturowo grupami głuchych posługujących się różnymi językami migowymi. Kłopoty z głuchotą wynikają z tego, że w rzeczywistości oba porządki są nierozzerwalnie ze sobą powiązane.

Kiedy myślimy o językach migowych, to na zadane przez pytanie Kreobera można usiłować odpowiedzieć na kilka sposobów. W podejściu redukcjonistycznym kultura byłaby w zasadzie tożsama z językiem. Jednak przywołany tutaj paradygmat ucieleśnienia daje inną jeszcze możliwość. Pytanie o związki języka i kultury jest o tyle źle postawione, że zmusza do sztucznego podziału w obrębie ucieleśnionych a przez to zawsze umiejscowionych [Pennycook 2010:50] praktyk życia codziennego. W obrębie pojęcia kultury nie ma możliwości postawiania pytań o wizualny charakter głuchego doświadczenia. Stworzenie możliwości badania głuchoty z uwzględnieniem aspektów fizyczności, ale bez odwoływania się do modelu zdrowego słyszącego ciała jest warunkiem pełniejszego zrozumienia głuchego doświadczenia ufundowanego na komunikacji w języku migowym. Językoznawcze badania nad modalnością odsłaniają cielesny wymiar różnicy, która znajduje swój wyraz w rozmaitych formach ucieleśnienia. Głuchota ujawnia pozadyskursywny wymiar ludzkiej różnorodności jednak bez konieczności popadania w biologiczny determinizm. Zdaniem Merleau-Ponty'ego:

język i rozumienie języka wydają się całkowicie naturalne. Świat językowy i intersubiektywny już nas nie dziwi, nie odróżniamy go od świata jako takiego i myślimy wewnątrz świata już wymówionego i mówiącego. Zatracamy świadomość tego, co w ekspresji i w komunikacji przygodne czy to u dziecka, które uczy się mówić, czy u pisarza, który mówi i myśli coś po raz pierwszy, czy wreszcie u tych wszystkich, którzy jakieś milczenie przekształcają w mowę. Jest jednak jasne, że mowa już ukonstyтуowana, która dochodzi do głosu w codziennym życiu, zakłada, że został już dokonany decydujący krok ekspresji. Nasz pogląd na człowieka pozostanie powierzchowny, dopóki nie cofniemy się do tego źródła, dopóki pod szumem słów nie odnajdziemy pierwotnego milczenia, dopóki nie opiszemy gestu, który przerywa to milczenie. Mowa jest gestem, a jej znaczenie światem [Merleau-Ponty 2001:205].

To, co w pisarskim stylu Merleau-Ponty'ego może uchodzić za metaforyczne, w przypadku języka migowego nabiera rumieńców dosłowności. W tym upatrywać należałoby efektu modalności [Meier 2004:6]. To co w językach fonicznych wyraża się

w terminach figuratywności, obrazowania, porównań wizualnych w językach migowych stanowi o ich materialności i substancjalności. Tych dwóch wymiarów ludzkiej ekspresji nie da się ustawić w opozycji. Wzroku i słuchu nie da się ustawić w opozycji. Wzrok i słuch mają się tak do siebie jak niejednakowe części jednej całości. Głuchota za sprawą języków migowych nie musi być z konieczności rozumiana jako NIE-słyszenie. Głuchoty można do słyszenia nie odnosić w ogóle. Głuchota może być rozumiana jako cielesna *hexis*, dyspozycja, zdolność do wykonywania określonych praktyk językowych rozumianych jako praktyki cielesne, praktyki wizualno - przestrzenne.

3.2. Akwizycja – rytualny charakter procesów przyswajania języka migowego

Jak zauważyli C. J. Erting i M. Kuntze:

[j]edną z zaskakujących cech języków migowych i społeczności, które dzięki nim powstają jest trwałość w obliczu wysiłków czynionych przez niemigającą większość w celu ich wyeliminowania, zwłaszcza jeżeli wziąć pod uwagę nieciągłość tradycyjnej transmisji językowej i kulturowej między pokoleniami [Erting, Kuntze 2008: 297].

Skala tych wysiłków będzie możliwa do wyobrażenia, jeżeli uświadomimy sobie, że w przypadku osób głuchych mamy do czynienia z więcej niż jednym okresem akwizycji językowej. Na podstawie swoich badań poświęconych społeczności głuchych w Ameryce na początku lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku K. Meadow wskazała na trzy rodzaje okoliczności, w których odbywa się socjalizacja: w głuchej rodzinie, w szkole dla głuchych z internatem lub w klubie dla głuchych [Erting, Kuntze 2008: 288]. Tym, co różni te sytuacje socjalizacji jest wiek osoby, która nabywa języka migowego. W pierwszym przypadku chodzi o socjalizację niemowląt i małych dzieciach, w drugim przypadku o socjalizację dzieci i młodzieży między 5 a 13 rokiem życia, a w trzecim - o socjalizację osób, które są w wieku powyżej 18 lat. Na wyróżnionych przez Meadow etapach akwizycja językowa przebiega wedle jednego z dwóch modeli: etnicznego lub kulturowego. W tym rozróżnieniu nacisk położony jest na wysiłek, jaki musi zostać włożony w proces przyswojenie języka. W modelu etnicznym akwizycji języka odbywa się w sposób naturalny. Oznacza to, że rodzice nieświadomie, komunikując się z własnym dzieckiem jednocześnie dostarczają mu (lub jej) materiału źródłowego, na

podstawie którego dziecko z czasem rozwija swój potencjał językowy. Taki model realizuje się w sytuacji, kiedy głusi rodzice komunikujący się w języku migowym mają głuche dzieci. Dla tych dzieci językiem pierwszym (językiem ojczystym) jest język migowy ich rodziców⁸³. Model kulturowy dotyczy natomiast sytuacji, która jest znacznie bardziej powszechna⁸⁴ tzn. głuche dziecko ma rodziców słyszących. W modelu tym naturalny, nieuświadomiany, przebiegający niezauważenie proces nabywania języka przez dziecko jest niemożliwy. Tym samym proces ten zostaje sproblematyzowany. Rodzi się pytanie o to, w jakim języku ma komunikować się dziecko. Dylemat, w obliczu którego stoją słyszący rodzice głuchego dziecka, a który często przybiera formę pytania „Jak moje dziecko poradzi sobie w komunikacji ze słyszącymi?”, dotyczy w gruncie rzeczy pewnego źródłowego doświadczenia różnicy. Przyjmując możliwość komunikacji w języku migowym rodzice sankcjonują różnicę, która ma wymiar cielesny i komunikacyjny zarazem. W odróżnieniu od modelu etnicznego nic tu jednak nie dzieje się w sposób naturalny i niepodlegający świadomym decyzjom. Pod znakiem zapytania w tym przypadku staje coś, co C. Geertz określał mianem „pierwotnych przywiązań”⁸⁵. I nie chodzi tu tylko o różnicę w obrębie siły i rodzaju tych pierwotnych więzi. Pod znakiem zapytania zostaje w pewien sposób postawiona ich zdolność do łączenia ludzi. Język przestaje być czymś oczywistym, czymś co dziecko otrzymuje od swoich rodziców. „Pierwotne przywiązanie” głuchego dziecka do języka musi zostać na

⁸³ Należy jednak zauważyć, że głusi rodzice miewają także słyszące dzieci (CODA). W takiej sytuacji proces akwizycji języka migowego jako języka pierwszego dokonuje się równie naturalnie jak w przypadku dzieci głuchych. Naturalnie także dzieci słyszące przyswajają język mówiony. Problematiczne natomiast jest już jednoznaczne przyporządkowanie do któregoś z dwóch światów: głuchego lub słyszącego. O problemach związanych z określeniem tożsamości przez CODA pisał m. in. [Preston 1994].

⁸⁴ Szacuje się, że 90% osób głuchych ma słyszących rodziców [Lane 2005: 292].

⁸⁵ „Pod pojęciem pierwotnego przywiązania rozumiemy takie przywiązanie, które wyrasta z rzeczy z góry danych – czy też, mówiąc precyzyjniej, ponieważ kultura nieuchronnie wiąże się z tego rodzaju sprawami, z tego, co przyjmuje się za dane – społecznego istnienia: głównie chodzi tu o bezpośrednią styczność, więzy pokrewieństwa, ale też, nade wszystko, o szereg danych wynikających z samego faktu przyjścia na świat w określonej kulturze, konkretnej wspólnocie religijnej, posługiwania się konkretnym językiem, a nawet określonym dialektem jakiegoś języka, oraz przestrzeganie określonych praktyk społecznych. Owa zgodność pod względem więzów krwi, wspólnej mowy, obyczaju itd. jest postrzegana jako coś co samo w sobie (i samoistnie) posiada nieopisaną wręcz moc, która czasami może zdominować wszystko inne. Człowiek jest przywiązany do swoich krewnych, sąsiadów, współwyznawców ipso facto; nie jest to tylko rezultat osobistych uczuć, praktycznej konieczności, wspólnych interesów czy podjętych zobowiązań – w ogromnej (jeśli nie przeważającej) mierze wynika to z jakiejś niewytłumaczalnej, absolutnej wagi przypisywanej samym tym więzom. Generalnie, siła takich pierwotnych więzi, a także ich rodzaj, który jest akurat w danym przypadku najistotniejszy, zmieniają się w zależności od osoby, bywają też różne w różnych społeczeństwach i w różnym czasie. A jednak praktycznie dla wszystkich ludzi, we wszystkich społeczeństwach i w niemal każdym czasie pewne przywiązania wydają się wypływać bardziej z poczucia swoistego naturalnego – czy, jak twierdza niektórzy – duchowego podobieństwa, niż ze społecznych interakcji” [Geertz 2005: 295]

określonym etapie socjalizacji udowodnione, wywalczone, zdobyte. Dla słyszącego rodzica wysiłku będzie wymagać zarówno komunikacja w języku mówionym jak i migowym. Ale dla głuchego dziecka sprawa może przedstawiać się zgoła odmiennie.

Być może w historii nauki, a z pewnością już w historii językoznawstwa, przypadek udokumentowania procesu powstawania nikaraguańskiego języka migowego pozostanie przez długi czas wydarzeniem bez precedensu. Nikaraguański język migowy jest jednym z najmłodszych języków migowych, a jego historia liczy sobie niespełna 40 lat. Do czasów zakończenia w 1979 roku rewolucji sandinistowskiej w Nikaragui nie istniał państwowy system edukacji głuchych. Osoby głuche żyły zazwyczaj w swoich słyszących rodzinach, z rzadka jedynie wysłane były do specjalnych klas w szkołach masowych, częściej zamykane w specjalnych zakładach leczniczych. Do końca lat siedemdziesiątych XX w. osoby głuche w Nikaragui pozostawały w izolacji nie tylko od społeczeństwa słyszącego, ale także w izolacji od innych głuchych [Senghas 2003, Polich 2005]. Ta sytuacja miała swoje konsekwencje dla rozwoju języka migowego:

[w] Stanach Zjednoczonych i w Europie, dziedziczna głuchota powoduje sytuację, w której stałą liczbę 6-10% populacji osób głuchych stanowią głuche dzieci głuchych rodziców. W Centralnej i Południowej Ameryce, głuche dzieci głuchych rodziców są znacznie rzadziej spotykane. W Nikaragui właściwie ich w ogóle nie ma. (...) brak głuchych dzieci głuchych rodziców to kolejny dowód na to, że socjalizacja między głuchymi osobami [w Nikaragui - przyp. mój M.D.] była stłumiona przed końcem lat 70-ych [Kegl i in. 1999: 199].

Brak jakiegokolwiek formy socjalizacji (szkoła z internatem, kluby dla głuchych, kościoły) był jedną z podstawowych przyczyn, dla których język migowy przed utworzeniem szkoły dla głuchych nie istniał w Nikaragui. Nie sam zatem medyczny fakt głuchoty przyczynił się do powstania nikaraguańskiego języka migowego, ale możliwość przebywania ze sobą przez dłuższy czas większej liczby osób głuchych.

Po kilku próbach podejmowania edukacji głuchych, prowadzonych na mniejszą, lokalną skalę, w 1977 roku w miejscowości Mangua powstało Narodowe Centrum Edukacji Specjalnej, w którym naukę rozpoczęło 49 głuchych uczniów i uczennic [Polich 2005: 24-52]. Niemal połowę tej grupy stanowiły osoby, które dopiero zaczynały swoją przygodę z edukacją, a tym samym swoje życie poza domem rodzinnym. Szkoła dynamicznie się rozwijała. W roku 1983 liczba uczniów wynosiła już 400 osób, a oferta edukacyjna została wzbogacona o kształcenie zawodowe. Tym samym głusi uczniowie przebywali w jednej placówce od wczesnych lat dziecięcych aż

do wczesnej dorosłości tj. około 15 lat. Na początku, w roku 1977, uczniowie nie posługiwali się językiem migowym, nikaraguańskim językiem migowym w jego dzisiejszej formie. W ciągu swojego życia nie mieli kontaktów z dorosłymi głuchymi użytkownikami języka migowego, od których mogliby się tego języka nauczyć. W swoich rodzinnych domach używali „znaków domowych”⁸⁶ (ang. *homesign*). „Znaki domowe” to gestowy system komunikacji, który jest rozwijany przez osoby głuche do porozumiewania się ze słyszącymi rodzicami i rodzeństwem. Ten system komunikacji powstaje samorzutnie tzn. bez kontaktu z jakimkolwiek w pełni skonwencjonalizowanym językiem mówionym czy migany [Coppola, Newport 2005]. Żeby lepiej zrozumieć znaczenie faktu istnienia „znaków domowych” trzeba odnieść się do procesów socjalizacji. Według E. Ochs i B. Schieffelin przyswajanie języka pierwszego i nabywanie kompetencji kulturowych to różne odsłony tego samego procesu. Socjalizacją językowa może być określona poprzez dwa podstawowe twierdzenia:

1. Na proces przyswajania języka głęboki wpływ wywiera proces stawania się kompetentnym członkiem społeczeństwa. 2. Proces stawania się kompetentnym członkiem społeczeństwa jest realizowany w dużej części poprzez język [Ahearn 2013: 64].

W jednym z pierwszych artykułów poświęconych systemowi „znaków domowych” S. Goldwin-Meadow i H. Feldman [Goldwin-Meadow, Feldman 1977] przedstawiły badania, które były prowadzone na grupie głuchych dzieci rodziców słyszących. Dzieci te pozbawione były materiału językowego, za pomocą którego i poprzez który mogłyby dokonywać się procesy językowej socjalizacji. Głuche dzieci nie mogły usłyszeć języka swoich słyszących rodziców, nie miały też kontaktu z językiem migowym. Słyszący rodzice tych dzieci podjęli decyzję o ich oralnej edukacji. Edukacja okazała się jednak nieskuteczna:

[w] momencie, w którym poddajemy je [dzieci - przyp. mój. M.D.] badaniu, oralny program nauczania nie przyniósł im znaczących efektów, przyswoiły sobie niewiele, jeżeli w ogóle, elementów języka mówionego, którymi mogłyby się posługiwać w codziennym życiu [Goldwin-Meadow, Feldman 1977: 401].

Pomimo jednak braku odpowiedniego materiału językowego badane dzieci samorzutnie stworzyły system komunikacji gestowej, system „znaków domowych”, który posiadał cechy odnajdywane we wszystkich językach dziecięcych: znaki odnoszące się do

⁸⁶ Stosuje pisownię „znaki domowe” za: [Tomaszewski 2005: 171]

rzeczy, ludzi i czynności oraz kombinacje znaków (frazy językowe), które wyrażały relacje semantyczne. Zaobserwowane cechy miały charakter uporządkowany, nieprzypadkowy. Dodatkowo okazało się, że autorstwo tego gestycznego systemu komunikacji należy przypisać dzieciom a nie ich matkom. Jak piszą autorki: „Nie ma dowodów na to, żeby dzieci uczyły się łączyć znaki w celu wyrażenia relacji semantycznych poprzez naśladowanie gestów wykonywanych przez ich matki” [Goldwin-Meadow, Feldman 1977: 403]. Zdaniem głuchego badacza polskiego języka migowego, P. Tomaszewskiego:

[w]skazuje to na istnienie biologicznej podstawy kompetencji językowych. Jednakże oczywiste jest to, że bardzo ograniczony dostęp do materiału językowego spowalnia rozwój językowy dzieci głuchych rodziców słyszących (DGRS) w stosunku do dzieci głuchych rodziców głuchych (DGRG) [Tomaszewski 2000: 43].

„Znaki domowe” są z jednej strony dowodem na istnienie uniwersalnej kompetencji językowej, na którą bezpośredniego wpływu nie ma zdolność słyszenia. Potencjalnie zatem już „znaki domowe” przeczą przekonaniu o wyłącznie fonicznym charakterze zjawisk językowych. To jednak, co decyduje o zaledwie potencjalnym charakterze „znaków domowych” ujawnia się w porównaniu dwóch grup dzieci głuchych. W przypadku dzieci głuchych słyszących rodziców, głuchota jest tak samo prywatna i jednostkowa jak wynaleziony przez nich system „znaków domowych”. W przypadku dzieci głuchych rodziców głuchych głuchota jest tak samo wspólna i współdzielona jak język migowy.

Gestowy system komunikacji za pomocą „znaków domowych” rozwijany samorzutnie przez głuche dzieci pozbawione dostępu do w pełni rozwiniętego systemu językowego jest świadectwem biologicznego ukształtowania gatunku ludzkiego ku językowi. W związku z tym systemem trudno jednak mówić o występowaniu różnic kulturowych. Dowodem mogą tu być badania [Goldin-Meadow, Mylander 1998, Goldin-Meadow 2003] nad ergatywnym wzorem stosunków składniowych⁸⁷

⁸⁷ W typologii syntaktycznej języków naturalnych jednym z kryteriów podziału są funkcje środków syntaktycznych: „w językach świata mamy cztery zasadnicze stosunki składniowe (...) 1) między orzeczeniem a podmiotem nieprzechodnim, np. *ojciec śpi*, 2) między agensem a orzeczeniem przechodnim, np. *ojciec zabił...*; 3) między pacjensem a orzeczeniem przechodnim np., *zabił sarnę ...*, 4) między członem określającym a określanym grup nominalnych np. *ojca dom*. Żaden język nie wyraża tych czterech stosunków syntaktycznych za pomocą czterech odrębnych wykładników formalnych. Wszędzie jeden z tych wykładników (...) wyraża dwa a niekiedy trzy stosunki syntaktyczne spośród czterech tu wymienionych. [Milewski 1967: 238-239]. Na tej podstawie wyróżnia się 6 typów języków. Jednym z nich są tzw. języki ergatywne, w których tego samego wykładnika formalnego charakteryzuje się podmiot zdanie nieprzechodniego i pasjensa w zdaniach

zaobserwowanym w systemach „znaków domowych” głuchych dzieci w Stanach Zjednoczonych i Chinach. W strukturze wyrażen dwugestowych⁸⁸ można wyróżnić gesty oznaczające czynność (w zdaniu odpowiadałoby to orzeczeniu), jak również gesty oznaczające wykonawcę i odbiorcę czynności (w zdaniu nieprzechodnim wykonawca odpowiada podmiotowi, a w zdaniu przechodnim są to odpowiednio agens i pacjens⁸⁹).

Jeśli, na przykład, głuche dziecko produkuje gestowe zdanie „chłopiec uderzyć”, jest bardziej prawdopodobne, że chłopiec jest tym, który jest uderzony (pasjens) niż tym, który uderza (agens) w opisywanej właśnie scenie [Goldin-Meadow, Mylander 1998: 280].

Ergatywny wzór tworzenia wypowiedzi dwugestowych okazał się niezależny od gestów wykonywanych przez słyszących rodziców bez względu na to, czy pochodzili oni z kultury amerykańskiej czy chińskiej. Pomimo dominacji odmiennego modelu socjalizacji w każdej z tych kultur, dla dzieci bardziej „naturalny” okazał się taki porządek gestów, poprzez który większe znaczenie nadawane jest postrzeganiu obiektów (ludzi, zwierząt, przedmiotów) jako poddanych działaniu niż inicjujących to działanie. Dalsze badania pokazały, że ten ergatywny wzorzec myślenia o świecie cechuje także dorosłych nawet wtedy, gdy posługują się oni nieergatywnym typem języka. Goldin-Meadow [Goldin-Meadow 2003: 518-519] wysnuwa stąd konkluzje, które zdają się potwierdzać hipotezę Whorfa: odpowiednio długie posługiwanie się językiem nieergatywnym wpływa na myślenie w ten sposób, że „nienaturalne” niezorientowanie na pacjensa (odbiorcę działania) przestaje być kosztowne poznawczo i może być z powodzeniem wykorzystywane w codziennej komunikacji.

przechodnich. Natomiast podmiot w zdaniach przechodnich (agens) jest charakteryzowany przez inny wykładnik. „[w] językach tego typu bark formalnej różnicy między zdaniami przechodnimi i nieprzechodnimi. Wszystkie z naszego punktu widzenia są nieprzechodnie. Podmiotem formalnym, który zgadza się z orzeczeniem jest pasjens, agens zaś jest traktowany jako coś w rodzaju okolicznika narzędzia. Obok zdania *sarna śpi* stoi zdanie *sarna zabita ojcem*. Obie te konstrukcje są nieprzechodnie, choć druga odpowiada znaczeniowo naszemu zdaniu przechodniemu *ojciec zabił sarnę*” [Milewski 1967: 240].

⁸⁸ Goldin-Meadow nazywa je zdaniem ale nie w sensie formalnym a jedynie po to, żeby wskazać, że istnieje tu pewna powtarzająca się struktura wypowiedzi, ze kolejność i rodzaj gestów, których używają głuche dzieci nie są przypadkowe.

⁸⁹ „Natomiast zdanie jest już całością zupełnie innego rodzaju. Jego jądrem jest orzeczenie, które je konkretyzuje przez lokalizację w obrębie przestrzeni (kategoria osoby i liczby) i czasu (kategoria czasu i aspektu), określa jego stosunek do rzeczywistości (tryb) i wyznacza mu strukturę (kategoria strony). W zdaniu nieprzechodnim mamy tylko jeden człon poza orzeczeniem, a mianowicie podmiot gramatyczny konotowany przez orzeczenie. Oznacza on podłoże, na którym rozwija się treść wyrażona przez orzeczenie, np. *ojciec śpi*, *ojciec jest chory*. W zdaniu przechodnim mamy – prócz orzeczenia – dwa człony: agens oznaczający punkt wyjścia akcji i pacjens wyrażający punkt jej dojścia np. *ojciec (agens) rąbie (orzeczenie) drzewo (pacjens)*” [Milewski 1967: 235-236]

Nowoczesna, związana z głuchotą eksploracja językoznawcza hipotezy relatywizmu językowego jest ciekawa, ale nie z uwagi na ewentualną możliwość ostatecznego udowodnienia wpływu języka na myślenie. Interesujący jest tutaj kulturowy status głuchych użytkowników gestowego systemu komunikacji z użyciem „znaków domowych”. A. Senghas [Senghas 2005:464] rozpatruje przypadek „znaków domowych” w swoich rozważaniach dotyczących społecznych warunków w jakich systemy komunikacji migowej mogą się pojawić. Innymi słowy, co sprzyja powstawaniu języków naturalnych? Senghas w swoim porównaniu uwzględnia następujące czynniki: liczbę osób posługujących się danym systemem komunikacji, liczbę pokoleń, w których dany system komunikacji jest używany, liczbę lat na przestrzeni których odbywają się procesy komunikacji, wiek pierwszej ekspozycji na język, rodzaj językowych danych wejściowych, którymi dysponują aktualni (badani przez Senghas) użytkownicy języka, występowanie fizycznej głuchoty wśród współmówców, a także kontekst transmisji pokoleniowej tzn. okoliczności w jakich dany system komunikacji jest przekazywany z pokolenia na pokolenie, między dorosłymi jego użytkownikami a dziećmi. Kluczowym czynnikiem w powstaniu nowego języka okazuje się istnienie określonej liczby osób komunikujących się w ten sam sposób. Głuche dzieci, które tworzą „znaki domowe” i są jednocześnie jedynymi ich użytkownikami z czasem nie przekształcają swoich systemów komunikacji gestowej w systemy o charakterze w pełni językowym. Dopiero wraz ze wzrostem liczby użytkowników danego systemu, a tym samym wraz ze zmniejszaniem się stopnia współdzielonej wiedzy wysiłek grupy zmierza w kierunku pełnego usystematyzowania komunikacji w formie języka. Badania nad samorzutnym powstawaniem języków migowych potwierdzają społeczny charakter fenomenu języka. Jak zauważył Beneveniste język, bez względu na formę w jakiej się aktualizuje, jest powiązany w sposób szczególny ze społeczeństwem:

[t]yp języka: momosylabiczny, polisylabiczny, tonalny lub morfologiczny, absolutnie nie wpływa na specyficzną naturę społeczeństwa. Nie będzie ona również historyczna czy genetyczna, gdyż nie uzależniamy powstawania jednego od narodzin drugiego. Język rodzi się i rozwija w łonie wspólnoty ludzkiej, wypracowuje się w tym samym procesie co społeczeństwo, w wysiłku wytwarzania środków do życia, przekształcania przyrody i mnożenia narzędzi [Benveniste 1980: 31-32].

Badania lingwistyczne prowadzone przez 20 lat w środowisku głuchych Nikaraguańczyków dostarczają interesujących danych. Nikaraguański język migowy,

który powstał samoczynnie wśród nikaraguańskich uczniów szkoły specjalnej w Mangui, posiada takie cechy gramatyczne, które są specyficzne dla innych, starszych języków migowych i nie występują w językach fonicznych. Przykładem cechy, której lingwistyczne badania potwierdziły samorzutne powstanie i rozwój w nikaraguańskim języku migowym, jest modulacja przestrzenna. Ta cecha gramatyczna odpowiada m. in. za wskazywanie osoby/liczby, dostarczanie informacji o charakterze deiktycznym jak również tych, dotyczących lokalizacji i czasu. Modulacja przestrzenna wskazuje także na relacje gramatyczne, czego przykładem może być zagadnienie pozycji podmiotu i dopełnienia względem czasownika. W jednym z badań, na grupie 24 głuchych w wieku od 7 do 32 lat, zwrócono uwagę na fakt, że rozwój języka jako systemu dokonuje się w serii kolejnych procesów uczenia się języka przez dzieci. Uczestnicy wspomnianego badania byli podzieleni na dwie grupy z uwagi na okres, w którym po raz pierwszy zetknęli się ze społecznością głuchych. Pierwsza grupa składała się z uczniów, którzy należeli do początkowych roczników uczniów szkoły w Mangui. Natomiast drugą grupę stanowili uczniowie, którzy względem osób z pierwszej grupy byli już „następnym pokoleniem” w tej szkole. Mimo tego, że pierwsza grupa uczniów dysponowała różnorodnymi źródłami językowymi jak np. międzyjęzykiem tej części uczniów, którzy wspólnie kształcili się w szkołach bez internatu przed 1977 rokiem, poszczególnymi systemami znaków domowych, które każdy z uczniów wniósł ze sobą do szkoły, a także gestami towarzyszącymi mówionemu językowi hiszpańskiemu, nie udało jej się zgramatyzować języka, ukonstytuować go do etapu pełnej kompleksowości. Pierwszej grupie udało się na tyle usystematyzować zasoby językowe, którymi dysponowali, że powstał częściowo ustrukturyzowany system językowy. Druga grupa badanych to były osoby, które wraz z rozpoczęciem nauki stykały się już z tym częściowo ustrukturyzowanym systemem językowym. I to on posłużył im jako materiał do zbudowania bardziej ustrukturyzowanego systemu językowego, a w konsekwencji nikaraguańskiego języka migowego. Jak wskazują A. Senghas i M. Coppola:

[p]owstanie nikaraguańskiego języka migowego daje możliwość badania procesów wspólnych dla uczenia się języków, zmiany językowej i powstawania języków. (...) Ponieważ nawet najstarsze języki nie są stabilne na przestrzeni pokoleń, procesy związane z uczeniem się języka mogą stać się pomocne w wyjaśnianiu wzorów historycznych zmian języka w czasie. Każda generacja zostawia pewną cechę wyróżniającą jej proces uczenia się języka w modelu języka, który przekazuje swoim dzieciom. (...) Tylko w przypadku takim jak ten, kiedy modelem nie jest dojrzały język, te zdolności związane z nauką języka ukazują swój transformacyjny, kreatywny potencjał [Senghas, Coppola 2001:328].

W przypadku nikaraguańskiego języka migowego mamy do czynienia z powstaniem języka niejako „z niczego”. Dodatkowo zaś obserwowane podobieństwo jego cech gramatycznych do cech gramatycznych innych języków migowych pozwala traktować przykład nikaraguańskiego języka migowego w sposób paradygmatyczny i przyjmować, że powstawanie innych języków migowych musiało przebiegać w podobny sposób.

Przykład nikaraguański dostarczył także argumentów na rzecz tezy o analogowym charakterze zjawisk językowych. W 1999 roku badacze nikaraguańskiego języka migowego mieli do czynienia z czterema formami komunikacji osób głuchych: Mimicas, LSN (Lenguaje de Senas Nicaraguense) i ISN (Idioma de Senas Nicaraguense) i PSN (El Pidgin de Senas Nicaraguense). Mimicas oznacza gestykulację mimetyczną, LSN odnosi się do wczesnej formy języka migowego powstałej w wyniku kontaktu znaków domowych pierwszych uczniów szkoły dla głuchych, ISN to w pełni rozwinięty nikaraguański język migowy, natomiast PSN jest pidżinem używanym w komunikacji między mówiącymi osobami słyszącymi i głuchymi osobami migającymi. Różnice między tymi formami komunikacji były łatwo obserwowalne i dotyczyły rozmiaru przestrzeni migowej, ilości symetrii w użyciu dłoni, stopnia zaangażowania całego ciała w produkcję znaków, jak również gramatycznego sposobu używania twarzy i ciała [Kegl, Senghas, Coppola 1999: 181-182]. Choć badania pokazały, że użytkownicy ISN byli w stanie komunikować większą ilość informacji w danej jednostce czasu w porównaniu do użytkowników LSN [Kegl, Senghas, Coppola 1999:196] nie zmienia to faktu, że obie formy pozostawały w użyciu. Obserwacja procesów związanych z wyłanianiem i stabilizowaniem się poszczególnych etapów gramatyzacji języka migowego sprzyjała podjęciu na nowo rozważań dotyczących zagadnień pochodzenia języka. Na znaczeniu zyskała w tym kontekście gestowa teoria pochodzenia języka. Według niej język powstał z pierwotnej pantomimy, która umożliwia za pomocą ciała naśladowanie wydarzeń czasowo-przestrzennych. Wraz z działaniem mimicznym następowało przemieszczenie wydarzeń do czasu i przestrzeni oglądającej je widowni [Corbalis 2013: 173]. Gestowa teoria języka umożliwia przezwycięzenie problemu, z którym borykał się już Platon, a który określany jest mianem problemu ugruntowania znaczenia. Pierwotne wskazywanie na obiekty, które się naśladowało, pozwalało łączyć formę jaką był ruch (a z czasem

dźwięk) z treścią czyli znaczeniem. Dzisiejszy związek języka i dźwięku jest na gruncie tej teorii pochodną procesu ewolucji: z czasem bardziej wydajne stało się zastąpienie ruchów rąk wydawaniem określonych dźwięków. Na gruncie tej teorii D. Armstrong i S. Wilcox [2007: 64-67] piszą o procesach rytualizacji:

siłą napędzającą rytualizacji jest powtarzalność określonych zachowań. (...) trzy główne procesy⁹⁰ związane z rytualizacją: emancypacja czyli uwolnienie działań instrumentalnych od ich pierwotnej motywacji, habituacja czyli osłabienie siły odpowiedzi lub nawet tendencji do odpowiadania na powtarzający się bodziec i automatyzacja. (...) każde działanie, które jest często powtarzane staje się wzorcem, który może być reprodukowany bez wysiłku [Armstrong, Wilcox 2007:62].

Rytualizacja w zachowaniach językowych oznacza, że określone zachowania (np. gesty) stopniowo tracą swoją instrumentalną motywację i przekształcają się w znak (semantyzacja), powtarzanie określonych zachowań sprzyja powstaniu podwójnej artykulacji⁹¹ (automatyzacja), znaki ikoniczne stopniowo przekształcają się w symbole – w procesach habituacji słabnie ich powiązanie z bodźcami zewnętrznymi i tym samym stają się bardziej podatne na ograniczenia wynikające z ich powiązań z innymi znakami wewnątrz systemu, który tworzą [Armstrong, Wilcox 2007:63]. W kategoriach rytualizacji można widzieć nie tylko powstawanie języka ale także jego przyswajanie. W obu przypadkach mamy do czynienia z pewnym ucieleśnionym działaniem strategicznym. Wedle P. Bourdieu:

praktyki będące efektem habitusów (sposoby chodzenia, mówienia, jedzenia, odczuwania smaku i niesmaku itp.) mają wszelkie znamiona zachowań instynktownych, a w szczególności automatyzm, niemniej praktykom zawsze towarzyszy jakaś forma świadomości częściowej, wycinkowej, nieciągłej, w postaci minimum czujności niezbędnego do kontrolowania działania automatyzmów albo w formie dyskursów służących do ich racjonalizowania [Bourdieu 2007:227].

W interesującym nas tutaj przypadku przyswajania języka migowego przez osoby głuche proces ten rozumiany w kategoriach rytualizacji jest, jak zauważa C. Bell, „podstawowym procesem tworzenia uprzywilejowanych rozróżnień w obrębie działań ludzkich” [Rajewski 2004:55]. Praktyka języka migowego i wykonywanie czynności z nią związanych mogą być widziane nie tylko jako działania zaspokajające podstawową, ludzką potrzebę komunikacji ale także jako jednoczesny akt nadawania znaczenia temu sposobowi komunikacji. W tym sensie język migowy nie stanowi przezroczystego

⁹⁰ Chodzi tu o procesy kognitywne. Przedstawiana przez Armstronga i Wilcoxa gestowa teoria powstania języka powstaje i jest rozwijana w obrębie językoznawstwa kognitywnego.

⁹¹ Podwójna artykulacja czyli dwustopniowość języka oznacza, że: „ma on dwa poziomy organizacji strukturalnej: fonologiczny i gramatyczny, powiązane tym, że odcinki poziomu wyższego, czyli formy, składają się z odcinków poziomu niższego czyli fonemów” [Lyons 1984:74].

medium. Poznawanie języka jest jednocześnie poznawaniem cielesnego *modus operandi*. Migający nie muszą jednak posiadać (i na ogół nie posiadają) wiedzy w zakresie reguł gramatycznych języka migowego, którym się posługują. Dostrzegają błędny gest, ale nie dzieje się to „na drodze refleksyjnego dystansu” [Bourdieu 2007: 228]. Bell w tym kontekście pisze o fundamentalnym stanie błędnego rozpoznania istoty własnego działania przez praktykę [Bell 2009: 82]. W trakcie prowadzonych przeze mnie badań terenowych niejednokrotnie spotykałam się z tym umykającym dyskursowi aspektem praktyki języka migowego pod postacią rozmaicie wyrażanej opinii dotyczącej „migania jak głuchy”. Podczas jednego z popołudni spędzanych przeze mnie w klubie głuchych w PZG stałam razem z innymi w kręgu i prowadziłam swobodną, żartobliwą rozmowę na temat jazdy na rowerze. W pewnym momencie zorientowałam się, że pod moim adresem została poczyniona jakaś uwaga, której znaczenia nie wychwyciłam. Dlatego dopytałam się, o co chodzi. Jeden z głuchych z pewnym wahaniem powiedział, że właśnie migał do innych, że wyglądam jak półanalfabeta. Od razu zorientowałam się, że oto właśnie zostałam obdarzona najbardziej przewrotnym, jak dotąd w moim życiu, komplementem. Późniejsze wyjaśnienia utwierdziły mnie tylko w tym przekonaniu. Dla pokolenia głuchych 70-latków wyrażenie *półanalfabeta* jest synonimem słowa *głuchy*. Wyrażenia *analfabeta* kilkadziesiąt lat temu było używane przez słyszących na określenie osób głuchych posługujących się językiem migowym. Dla osoby słyszającej, która nigdy nie widziała konwersacji w języku migowym pierwszym wrażeniem, jakiego dostarczają migowa gestykulacja i mimika, może być przerażenie. To co dla słyszących jest emocjonalną hiperekspresją, dla głuchych jest zwykłym elementem ich języka. Z punktu widzenia głuchych, słyszący to osoby, które noszą maski, mają twarze zastygłe w jednym grymasie. Wyglądać jak *półanalfabeta* znaczyło tutaj w sposób właściwy posługiwać się mimiką, posiadać cielesną dyspozycję do migania. Jak zauważa Bell strategie rytualizacji zakorzenione są w ciele:

[w]ażną tego konsekwencją jest fakt, że rytualizacja jest szczególnie niemą formą działania. Jest zaprojektowana na robienie tego co robi bez przenoszenia tego przez próg dyskursu czy systematycznego myślenia [Bell 2009:93].

Ujawniająca się tutaj cielesność języka stanowi, jak się wydaje, o specyfice praktyk migania. Z jednej strony mamy bowiem do czynienia z językiem, o którym

przywykliśmy myśleć jak o narzędziu, za pomocą którego komunikujemy i tworzymy znaczenia. Z drugiej strony miganie jest przedstawiane jako praktyka, której funkcja komunikacyjna stanowi zaledwie jeden z elementów. O wiele istotniejszym, jak się wydaje, elementem rytualizacji jest wytwarzanie w jej trakcie rytualnego sprawcy czynności. Fizycznie głucha osoba dopiero staje się głucha w wymiarze kolektywnym wraz z udziałem w procesie przyswajania języka migowego, wraz z wytwarzaniem społecznego głuchego ciała pozostającego w dyspozycji do reprodukcji określonych sytuacji.

Momentem, który należy uchwycić i wyeksponować jest tutaj dynamika rytualizacji, zgodnie z którą, jak zauważa Bell, następuje konstruowanie schematów binarnych opozycji, ich hierarchiczne rozmieszczenie oraz ostatecznie wygenerowanie pewnej całości, w obrębie której poszczególne schematy odróżniają się od siebie wzajemnie tworząc niekończący się łańcuch odniesień [Bell 2009: 101]. Podstawową opozycją, która powstać może w procesie przyswajania języka migowego jest podział na tych, którzy słuchają i na tych, którzy migają. W tej opozycji nie występuje mówienie. Chociaż z językoznawczego punktu widzenia należałoby uznać miganie za odpowiednik mowy (artykulacji fonicznej), tak się jednak nie dzieje w porządku rytualizacji. Mowa i jej odczytywanie z ruchu ust jest dostępne przynajmniej części osób migających. Nie może zatem stanowić podstawy dla zbudowania opozycji, dla wyłonienia różnicy opartej na przeciwieństwie słyszenia i nie-słyszenia lub mowy i niemowy. Tym, co taką podstawę stanowi są dwie umiejętności cielesne: słuchanie i miganie. Żaden z członów tej opozycji nie jest definiowany jako brak ale jako biegłość w wykonywaniu pewnego rodzaju czynności. W procesie rytualizacji jakim jest nabywanie języka migowego słuch jest sprowadzony do wymiaru cielesnej umiejętności, której przeciwstawiona jest inna cielesna umiejętność – miganie. Proces rytualizacji nadaje wyróżniony status właśnie tej ostatniej czynności.

3.3. Ikoniczność – język migowy a wizualny charakter symboli językowych

S. Fabisiak zwraca uwagę na to, że: [p]oglądy dotyczące ikoniczności języka migowego bardzo często zasadały się na przekonaniu, że jego znaki mają charakter gestów naturalnych” [Fabisiak 2010:65]. Nowsze ujęcia dotyczące tego zagadnienia

wskazują jednak na to, że ikoniczność jest cechą zarówno języków fonicznych jak i migowych. Według badaczki amerykańskiego języka migowego S. Taub [Taub 2001: 20-35] relacja, którą określa się jako ikoniczność nie dotyczy obiektywnej relacji podobieństwa między przedstawieniem i obiektem przedstawianym ale między ich mentalnymi modelami. W kognitywnym procesie tworzenia się wyobrażenia ikonicznego można wyróżnić, dla celów analitycznych, pewne sekwencje: w pierwszej kolejności wybrany zostaje obraz, wizerunek, który w dalszej części procesu ulega schematyzacji lub modyfikacji tak, aby możliwe było wyrażenie go w języku, następnie wybierane są odpowiednie formy tego języka lub w innych terminach - następuje kodowanie. W odniesieniu do amerykańskiego języka migowego, Taub wskazuje, że mechanizmy związane z ikonicznością opierają się na: percepcji kształtów rąk, dłoni i palców; na percepcji ich lokalizacji i ruchu; na zdolności zobaczenia ścieżki, jaką wyznacza w przestrzeni poruszający się obiekt; na wiedzy, że ciało osoby migającej jest ciałem ludzkim i jako takie ma ludzkie kształty i pełni odpowiednie funkcje; na wiedzy, że ciała zwierząt często przypominają ciała ludzkie poprzez kształty i funkcje; na zdolności rozpoznawania ruchów ciała towarzyszących poszczególnym rodzajom aktywności; na spostrzeżeniu, że wykonywane przez ciało ruchy odbywają się w określonym czasie i przestrzeni, a także na wiedzy dotyczącej kategorii ruchu w języku migowym [Taub 2001: 20-35] To właśnie obrazy mentalne będące efektem tych spostrzeżeń zostają w dalszej kolejności poddane schematyzacji i kodowaniu w języku migowym.

Zagadnienie ikoniczności w językach migowych jest obiektem zainteresowań badaczy będących przedstawicielami językoznawstwa kognitywistycznego. Jak zauważa T. P. Krzeszowski:

[p]unktem wyjścia językoznawstwa kognitywnego jest stwierdzenie, że język ma charakter symboliczny (...). Jednak owo podstawowe twierdzenie, kamień węgielny także teorii de Saussure'a, ma tu zupełnie inny, dużo szerszy zakres. Symbolizm języka rozciąga się na wszystkie jego płaszczyzny, od fonetyki poprzez morfologię (naukę o budowie wyrazów), składnię (naukę o budowie zdań), leksykę, aż po pragmatykę (naukę o używaniu wrażeń językowych). Są z tym związane pewne konsekwencje, które stawiają językoznawstwo kognitywne w opozycji do wszystkich strukturalizmów. Najważniejsza z nich jest uznanie znaczenia, a nie struktury, za centralną sprawę języka, a zatem za najważniejszy przedmiot zainteresowania językoznawstwa [Krzeszowski 2010:15-16].

Kognitywistyczna koncepcja znaczenia zakorzeniona jest w ludzkim doświadczeniu ucieleśnienia. Zjawiska językowe nie są traktowane w tym ujęciu jako coś odrębnego

względem innych procesów poznawczych. Przeciwnie, dla kognitywistów poszczególne zagadnienia związane z językiem można wyjaśnić za pomocą zasad, które mają swoje zastosowanie dla całości procesów poznawczych człowieka. W ten właśnie sposób badaniu poddane zostało zagadnienie ikoniczności. Znaki językowe mają tutaj motywację zewnętrzną tzn. wyjaśnienia kwestii podobieństwa znaku i jego przedmiotu odniesienia poszukuje się na zewnątrz systemu języka. Człowiek, istota ucieleśniona, pozostaje w kontakcie ze światem zewnętrznym, a więc także z innymi ludźmi, co znajduje swoje odzwierciedlenie w systemie języka. W podejściu kognitywistycznym uwaga zwrócona zostaje na osobę, na tego, kto mówi. W przywołanej tu kwestii podobieństwa nie ma mowy o „obiektywnym podobieństwie”, ponieważ coś jest podobne do czegoś innego zawsze tylko dla tego, kto dokonuje porównania. Ikoniczność, definiowana jako relacja między modelami mentalnymi, jest związana zarówno z gatunkowym wymiarem cielesności, jak i lokalnym udziałem poszczególnych osób w określonych kulturach i społecznościach. Taub wyróżniła dziesięć sposobów, za pomocą których wyrażana jest ikoniczność w amerykańskim języku migowym (ASL) [Taub 2001]. Pierwszy typ ikoniczności to taki, w którym fizyczny obiekt jest reprezentowany przez samego siebie. Jest to związane z bezpośrednim wskazywaniem w celu nazwania. Przykładem znaku tego typu jest słowo NOS, które w ASL⁹² przybiera postać pokazania palcem wskazującym na nos osoby migającej. Za pomocą tego typu ikoniczności budowanych jest wiele znaków określających części ciała. Czynnością, która ma tutaj znaczenie podstawowe jest wskazywanie, pokazywanie palcem. Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, że jest to gest pełniący funkcje językowe, funkcje nazywania. W językach migowych „nazwać” może niekiedy oznaczać po prostu „pokazać” lub „wskazać”. Drugi sposób, w jaki przejawia się ikoniczność związany jest z kształtem i polega na tym, że kształt artykulatora (np. ręki) przedstawia kształt obiektu odniesienia. Taub jako przykład tego typu ikoniczności podaje znak DRZEWO w ASL. W tym znaku przedramię i dłoń jednej ręki reprezentują podłoże, natomiast przedramię drugiej ręki reprezentuje pień drzewa, zaś rozpostarta dłoń gałęzie. Stopień schematyczności takiego obrazowania może być różny tzn. ikoniczne znaki tego typu mogą brać pod uwagę różne aspekty kształtu. Klasyfikator osoby (wertykalnie wyciągnięty palec wskazujący) oddaje jedynie

⁹² W ten sam sposób (lub podobny) znak NOS jest migany w wielu innych językach migowych co można zaobserwować w internetowym słowniku SPREADTHESIGN na stronie www.spreadthesign.com

ogólny zarys podłużnej horyzontalnie ułożonej sylwetki, podczas kiedy znak V obrazujący nogi oddaje podobieństwo kształtu z zaznaczeniem np. zgięcia w kolanach czy połączenia nóg w biodrach. Trzeci typ ikoniczności dotyczy ruchu - ruch artykulatorów reprezentuje ruch obiektów odniesienia. Wykorzystując wspomniany już kształt V można pokazać różne ścieżki ruchu. Dla zobrazowania, na przykład, spaceru na wzgórzu po krętej ścieżce można wykorzystać ruch wznoszący i kołyszący się na boki. Czwarty typ ikoniczności dotyczy reprezentowania części ciała zarówno ludzi jak i zwierząt. Różne wzory budowania ikonicznych wyobrażeń są tutaj możliwe w zależności od stopnia podobieństwa danej części ciała. Jeden ze schematów zakłada np. możliwość oddania za pomocą kształtu dłoni kształtu części ciała (np. wasy kota) i umieszczenie tego kształtu w lokalizacji na ciele migającego odpowiadającej lokalizacji na ciele zwierzęcia (np. na twarzy). Omawiając ten typ ikoniczności, Taub zwraca uwagę na fakt, że obrazowanie przedmiotów może się dokonywać nie tylko poprzez zarysowanie kształtu danego obiektu, ale także poprzez oddanie sposobu w jaki ciało manipuluje danym obiektem lub wchodzi z nim w relacje. Jak pisze Taub: „[c]zasami łatwiej jest produkować i rozpoznawać ruchy ciała kojarzące się z danym obiektem niż odpowiednik samego obiektu” [Taub 2001: 77].

Kolejnym typem ikoniczności jest reprezentowanie kształtu obiektu odniesienia za pomocą kształtu ścieżki, jaką wyznacza poruszający się artykulator. Przykładem może tu być wyraz DOM w ASL. W znaku tym za pomocą B-kształtu dłonie „rysują” sylwetkę dachu i ścian. Innym przykładem tego typu ikoniczności zarówno w polskim jak i amerykańskim języku migowym jest wyraz SŁOŃ, gdzie ruch dłoni o określonym kształcie (innym w ASL i inny w PJM) „śledzi” kształt trąby słonia. Jeszcze innym typem jest ikoniczność związana z lokalizacją w przestrzeni migowej, która odpowiada lokalizacji w przestrzeni mentalnej. Jednym z przykładów może być tutaj opis pomieszczenia. Migający w pierwszej kolejności wyznacza scenę, obszar pokoju w przestrzeni migania i następnie poszczególne elementy wyposażenia umieszcza w obrębie tego obszaru. W ten sposób lokalizacja poszczególnych obiektów odpowiada ich lokalizacji w przestrzeni realnej (czy raczej mentalnej jako tej, która jest dostępna i bezpośrednio wykorzystywana w procesach poznawczych). Jak zauważa Taub [Taub 2001: 83] ikoniczność przestrzeni migowej powinna być widziana jako pewne kontinuum. Jest to związane z gramatycznym wykorzystywaniem przestrzeni migowej.

Oznacza to, że migający ustanawiając w przestrzeni migowej obiekt⁹³, do którego się odnosi, nie musi z konieczności sytuować go zgodnie z jego rzeczywistym umiejscowieniem. Kolejnym rodzajem ikoniczności jest reprezentowanie rozmiaru obiektu odniesienia poprzez rozmiar tego, co artykułowane (np. „narysowany” w przestrzeni kształt). Także w tym przypadku można mówić o wielkościach względnych i bezwzględnych. Zależy to od sposobu artykulacji (np. stopnia schematyczności przedstawianego obiektu). Ikoniczność języka migowego odnosić się może do ilości reprezentowanych obiektów. W tym typie reprezentacji liczba artykulatorów odpowiada liczbie referentów. Z uwagi na ograniczenia związane z ilością dostępnych artykulatorów (na ogół są to palce rąk) ikonicznie reprezentowane bywają na ogół 1, 2, 3 lub 4 obiekty. Ciekawym sposobem ikonicznego reprezentowania są tzw. liczebniki inkorporowane. W tym typie wyobrażenia ikonicznego kształt ręki przedstawiający określone słowo (np. dzień) zmienia się w zależności od ilości jakie chcemy przedstawić. Przedostatnim z typów ikoniczności w języku migowym, wyróżnionym przez Taub, jest reprezentowanie uporządkowania wydarzeń w czasie poprzez ułożenie migania w czasie. Oznacza to, że co do zasady, to co zamigane wcześniej będzie rozumiane jako to, które rzeczywiście miało miejsce wcześniej. Ostatnim typem ikoniczności jest reprezentowanie migania za pomocą migania. Ten zabieg często występuje razem z tzw. zamianą ról czyli takim środkiem językowym, który jest wykorzystywany do opowiadania o działaniach i wypowiedziach, które zostały dokonane w innym czasie lub przez inne osoby. Migający „przybiera” na siebie rolę osoby, o której działaniach lub słowach chce opowiedzieć. Moment zamiany roli jest zaznaczony poprzez przerwanie kontaktu wzrokowego z rozmówcą. Migający przestaje być w kontakcie wzrokowym, chwilowo „wciela” się w inną rolę sam pozostając niejako nieobecnym.

Przedstawione powyżej typy ikoniczności można odnosić także do innych niż amerykański języków migowych [Tai 2005, Fabisiak 2010]. Ikoniczność jest bogatym środkiem językowym będącym w dyspozycji użytkowników języków migowych. Nie oznacza to jednak, że treści w ten sposób przekazywane będą z konieczności zrozumiałe dla wszystkich użytkowników różnych języków migowym, jak i dla osób

⁹³ W języku migowym opowiadając np. o jakiejś osobie (obiekcie) należy w pierwszej kolejności umieścić (zaznaczyć jej miejsce) ją (ten obiekt) w określonym miejscu w przestrzeni migowej a następnie w toku opowiadania odniesienia do tej osoby (obektu) są dokonywane poprzez wskazanie na to miejsce.

nieposługujących się nimi. Podczas moich badań terenowych byłam obserwatorem sytuacji, w której ikoniczny i jak mogłoby się wydawać, niezwykle czytelny znak kartki papieru pozostał niezrozumiany, budząc irytację po obu stronach niefortunnej próby komunikacji. Poniżej fragment mojego dziennika:

Zatrzymałyśmy się z Pauliną na stacji benzynowej przy autostradzie. Weszłyśmy do McDonald's. Kupiłam sobie kawę i zajęłam się słodzeniem, cynamonowaniem, czekoladowaniem itd. I po chwili do mojej świadomości trafił ten specyficzny rodzaj szumu jaki wywołuje nagle zamieszanie przy kasie. Kiedy podniosłam wzrok, zobaczyłam Paulinę kreślącą w powietrzu kształt kartki i pokazującą gestem pisania, że potrzebuje długopisu. Obsługująca ją osoba stała jak zaczarowana wpatrując się w Paulinę. Dopiero po dłuższej chwili zdołała otrząsnąć się na tyle z wrażenia jakie na niej zrobiła osoba poruszająca rękami na wysokości jej twarzy, że powiedziała: „Nie rozumiem, zaraz zawołam kierownika”. Jednak Paulina widząc, że obsługująca nie rozumie jej prośby, a na dodatek odwraca się i odchodzi machnęła ręką i dała mi znać, że jednak straciła ochotę na kawę i kupi sobie coś na samoobsługowej stacji benzynowej.

W przytoczonej historii mniej istotne są nieudane zakupy, choć i one nie pozostają bez znaczenia. Zaobserwowana przeze mnie sytuacja dotyczy tego, jakie warunki muszą zostać spełnione, żeby ikoniczny gest mógł być zrozumiany. Pierwszym i podstawowym warunkiem jest oczekiwanie na gest, umieszczenie go w polu możliwości. W tym sensie ikoniczny gest może być rozumiany jako działanie, które powtarza, naśladuje, imituje rzeczywistość. Określony gest już wcześniej musi w społecznym i kulturowym rezerwuarze praktyk zostać umieszczony i ukształtowany. Jeśli gest pojawia się „nieadekwatnie” – przy czym jest to zawsze „nieadekwatnie” dla kogoś – różnica między doświadczanym fenomenem a pewnym polem oczekiwanych fenomenów jest tak ogromna, że właściwie uniemożliwia wyjście poza obserwację. O jakiej różnicy jest tu mowa? Nie jest to kwestia skali ani nawet jakości. Można w pewnym sensie mówić tu o różnicy epistemologicznej. Kiedy spodziewany się w określonej sytuacji pewnego rodzaju praktyki, mającej określoną formę, w określony sposób ucieleśnionej, ale spotykamy się z czymś zupełnie innym, to zanim podejmiemy

jakiegokolwiek działanie, staramy się rozpoznać czy aby nie mamy tu do czynienia z błędem i jakiego byłby on rodzaju (formy czy treści). Innymi słowy, zanim osoba obsługująca w McDonald's mogła zacząć się zastanawiać, co może oznaczać kreślony na wysokości jej oczu kształt, musiała najpierw zdecydować, czy ma w ogóle do czynienia z sytuacją komunikacyjną czy może jakąś inną (np. artystyczny performance lub atak choroby).

Na tym jednak nie koniec. Różnorodność przedstawionych tutaj ikonicznych środków językowych wskazuje na dwie jeszcze kwestie. Po pierwsze, całkiem podobnie jak w sztukach wizualnych, można reprezentować nie tylko różne obiekty ale także bardzo różne elementy tych samych obiektów. Reprezentacja ikoniczna nie kopiuje swojego obiektu odniesienia a jedynie reprezentuje go w pewien sposób. Budulcem dla niej może zostać zarówno ogólny zarys kształtu, jak i charakterystyczny detal. Po drugie, konieczność wyboru między różnymi możliwościami ikonicznej reprezentacji jest źródłem różnicowania w językach migowych. Może ono przebiegać zgodnie z granicami danego języka migowego, ale nie jest to ogólną zasadą. Badania nad transparentnością znaków migowych robione w odniesieniu do włoskiego języka migowego pokazały, że jest ona zależna kulturowo [Pietrandrea 2002]. Jedne znaki były łatwo rozpoznawalne przez niemigających nie-Włochów, inne przez migających Włochów a jeszcze inne przez niemigających Włochów. Z językoznawczego punktu widzenia zatem żaden pojedynczy czynnik nie przesądza o ostatecznym charakterze tego, w jaki sposób określona grupa głuchych osób porozumiewa się między sobą. Nie jest to fizyczna głuchota, ani fakt przebywania na terytorium określonego państwa, ani życie w jakiejś kulturze, ani wreszcie określone warunki geograficzne czy fizyczne. To ze splotu tych czynników ostatecznie wyłania się język migowy i praktyki z nim związane.

E. D. Thoutenhoofd argumentując na rzecz tezy mówiącej o tym, że ikoniczność stanowi samo serce kreatywności w językach migowych pisał jednocześnie o „niedokończonym zwrocie językowym w badaniach nad głuchotą” [Thoutenhoofd 2000: 269]. Podkreślając znaczenie jakie ikoniczność ma dla produktywności języków migowych⁹⁴, Thoutenhoofd odkrywa, że założenia przyjmowane przez lingwistów negujących jej znaczenie mają w istocie charakter „metafizyczny”. Założenia te dotyczą

⁹⁴ Produktywność stanowi jedną z podstawowych cech deficycyjnych języka [Lyons 1984:78-80].

arbitralności znaków językowych jako wyznacznika wartości systemu językowego. Imitacja rzeczywistości – jak miałyby to mieć miejsce przy okazji ikoniczności w językach migowych – jest czymś, co sprzeciwia się samej naturze języka. Ale rozumiana w ten sposób ikoniczność zakłada zaledwie jedną możliwą reprezentację danej sytuacji percepcyjnej. To z kolei w sposób zasadniczy ograniczałoby kreatywność języka. Jak zauważa M. Tomasello:

[w] miarę jak dziecko uczy się symboli językowych obecnych w jego kulturze, nabywa też zdolności jednoczesnego przyjmowania wielu perspektyw wobec tej samej sytuacji percepcyjnej. Symbole językowe jako reprezentacje poznawcze zawierające perspektywę opierają się więc nie na rejestrowanych bezpośrednio doświadczeniach sensorycznych czy motorycznych, jak w przypadku reprezentacji poznawczych u innych gatunków zwierząt i bardzo małych dzieci, lecz raczej na sposobach, w jaki jednostki ludzkie decydują się kategoryzować obiekty, wybierając z wielu dostępnych możliwości (realizowanych przez wiele innych dostępnych symboli, które mogłyby być, ale nie zostają wybrane). Symbole językowe uwalniają więc poznanie ludzkie od bezpośredniej sytuacji percepcyjnej nie przez proste umożliwienie odniesienia do obiektów zewnętrznych wobec obecnej sytuacji (...), ale raczej dzięki temu, że umożliwiają wiele równoległych reprezentacji każdej i wszystkich możliwych sytuacji percepcyjnych [Tomasello 2001:17].

Uznanie ikoniczności za jeden ze środków językowych, a języki migowe za „pełnoprawne” języki stawia badaczy ponownie wobec pytania o naturę symboli językowych. Innymi słowy pojawia się pytanie o sposoby wyrażania w językach migowych idei abstrakcyjnych, oderwanych od bezpośredniej naoczności. W sposób niejako bezpośredni taką możliwość opisuje kognitywistyczna koncepcja metafory. Jak ujmują to E. Tabakowska:

pojmowanie tak abstrakcyjnych relacji jest możliwe dzięki temu, że umysł ludzki przetwarza je w kategoriach relacji pojęciowo analogicznych, lecz prostszych do zrozumienia dlatego, że są one zakorzenione w doświadczeniu zmysłowym. Takie przeniesienie zjawisk z płaszczyzny fizycznej na płaszczyznę abstrakcyjną jest oczywiście dobrze znane jako warunek powstania metafory. Według teorii kognitywistycznej jest to podstawowy mechanizm rozwoju ludzkiego języka [Tabakowska 1995:35-36].

Kluczowa dla zrozumienia tego, w jaki sposób za pomocą „konkretnych” reprezentacji ikonicznych możliwe jest wyrażanie abstrakcyjnych treści w językach migowych, jest koncepcja podwójnego mapowania: metaforycznego i ikonicznego. Oznacza to, że przynajmniej część znaków w języku migowych, a także struktur składniowych jest motywowana zarówno ikonicznie jak i metaforycznie. Na przykładzie m. in. znaku migowego INFORMOWAĆ Taub [Taub 2001: 99-101] pokazuje, na czym polega proces podwójnego mapowania w ASL. Czasownik INFORMOWAĆ stanowi przykład metafory pojęciowej KOMUNIKOWANIE to WYSYŁANIE. Między tymi dwiema

domenami można wskazać analogie. W domenie docelowej jaką stanowi tutaj komunikowanie mamy ideę, myśl, która mieści się w umyśle. Po zwróceniu na nią uwagi, dostrzeżeniu jej, autor może ją następnie zakomunikować innej osobie. W domenie źródłowej (wysyłanie), która ma bardziej abstrakcyjny charakter mamy do czynienia z obiektem, który znajduje się w głowie. Możemy ten obiekt chwycić i rzucić go innej osobie. Za pomocą metafory abstrakcyjne pojęcie informowania zostało zobrazowane jako czynność przekazywania pewnego obiektu. Należy jednak pamiętać, że operacja metaforyzowania dokonuje się na poziomie mentalnym. Do tego aby ją wyrazić potrzeba jeszcze nadać jej formę językową. I tu mamy do czynienia z mapowaniem ikonicznym, które polega na wybraniu pewnego wizerunku, jego schematyzacji i zakodowaniu w języku. W omawianym tu przypadku czasownika INFORMOWAĆ obraz czynności przekazywania obiektu został ujęty w odpowiedniej dla systemu amerykańskiego języka migowego formie poprzez odpowiedni kształt i lokalizację dłoni oraz ruch. Jak zauważa Taub:

[f]orma jaką artykulatory przybierają w tym znaku daleka jest od przypadkowej; kształt dłoni – płaskie O (...) ma swoje znaczenie w systemie klasyfikatorów ASL; reprezentuje manipulowanie małym płaskim obiektem. Jeśli byłby to czysty klasyfikatory opis jakiejś konkretnej sceny oznaczałoby to, że migający bierze z głowy jakiś obiekt i rzuca go w stronę adresata [Taub 2001:99-100].

Model podwójnego mapowania dobrze tłumaczy sposób, w jaki wyrażane są abstrakcyjne idee w języku migowym.

Mechanizm ikoniczności przywołuje kwestię powtórzenia. Powtarzanie konstytuuje praktykę. Powtarzanie zapewnia trwanie w czasie, ma funkcję spajającą. Jednocześnie w powtarzaniu wpisana jest możliwość twórczej kreatywności. Tym, co odsłania ikoniczność są sposoby istnienia tej kreatywności. Proces schematyzacji obserwowanych obiektów związany jest nie tylko z rozróżnianiem poszczególnych części, ale także wyróżnianiem jednych na korzyść innych. Proces nadawania sensu jest tutaj przedstawiony z całą naocznością. Systemem jednak, w obrębie którego dochodzi do różnicowania jest system obiektów, które mają charakter wizualny. Specyfika, o jakiej w tym przypadku może być mowa dotyczy właśnie naoczności, która jest dosłownością. Dzięki mechanizmom ikoniczności możemy lepiej zrozumieć na czym w istocie miałyby polegać różnica modalności między językami migowymi i fonicznymi. Jeśli poddać analizie poszczególne etapy powstawania wyrażań językowych od

percepcji przez konceptualizację, obrazowanie i dalej do kodowania, to różnicy między migającymi i niemigającymi nie znajdziemy ani w możliwościach percepcyjnych, ani w sposobie konceptualizacji. Różnica ta ujawnia się dopiero w ruchu wytwarzania językowej formy. Jest to ruch niezapśredniczony. Kodowanie informacji o charakterze wizualnym dokonuje się do formy wizualnej. W przypadku języków fonicznych dodatkowo ma miejsce proces tłumaczenia. To nieprzystawanie znaku i znaczonego zmusza do szukania znaczenia wyrażen języka fonicznego w relacji między składowymi elementami systemu językowego, jak w znakowych teoriach de Saussure'a czy Peirce'a, które swoje wyjaśnienia ograniczały do świata intra-symbolicznego [Bhattacharya 2014: 131]. Wizualno-przestrzenna modalność w językach migowych w nieco inny sposób oświetla składowe elementy fenomenu zwanego językiem. Niedające się ignorować wizualne podobieństwo znaku i obiektu odniesienia, naoczność, obrazowość urastają do rangi dominującej cechy systemu języka migowego, co ma także swój wymiar epistemologiczny. Prawda generowana przez zbiór znaków języka migowego jest, jak pisze Bhattacharaya [Bhattacharaya 2014: 132], czymś więcej niż tylko podsumowaniem, wynikiem relacji między poszczególnymi elementami systemu językowego. Jest to prawda *tego co jest widoczne, zobaczone*. Stąd przekonanie o języku migowym jako doskonalszej formie komunikacji, bardziej precyzyjnej, bardziej adekwatnej i lepiej opisującej rzeczywistość. Echa tego sposobu myślenia odnaleźć można w dokumentach historycznych pozostawionych przez głuchych. Charakteryzując na ich podstawie główne tezy dyskursu głuchych Ladd zwraca uwagę, że dominują w nim te, związane z językiem migowym.

- (1) Język migowy jest darem społeczności Głuchych, w którym wyrazić można wszystko czego wyrazić się nie da w języku mówionym.
- (2) Specyfika języka migowego polega też na tym, że może on być stosowany ponadnarodowo czego nie można powiedzieć o językach mówionych.
- (3) Tym samym Głusi stają się prototypowymi obywatelami świata.
- (4) Głusi zostali stworzeni na ziemi po to, aby dać wyraz powyższym cechom i wartość ich życia nie powinna być poddawana w wątpliwość.
- (5) Niemigający słyszący są osobami upośledzonymi z uwagi na miganie.
- (6) Język migowy jest ofiarowany słyszącym jako dar i jeśli przyjmą ten dar to ich życie stanie się pełniejsze i bogatsze [Ladd 2003:111].

Głuchota to bycie w świecie poprzez substancjalność języka, który jest ikoniczny. W ten sposób realizuje się możliwość poczucia bliskości z rzeczywistością i bezpośredniości

w opisie świata postrzeganego u osób posługujących się językiem migowym. W tym sensie różnica, jaką przynosi ze sobą głuchota, ma charakter epistemologiczny.

4. ŚWIAT-GŁUCHY – opis i interpretacja wybranych obszarów

Kolektywny wymiar głuchoty, ŚWIAT-GŁUCHY, związany jest z komunikacją w języku migowym, ale nie ogranicza się do niej. Być w ŚWIAT-GŁUCHY to być tam, gdzie rodzi i rozwija się język a wraz z nim rodzą i rozwijają się więzi międzyludzkie. Kolektywny wymiar głuchoty staje się uchwytne dopiero w procesie nieustannego konstituowania się. Wejście w ŚWIAT-GŁUCHY oznacza włączenie się w ten proces. Jednak jednostka nie może się sama włączyć, wejść w ŚWIAT-GŁUCHY. Potrzeba do tego rozpoznania jej, oddania przestrzeni, przyjęcia przez tych, którzy już uczestniczą w procesie konstituowania ŚWIAT-GŁUCHY. W sposób symboliczny to rozpoznawanie w obrębie ŚWIAT-GŁUCHY dokonuje się poprzez nadawanie migowych nazw osobowych. Kolektywny wymiar głuchoty związany jest z dążeniem do wykonywania pewnej czynności – rozmawiania w języku migowym. Czynność ta ma charakter wyjątkowy, zarezerwowana jest jedynie do ŚWIAT-GŁUCHY, jest źródłem poczucia swobody i daje przyjemność. Akty migania konstituują ŚWIAT-GŁUCHY, dlatego czynność rozmowy jest czynnością źródłową, podstawową dla tego świata. A jednak przebywanie w ŚWIAT-GŁUCHY nieuchronnie wiąże się także z przebywaniem poza jego granicami, wśród osób słyszących. Strategie radzenia sobie w ŚWIAT-SŁYSZĄCY są z jednej strony świadectwem tego, jak dalece sposób ucieleśnienia odciska swoje piętno na świecie materialnym, z drugiej zaś, wskazują na niewspółmierność działań głuchych i słyszących, którzy żyją obok siebie, w tym samym mieście, na tej samej ulicy. W poniższym rozdziale przytaczam przetłumaczone z języka migowego wypowiedzi osób głuchych. To symboliczne oddanie miejsca i głosu badanym służyć ma także i temu, aby podkreślić, że ŚWIAT-GŁUCHY w żadnym razie nie jest „światem ciszy”. Przeciwnie, konstituujący go żywioł rozmowy, dyskusji, wzajemnego informowania się, rozpowszechniania plotek jest tym elementem, który nie może być pomijany w żadnej charakterystyce kolektywnego wymiaru głuchoty. W ŚWIAT-GŁUCHY, bardziej niż w każdym innym świecie społecznym tworzonym przez osoby

słyszające, doskonale zrozumiane i głęboko przyswojone jest myśl o tym, że być oznacza między innymi: rozmawiać i móc rozmawiać.

4.1. Wejście w ŚWIAT-GŁUCHY – migowe nazwy osobowe

Jak zauważa Iwona Grzesiak:

głusi w swoim naturalnym środowisku osób porozumiewających się językiem migowym wypracowali własny system antroponimiczny, który określa przynależność do społeczności głuchych. Społeczną wartość nazywania osób w języku migowym można zauważyć już w sytuacji przedstawiania się, kiedy to pojawia się podwójne pytanie o imię i nazwisko rozmówcy: «jak się nazywasz?» oraz «jak ciebie migają?». «Jak się nazywasz?» odnosi się do imienia i nazwiska polskiego, a odpowiedź udzielona jest poprzez przeliterowanie za pomocą alfabetu palcowego tegoż imienia i nazwiska, natomiast «jak ciebie migają?» – do nazwy osobowej wyrażonej znakiem ideograficznym⁹⁵, oznaczającej daną osobę wśród członków społeczności głuchych [Grzesiak 2003: 54].

Takie imiona w języku migowym, migowe nazwy osobowe stanowią kategorię nazw własnych, są integralną częścią systemu języka migowego i jako takie podlegają zasadom w tym języku obowiązującym [Malec 2004: 50]. Migowe nazwy osobowe spełniają podstawową dla wszystkich antroponimów funkcję referencjalną w sposób jednoznaczny identyfikując i wyróżniając daną osobę spośród innych członków społeczności. Migowe nazwy osobowe posiadają cechy przypisywane zarówno przydomkom, nazwom gwarowym, jak i przezwiskom [Grzesiak 2003: 59]. Wielu autorów zwraca jednak uwagę, że nie należy całkowicie utożsamiać migowych nazw osobowych z przezwiskami [Meadow 1977: 243; Mindess 1990: 14; Shun-Chiu, Jingxian 1989: 251-252]. Tym, co odróżnia migowe nazwy osobowe od przezwisk jest między innymi brak ich wyraźnego nacechowania emocjonalnego [Rzepakowska 2011: 148]. Migowe nazwy osobowe na ogół nie pełnią funkcji prześmiewczej. Pomimo tego, że ich powstanie czasami związane jest, na przykład, z zabawną sytuacją i początkowo może nieść ze sobą ładunek emocjonalny, to jednak szybko ulega on zatraceniu. Przezwiseka należą do obszaru języka żywego i nie posiadają jednej utrwalonej w piśmie formy oficjalnej [Rzepakowska 2001: 149]. Podobnie rzecz się ma w przypadku

⁹⁵ Jak pisali autorzy pierwszego w Polsce *Słownika mimicznego dla głuchoniemych i osób z nimi styczność mających*: „[d]wa są sposoby wyrażania się na migi: *ideograficzny* i *daktylograficzny*. Daktylogologia, czyli palcowanie, zależy na pokazywaniu każdego wyrazu za pomocą alfabetu ręcznego (...). Nierównie wyższa jest w zastosowaniu metoda ideograficzna, czyli obrazowa, polegająca na przedstawianiu pojęć znakami, o ile można najbardziej rzecz malującymi. Stanowi ona właściwą mowę mimiczną głuchoniemych i dlatego powszechnie jest przez nich używaną” [Hollak, Jagodziński 2011: 17].

migowych nazw osobowych, których funkcjonowanie nie wykracza poza społeczność osób głuchych, ale brak pisemnej formy oficjalnej wynika raczej ze specyfiki samego języka migowego, który nie posiada odpowiadającego mu zapisu. Migowe nazwy osobowe, podobnie jak przezwiska, posiadają wartość semantyczną [Cieślíkowa 1998: 121-122], która powstaje między innymi w odniesieniu do wizualnej charakterystyki danej osoby. Dodatkowo, jak zauważa Grzesiak:

[w] społeczności głuchych obserwuje się również zjawisko dziedziczenia migowych nazw osobowych o charakterze patronimicznym. Migowa nazwa osobowa «przynależna» mężczyźnie zostaje przeniesiona na jego żonę i dzieci. Istotne jest to, że nie tyle kobieta przyjmuje nazwę osobową po mężu, ile w ten sposób jest nazywana przez społeczność głuchych [Grzesiak 2003:60].

Z językoznawczego punktu widzenia kategoria migowych nazw osobowych nie stanowi bezpośredniego odpowiednika żadnej z kategorii nazw osobowych jakie znajdujemy w języku polskim. Co więcej, osobom głuchym zdarza się kojarzyć inną osobę głuchą za pomocą jej migowej nazwy osobowej i jednocześnie nie pamiętać, a niekiedy nawet po prostu nie znać jej oficjalnego imienia i nazwiska w języku polskim. Nazywanie, odnoszenie się do osób w obrębie ŚWIAT-GŁUCHY charakteryzuje się swoją własną specyfiką. Dla Merleau-Ponty'ego nazywanie⁹⁶ jest równoznaczne z docieraniem do przedmiotu, który jest nazywany, a „nazwa jest istotą przedmiotu i zamieszkuje go w taki sam sposób, jak barwa i kształt” [Merleau-Ponty 2001: 198]. Obdarzanie kogoś migową nazwą osobową w ŚWIAT-GŁUCHY jest aktem rozpoznawania w obrębie tego świata. Oznacza to, że istnienie w ŚWIAT-GŁUCHY nie jest skutkiem jednostkowej

⁹⁶ „Nazywanie przedmiotów nie jest następstwem ich rozpoznania, jest samym rozpoznaniem. Kiedy patrzę na jakiś przedmiot w półmroku i mówię: «To jest szczotka», w moim umyśle nie ma pojęcia szczotki, pod które podciągałbym przedmiot i które, z drugiej strony, wskutek często dokonywanego skojarzenia wiązałyby się ze słowem «szczotka», ale samo słowo niesie sens i nadając go przedmiotowi, mam świadomość, że docieram do przedmiotu. Jak często stwierdzano, dla dziecka przedmiot staje się znany dopiero wtedy, gdy został nazwany; nazwa jest istotą przedmiotu i zamieszkuje go w taki sam sposób, jak barwa i kształt. Dla myślenia przednaukowego nazywanie przedmiotu jest równoznaczne z powoływaniem go do istnienia albo z jego przeobrażaniem: Bóg tworzy byty, nazywając je, a magia oddziałuje na nie, mówiąc nich. Te «błędy» byłyby niepojęte, gdyby mowa opierała się na pojęciu, bo pojęcie zawsze powinno odróżniać się od mowy i widzieć w niej tylko zewnętrzny akompaniament. Ktoś może powiedzieć, że dziecko uczy się poznawać przedmioty poprzez oznaczenia zawarte w języku i że właśnie dlatego przedmioty, dane mu najpierw jako byty językowe, tylko wtórnie uzyskują istnienie naturalne, a więc że dziecięce wierzenia wyjaśnia faktyczne istnienie wspólnoty językowej. Ale to wyjaśnienie pozostawia problem w stanie nienaruszonym, bo jeżeli dziecko może siebie poznać jako członka pewnej wspólnoty językowej, zanim pozna siebie jako myślenie o Przyrodzie, jest to możliwe pod warunkiem, że podmiot może nie wiedzieć o tym, że jest uniwersalną myślą, a mimo to ujmować siebie jako mowę, i że słowo, nie będąc wcale zwykłym znakiem przedmiotów i znaczeń, zamieszkuje rzeczy i unosi znaczenia. Dlatego u tego, kto mówi, mowa nie wyraża gotowego już myślenia, ale współlistnienie z myśleniem” [Merleau-Ponty 2001: 198-199].

decyzji przyłączenia się, ale raczej wiąże się z byciem zauważonym, dostrzeżonym, zaobserwowanym przez innych.

D'Anglure, autor hasła „imiona i nadawanie” w *Encyklopedii antropologii społeczno-kulturowej* zwraca uwagę na to, że:

na początku wszystkich antropologicznych badań terenowych powinna zostać sporządzona porządna lista imion własnych i procesu ich nadawania, ponieważ pomaga ona ujrzeć w czasoprzestrzeni społeczny i symboliczny związek grupy z innymi [D'Anglure 2008:269].

W przypadku badań nad głuchotą spełnienie powyższego zalecenia wymaga, co oczywiste, znajomości języka migowego, ale nie tylko. Sporządzić listę imion własnych to w tym przypadku albo sporządzić listę zawierającą opisy ruchu (bo tym w istocie swojej jest znak migowy), albo listę zawierającą glosy czyli wyjaśnienia znaczenia znaków migowych używanych w charakterze imion własnych. Dla przykładu, jeżeli chciałabym na tej liście umieścić mój własny znak migowy to w przypadku pierwszego rodzaju listy opis mógłby wyglądać mniej więcej tak: obie dłonie uniesione z przodu na wysokości pasa, spody dłoni zwrócone w dół, jedna dłoń wysunięta nieco do przodu, palce wykonują kolejno ruchy naprzemienne do góry i do dołu, dłonie równocześnie poruszają się pod kątem 45 stopni względem osi ciała, w płaszczyźnie do niej równoległej. Jeżeli natomiast chciałabym posłużyć się glosą to napisałabym: RZEKA. Na jaki rodzaj związków wskazuje sporządzona w formie opisu ruchu bądź glos lista imion własnych w języku migowym? Wyjąwszy te migowe nazwy osobowe, które zostały odziedziczone po mężu, żonie, ojcu albo matce, większość znaków migowych odnoszących się do osób została wybrana z uwagi na swoje specyficzne dopasowanie do konkretnej osoby. Lista migowych znaków osobowych w ograniczonym jedynie stopniu ukazać może więzy pokrewieństwa. W zamian wskazuje na to, co jest charakterystyczne w wyglądzie lub zachowaniu osoby obdarzonej danym znakiem migowym, albo na to, jaki wyraz będący nazwą pospolitą można skojarzyć z nazwiskiem, jakie dana osoba nosi w języku polskim. Takie skojarzenia często mają charakter wizualny. Badania nad doznaniem wzrokowymi oraz percepcją wskazują jednoznacznie na to, że osoby głuche przetwarzają pochodzące od zmysłu wzroku informacje dokładnie w ten sam sposób, co osoby słyszące. Tym, co różni osoby głuche i słyszące jest sposób skupiania uwagi [Dye 2014: 197]. Wzrokowy sposób skupiania uwagi oznacza między innymi także i to, że nazywanie będzie związane z obserwacją a

język polski stanie się czymś, co można zobaczyć. Praktyki związane z nazywaniem dostarczają informacji na temat sposobów kategoryzowania. Imiona europejskie, na przykład, wskazują na płeć, pokrewieństwo, klasę, małżeństwo, etniczność czy religijność [Bruck, Bodenhorn 2006:9]. Praktyki nadawania migowych nazw osobowych wskazują na wizualny charakter kategoryzacji. Pod uwagę brane jest to, co można zobaczyć, co wyróżnia się wizualnie, co może być wizualną reprezentacją.

Migowe nazwy osobowe na wiele sposobów realizują wzrokowy model doświadczenia. W wielu językach migowych przynajmniej część migowych nazw osobowych ma charakter deskryptywny. S. Supalla w swojej lingwistycznej analizie migowych nazw osobowych w amerykańskim języku migowym (ASL) wskazuje, że mogą one mieć deskryptywny lub arbitralny charakter odniesienia do nazywanej osoby [Supalla 1990: 99]. Nazwy deskryptywne odnoszą się do wyglądu lub zachowania danej osoby, podczas gdy nazwy arbitralne nie mają żadnych dodatkowych znaczeń. Chociaż Supalla dowodzi, że to właśnie system migowych nazw osobowych o charakterze arbitralnym uznać należy za „natywny” dla głuchych osób, to jednak autorzy analizujący takie nazwy w innych niż amerykański językach migowych nie potwierdzają jego ustaleń. Dla przykładu w szwedzkim języku migowym to wygląd stanowi motywację dla największej części migowych nazw osobowych [Hedberg 1994: 419]. Podobnie w przypadku nadawania migowych nazw osobowych w chińskiej szkole dla dzieci głuchych, gdzie charakterystyka osoby (wygląd lub zachowanie) jest elementem mającym największy wpływ na formowanie się nazwy [Shun-Chiu, Jingxian 1989: 314-316]. W brytyjskim języku migowym (BSL):

znaki o charakterze deskryptywnym, odnoszące się do cech fizycznych, oddających wizualną istotę danej osoby, jak kształt ciała czy kolor włosów, są bardzo częstym źródłem migowych nazw osobowych [Day, Sutton-Spence 2010: 37].

Wizualna charakterystyka osoby, będąca źródłem dla migowej nazwy osobowej, może dotyczyć wyglądu rozumianego jako cecha fizyczna (włosy, twarz, budowa ciała) lub jako rodzaj noszonego ubrania bądź ozdoby [Hedberg 1994: 419]. Wśród migowych nazw osobowych głuchych w Polsce znalazły się znaki z obu tych kategorii. Przykładami mogą tu być: KOKARDA, OKULARY, KUCYK, WARKOCZ, DOŁEK W POLICZKU, PASKI, MAŁY, WĄSY, SZCZUPLY NA TWARZY, WYSOKI, GRUBY, TARCZYCA, LOKI. Motywacja wyglądem, jak na przykład w migowej

nazwie osobowej KUCYK, nie oznacza, że dwie osoby noszące kucyki będą miały dokładnie ten sam migowy znak osobowy. Ostateczna jego forma jako słowa migowego jest wypadkową trzech parametrów: konfiguracji ręki, lokalizacji i ruchu. Przy tworzeniu migowej nazwy osobowej motywowanej np. noszeniem kokardy istotne będą wizualne informacje dotyczące tego, w którym miejscu głowy ta kokarda jest umiejscowiona, jaki ma kształt, jaka jest jej wielkość. Podobnie jeśli chodzi o noszenie okularów czy występowanie jakiś określonych cech fizycznych. Wzrokowy charakter głuchego doświadczenia oznacza dysponowanie szerokim zasobem informacji o charakterze wizualnym, informacji w sposób szczegółowy dotyczących kształtu, ruchu, lokalizacji, położenia względem innych obiektów. Innym jeszcze aspektem związanym z wizualnością jest pewnego rodzaju bezpośredniość. Jeżeli charakterystyczną cechą, najbardziej wizualnie wyróżniającą, jest np. posiadanie przerośniętej tarczycy tzw. wola, to migowa nazwa osobowa może odnosić się właśnie do tej cechy. Jeżeli ktoś jest gruby to może otrzymać znak migowy wskazujący na tę cechę. Taka wizualna bezpośredniość na ogół nie jest odbierana jako obraźliwa. Dzieje się tak po części dlatego, że znak migowy, który odebrany zostanie jako obraźliwy przez określaną nim osobę, może zostać zmieniony. Uznanie migowej nazwy osobowej za obraźliwą jest jednak sprawą indywidualnej wrażliwości raczej niż określonej normy, jak świadczy o tym następująca wypowiedź:

[z]wykle się proponuje 2-3 znaki nowemu, i ta osoba sobie wybiera, co się podoba. Mój Rysiek miał pewien znak, który używał, a którego już nie cierpi, bo jest prześmiewczy. A w swoich czasach był ok, więc hm?⁹⁷.

Mindess [2006: 89-92] wskazuje na bezpośredni sposób mówienia oraz na zwyczaj czynienia personalnych uwag jako elementy charakteryzujące amerykańskich głuchych. Sposób tworzenia migowych nazw osobowych wpisuje się w powyższą charakterystykę. Mindess zwraca przy tym uwagę, że bezpośredni sposób mówienia jest sposobem dostarczania informacji, które inaczej mogłyby być niedostępne. Dla osób głuchych, stanowiących mniejszość językową wśród słyszącej większości, kwestią niezmiennie problematyczną pozostaje uzyskanie pełnego dostępu do informacji. Stan niejasności i niepewności jeśli chodzi o informacje związany jest z doświadczeniem komunikacji z osobami słyszącymi. Tym bardziej istotne wydaje się, aby w obrębie

⁹⁷ Cyt. za: <http://www.deaf.pl/index.php/topic,12699.msg88053.html?PHPSESSID=ejnt49po7tbgg108q4m3ngcjs1#msg88053>, 14.05.2014.

ŚWIAT-GŁUCHY obniżyć ten wysoki poziom napięcia związany z koniecznością funkcjonowania także w świecie ograniczającym dostęp do informacji. Mówienie „prosto z mostu” jest pewną zasadą komunikacji. Zgodnie z nią, informacje wizualne nie powinny podlegać cenzurze i ograniczeniom. Jest to możliwe co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, informacja wizualna jest podstawowym rodzajem informacji wykorzystywanych przez osoby głuche, a po drugie, do informacji wizualnej dostęp ma najczęściej kilka osób na raz. W ten sposób nazywanie, będące aktem rozpoznawania osoby w ŚWIAT-GŁUCHY, dokonuje się poprzez wydobywanie i utrwalenie w języku wizualnej cechy charakterystycznej, której istnienie potwierdzone zostało świadectwem kilku przynajmniej obserwatorów.

Innym rodzajem motywacji dla migowych nazw osobowych, opartej na informacji o charakterze wizualnym, jest sposób zachowania. Przykładem takiego znaku migowego jest PARK. Osoba, która nosi ten przydomek jako dziecko bardzo lubiła bawić się w parku i dlatego często powtarzała znak migowy PARK chcąc zachęcić swoich opiekunów, aby zabrali ją na spacer. To ciągle powtarzanie znaku migowego zostało uznane za charakterystyczny dla niej sposób zachowania i utrwalone w postaci migowej nazwy osobowej. Innym przykładem jest znak migowy polegający na wykonywaniu ruchów w górę i w dół zakrzywionym palcem wskazującym prawej dłoni na lewej ręce na wysokości ramienia. Motywacją do powstania tej nazwy osobowej również było zachowanie osoby, która jako dziecko, po otrzymaniu szczepionki, cały czas drapała się w swędzące po ukłuciu igłą miejsce. Drapanie stało się ruchem wyróżniającym, na bazie którego powstał znak migowy odnoszący się do tej osoby. Kolejnym przykładem migowych nazw osobowych o charakterze deskryptywnym są te, których motywacja odnosi się do jakiegoś wydarzenia. Jedną z takich nazw, migana w ten sposób, że zagięte palce prawej dłoni zostają przyłożone z prawej strony tyłu głowy, motywowana jest zdarzeniem wypadku samochodowego, w którym uczestniczyła osoba nosząca tę nazwę. Inna migowa nazwa osobowa – znak PTAK migany na lewym przedramieniu – wiąże się z historią ze szkoły, kiedy to osoba nosząca ten znak została trafiona ptasimi odchodami podczas zabawy na boisku szkolnym.

Jednak w polskim języku migowym występuje wyraźna tendencja do tworzenia takich migowych nazw osobowych, dla których motywacją jest nazwisko. Podobny

sposoby powstawania migowych nazw osobowych można znaleźć także w innych językach migowych: chińskim [Shun-Chiu, Jingxian 1989: 245], szwedzkim [Hedberg 1994: 422] czy estońskim [Paales 2010: 324-325]. Hedberg w tym kontekście pisze o całościowym lub częściowym podobieństwie do słowa z języka fonicznego [Hedberg 1994: 422], a Paales o całkowitej lub częściowej homonimii [Paales 2010: 324]. Homonimia polega w tym przypadku na tym, że migowy znak osobowy wygląda dokładnie tak samo jak znak migowy tożsamy semantycznie z określoną nazwą pospolitą w języku polskim. W przypadku całkowitej homonimii migowy znak osobowy jest tłumaczeniem nazwiska w języku polskim, mającego postać nazwy pospolitej, bezpośrednio na język migowy np. ŚMIETANA, PIETRUSZKA, WATA, SZATAN, KRATA. W drugim przypadku do utworzenia nazwy migowej wykorzystuje się jedynie fragment wyrazu w języku polskim: pani, która ma w języku polskim nazwisko Dombrowska, w języku migowym nazywa się DOM, pan Bartoszczyk to BAR, Wiśniewska – WIŚNIA, Górską – GÓRA, Stawicki – STAW, Szpitalny – SZPITAL, Nowak – NOWY. W drugiej z omawianych tu grup istnieje także taki rodzaj nazw osobowych, które bazują na pewnego rodzaju wizualnej grze słownej opartej na podobieństwie zapisu nazwiska, albo jego fragmentu, do zapisu innego słowa w języku polskim. Migową nazwą osobową staje się to podobne słowo przetłumaczone na język migowy. Przykładami takich nazw są: Aniel (nazwisko) – anioł (wyraz podobny) – ANIOŁ (migowa nazwa osobowa), Kobuz (nazwisko) – łobuz (wyraz podobny) – ŁOBUZ (migowa nazwa osobowa), Popiel (nazwisko) – popiół (wyraz podobny) – POPIÓŁ (migowa nazwa osobowa). Czasami podobieństwo opiera się na zbieżności jedynie kilku liter bez odniesienia semantycznego: Wardziak (nazwisko) – wartość (wyraz podobny) – WARTOŚĆ (migowa nazwa osobowa), Danielak (nazwisko) – Dania (wyraz podobny) – DANIA (migowa nazwa osobowa), Chorąza (nazwisko) – choroba (wyraz podobny) – CHOROBA (migowa nazwa osobowa), Ziółkowska (nazwisko) – Żółty (wyraz podobny) – ŻÓŁTY (migowa nazwa osobowa) czy Bylica (nazwisko) – było (wyraz podobny) – BYŁO (migowa nazwa osobowa). Do tego samego rodzaju zapożyczeń opierających się na podobieństwie wizualnym zapisanej formy nazwiska można zaliczyć następujące przykłady: Ozimek – ZIMA, Rutkowska – RUDY, Czajkowska – CZAJNIK, Wojciechowski – WOJSKO, Banaś – BANAN. Na podobnym rodzaju podobieństwa opierają się też migowe nazwy osobowe, które zostały

utworzone nie na bazie nazwiska w języku polskim, ale na bazie polskiego imienia: Emil (imię) – email (wyraz podobny) – EMAIL (migowa nazwa osobowa), Allan (imię) – alladyn (wyraz podobny) – ALLADYN (migowa nazwa osobowa). Często jednak zapożyczenie fragmentu nazwiska ma także charakter semantyczny (a nie jedynie wizualny) np.: Smoczyńska – SMOCZEK, Kamińska – KAMIENÍ, Twardowski – TWARDY, Barańska – BARAN, Butkiewicz – BUTY, Olejnik – OLEJ, Lasecki – LAS, Cichosz – CISZA, Gumiński – GUMA.

Praktyki związane z nazywaniem służą rozmaitym celom: klasyfikowaniu, transformacji symbolicznej, negocjowaniu relacji społecznych, nadawaniu albo pozbawianiu podmiotowości [Bruck, Bodenhorn 2006: 1-30]. Akt nazywania jest związany z uprawomocnieniem przez społeczność: „[p]owodem, dla którego nazwa przylega, dla którego akt mowy działa, jest to, że mówca ma w jakiś sposób zagwarantowaną licencję na nazywanie w społeczności, do której należy” [Palsson 2014: 4]. Ujmując to za J. Austinem, udana czynność nazwania kogoś zależy od istnienia właściwej procedury, co oznacza, że zarówno jej okoliczności, jak i osoby ją wykonujące muszą być odpowiednie [Austin 1993: 563-564]. W Polsce imiona i nazwiska nadawane są dzieciom przez rodziców, bezpośrednio po urodzeniu, w obecności urzędnika państwowego. Jakkolwiek osoby głuche będące obywatelami polskimi są poddawane tej procedurze, to jednak w ciągu swojego życia w ŚWIAT-GLUCHY zdobywają też migową nazwę osobową za sprawą procedury zgoła odmiennej. Migowe nazwy osobowe nie są nadawane przy urodzeniu. Taka praktyka nie jest spotykana nawet w rodzinach głuchych [Day, Sutton-Spence 2010: 45-52]. W przypadku głuchych dzieci głuchych rodziców przynależność do społeczności głuchych nie budzi wątpliwości, dlatego wybór imienia dla własnego dziecka nie musi wiązać się z przypisaniem tego dziecka do społeczności głuchych. Dzieje się to w sposób naturalny poprzez socjalizację i wychowanie w języku migowym. Ale są jeszcze inne powody:

opisowe migowe nazwy osobowe bazują na charakterystycznym dla danej osoby wyglądzie lub zachowaniu. Większość nowo narodzonych wygląda i zachowuje się w podobny sposób, dlatego istnieje mała szansa na to, aby jakiś znak o charakterze deskryptywnym narzucił się jako wybór oczywisty [Day, Sutton-Spence 2010:50].

Nie tylko późniejszy wygląd małego dziecka pozostaje zagadką. Niewiadome pozostaje także jego zachowanie. Urodzenie w głuchej rodzinie nie przesądza jeszcze tego, czy

dana osoba stanie się członkiem społeczności głuchych. Szczególnie dobrze widoczne jest to w przypadku CODA czyli słyszących dzieci rodziców głuchych. Pomimo tego, że język migowy jest dla nich pierwszym językiem, w swoim dorosłym życiu nie zawsze utrzymują kontakt ze ŚWIAT-GŁUCHY. Rodziny słyszące także nie nadają swoim głuchym dzieciom migowych nazw osobowych. Dzieje się to z oczywistego powodu nieznamości języka migowego przez słyszących rodziców. Powstaje zatem pytanie o to, w którym momencie osoba głucha otrzymuje swoją migową nazwę osobową. Dla dzieci głuchych, pochodzących zarówno z rodzin słyszących jak i głuchych, nabycie migowej nazwy osobowej związane jest najczęściej z rozpoczęciem edukacji w szkole dla głuchych. Ale nie tylko. Dla niektórych osób głuchych, które pobierały edukację w szkołach masowych moment wejścia w ŚWIAT-GŁUCHY bywa przesunięty w czasie. Może to się odbyć, kiedy osoba ma kilkanaście lub dwadzieścia kilka lat, w momencie poznania przez nią głuchych znajomych i rozpoczęcia „głuchego” życia towarzyskiego. Osobami, które nadają przydomki migowe są inni głusi, często rówieśnicy. Nadawanie przydomka może niekiedy przybierać rytualny charakter jak w chińskiej szkole dla dzieci głuchych w Cantonie, gdzie uczniowie dyżurni zbierali swoich podopiecznych, którzy byli nowymi uczniami szkoły i po kolei każdemu z nich nadawali przydomek migowy. Akt nadawania wyglądał w sposób następujący: wskazanie palcem na ucznia, następnie wskazanie na charakterystyczną cechę jego wyglądu a następnie zamiganie migowej nazwy osobowej [Shun-Chiu, Jingxian 1989: 308]. W Polsce migowe nazywanie nie ma tak zrytualizowanego charakteru. Kiedy w szkole pojawia się nowa osoba, początkowo miga się na nią za pomocą inicjału jej imienia w alfabecie palcowym. Z czasem, w ciągu dwóch, trzech tygodni pojawia się migowa nazwa osobowa związana z wyglądem bądź inną charakterystyczną cechą danej osoby. Nadawanie migowej nazwy osobowej ma charakter grupowy. Wybieranie odpowiedniego znaku dla nowej osoby wiąże się z prowadzeniem dyskusji między uczniami, z wysuwaniem różnych pomysłów i ich modyfikacji aż do momentu zaakceptowania określonej formy przez członków grupy.

Dostałam od grupy. Bo ja się ubierałam na czarno, nosiłam glany. No i chłopaki migali ROCK. A dziewczyny DŁUGIE KRĘCONE WŁOSY. No i tak to się pomieszało. Szybko się pomieszało. Razem oba znaki. [Najpierw] był balagan. Jedni migali tak, inni tak.

Dziewczyny migaly jedno, chłopaki drugie. No i w końcu padł pomysł, żeby to migać razem. No i wszyscy go podchwycili. O. Dobra, dobra. [U.L.]

Podobny, grupowy charakter procedury nadawania swojej migowej nazwy osobowej wspomina jedna z uczestniczek forum Deaf.pl:

[p]amiętam swój 'chrzest' - nadania mi imienia migowego. Kiedy weszłam w środowisko niesłyszących w Opolu i zaczęłam tam bywać i spotykać się Prezes Koła Terenowego zarządził dla mnie chrzest. Znajomi stali dookoła mnie i szukali znaków charakterystycznych z wyglądu, z nazwiska, z cech charakteru. Najbardziej widoczną oznaką jest pieprzyk na górną wargę z lewej strony, toteż dali mi po prostu przydomek 'necia/Aneta' pokazując jednocześnie palcem wskazującym ten ów pieprzyk⁹⁸.

Czasami zdarza się tak, że migowe nazwy osobowe nadawane w środowisku szkolnym mogą mieć charakter prześmiewczy albo obraźliwy. Dlatego niektóre osoby po ukończeniu szkoły starają się zmienić taką nazwę jak zrobiła to jedna z moich rozmówczyń, która w szkole określana była przez „chłopaków” za pomocą znaku migowego GRUBE SZKŁA. Według niej, sposób migania znaku GRUBE SZKŁA był nazbyt podobny do sposobu migania znaku UPOŚLEDZONY. Dlatego po skończeniu szkoły moja rozmówczyni zaczęła przedstawiać się za pomocą innego znaku, utworzonego od inicjału jej imienia. Zmiana migowej nazwy osobowej nie była możliwa w szkole, ponieważ identyfikacja za pomocą znaku GRUBE SZKŁA została zaakceptowana i powszechnie używana. Zmiana migowej nazwy osobowej w obrębie ŚWIAT-GŁUCHY nie jest jedynie decyzją jednostki. Nazywanie osoby wiąże ją z określoną grupą głuchych. Dlatego skuteczna zmiana tego „jak ciebie migają” wiąże się z przeprowadzką do innego miasta, z rozpoczęciem życia wśród nowych osób głuchych.

Nie wiem dlaczego METAL. Nie pytałem. Wcześniej brat taty miał taki sam znak migowy METAL. I to zostało przekazane na tatę. I na mojego brata – jako trzeciego. No i na mnie – jako czwartego. Jak się między nami rozróżniało? Dodawało się np. METAL starszy albo METAL młodszy. Albo syn METAL. Potem ja rozpocząłem naukę w liceum w Warszawie. Zmieniłem swój znak migowy. Nie chciałem już być nazywany METAL. Dlaczego? Bo za dużo osób tak samo się nazywało. To było zbyt mylące. Dużo ludzi nie wiedziało o kogo chodziło. Ten METAL, nie, nie tamten. Pojechałem do liceum i

⁹⁸ Cyt. za: <http://www.deaf.pl/index.php?topic=12699.0>, 10.01.2015.

zaczęłam nazywać się WŁOCHY. Kolega powiedział, że pasuje ten znak do mojego nazwiska Romanowski ponieważ ROMA to miasto we Włoszech. Pomyślałam, że on ma rację, że to wygodne. Tam w Warszawie ludzie mnie nie znali, nie wiedzieli kim jestem, jak wyglądam i szybko się nauczyli migać WŁOCHY. W całej Warszawie się nauczyli tak migać. Potem pojechałam na studia do Siedlec i tak samo migalem WŁOCHY. Potem wróciłam do Łodzi i już były dwa znaki, bałagan, wymieszano to się. Młodzi migali WŁOCHY, starsi migali METAL. Przyzwyczaili się, że to rodzina METAL. Próbowałam im tłumaczyć, że nie, że mój znak się miga WŁOCHY. Ale ciężko. W końcu machnąłam na to ręką. Ja pracuję z dziećmi [głuchymi – przyp. mój] i oni migają na mnie WŁOCHY. To się między nimi rozeszło. Wiedzą o tym. Ale czasem jak się spotka głuchy z jednej grupy i z drugiej to może tak być, że używają różnych znaków kiedy mówią o mnie. Trudno. Co poradzisz? [E.F.]

Nie wystarczy przedstawić się za pomocą określonego znaku migowego, to grupa musi go zaakceptować i używać, aby spełniał on swoją podstawową funkcję identyfikacyjną. Podobnie rzecz się ma z formą znaku migowego. W pewnym momencie zaczęłam przedstawiać się wśród osób głuchych za pomocą znaku RZEKA, który wykonywało się w sposób następujący: dłonie ułożone równolegle do siebie, złożone tak jak do klaskania ale w około 20-30-centymetrowej odległości, ruch w tym znaku polega na jednoczesnym przesunięciu obu dłoni do przodu, tor tego ruchu to linia falista. Znak ten ikonicznie nawiązuje do kształtu koryta rzeki. Kiedy pytałam osób głuchych jak się miga słowo „rzeka” otrzymałam w odpowiedzi dwa znaki ale wybrałam jeden z nich. Po pewnym czasie zauważyłam jednak, że osoby, którym się przedstawiałam powtarzały znak RZEKA nawiązujący do kształtu koryta rzeki, ale po chwili migaly też drugi z możliwych znaków, którego ikoniczne skojarzenie wiązało się ruchem powierzchni płynącej wody. Stopniowo ten drugi znak zaczął być znacznie częściej używany aż ostatecznie osoby głuche, mówiąc o mnie, posługiwały się już wyłącznie nim. Pomimo tego, że wymyślając własny znak odwołałam się do panującej w polskim języku migowym zasady motywowania migowej nazwy osobowej nazwiskiem polskim to jednak, nie będąc natywnym użytkownikiem języka migowego, nie byłam w stanie ocenić i poczuć, jaka forma, jaki dokładnie znak będzie WYGODNY do migania. Ostatecznie zatem sposób, w jaki miga się na mnie, pochodzi ze ŚWIAT-GŁUCHY. Raz

wytworzone PRYZWYCZAJENIE do określonego sposobu migania na daną osobę nie ulega zmianie. W obrębie określonej grupy głuchych, której członkowie najczęściej mieszkają w tej samej lub nieodległej miejscowości, utrzymują osobiste kontakty, spotykają się lub po prostu znają „z widzenia” migowa nazwa osobowa nie ulega zmianie. Sytuacja noszenia podwójnego znaku migowego, jak w przytoczonej powyżej wypowiedzi, wskazuje raczej na istnienie różnych grup głuchych w jednej miejscowości. Głuche dzieci, uczniowie szkoły, spotykają się w swoim własnym gronie, ze swoimi głuchymi rówieśnikami. Stanowią zamkniętą grupę, do której stara migowa nazwa osobowa odnosząca się do ich nauczyciela nie zdołała przeniknąć. Nazywanie osób w ŚWIAT-GŁUCHY to jednocześnie akt włączania w obręb tego świata. Migowa tożsamość nie musi być jednak bezwzględnie zachowana w kontaktach ze wszystkimi głuchymi. Jest raczej tak, że zerwanie relacji z określoną grupą głuchych i nawiązanie jej z inną grupą sprzyja zmianie takiej migowej tożsamości. W ŚWIAT-GŁUCHY jest się zatem tym, kim zostanie się nazwanym przez innych. W tej perspektywie można też analizować te aspekty nadawania migowych nazw osobowych, które wydają się być związane z płcią społeczno-kulturową. Niektórzy autorzy omawiając nadawanie i funkcjonowanie migowych nazw osobowych zwracają uwagę na ich zróżnicowanie rodzajowe. Supalla zauważa na przykład, że analizowane przez niego arbitralne przydomki migowe w amerykańskim języku migowym mają związek z płcią osoby, której dany przydomek dotyczy [Supalla 1990: 118]. Według tego autora, lokalizacja znaku w przestrzeni migowej (a nie bezpośrednio na ciele) na ogół była wykorzystywana do tworzenia kobiecych przydomków migowych, podczas kiedy lokalizacja znaku na czole częściej była wykorzystywana do tworzenia męskich przydomków migowych. W opisywanym przez Supalla'ę arbitralnym systemie przydomków migowych w amerykańskim języku migowym, przydomek jest tworzony poprzez wykorzystanie inicjałów (imienia, imienia i nazwiska lub dwóch pierwszych imion) zamiganych w alfabecie palcowym ASL (amerykańskiego języka migowego) z zastosowaniem odpowiedniego ruchu i lokalizacji. Innym przykładem zaznaczania rodzaju jest dodanie znaku MŁODSZY BRAT lub MŁODSZA SIOSTRA do nazwy migowej, jak ma to miejsce w chińskim języku migowym [Shun-Chiu, Jingxian, 1989: 312-314]. Jednak w polskim języku migowym tego typu akcentowanie rodzajowe nie

ma miejsca. Jest to być może związane z cechami gramatycznymi tego języka, bo jak wskazuje M. Mroziak:

[r]odzaj nie istnieje w PJM ani jako syntetycznie wyrażana kategoria fleksyjna ani jako kategoria klasyfikująca. Informację o płci można wyrazić przez konstrukcje analityczne (przez dodanie znaku MĘSKI lub ŻEŃSKI). Jest oczywiście grupa znaków z motywowanym semantycznym tzw. «rodzajem naturalnym»: MATKA, OJCIEC, KAWALER, PANNA [Mroziak 2003:72].

O pewnych różnicach rodzajowych można natomiast mówić jeżeli chodzi o aspekt pozajęzykowy migowych nazw osobowych. W zebranych przeze mnie materiale znalazły się przypadki dziedziczenia takiej nazwy przez dziecko. Zdecydowanie częściej nazwa przechodziła z ojca na synów, chociaż spotkałam się też z jednym przypadkiem dziedziczenia migowej nazwy osobowej przez córkę po matce. Kobiety znacznie częściej niż mężczyźni zmieniały swoją nazwę migową po wyjściu za mąż. Zmiana ta polegała zazwyczaj na przyjęciu migowej nazwy osobowej męża. Jednak niekoniecznie wyjaśnienie tej zmiany tłumaczyć można kategorią płci społeczno-kulturowej. Okazuje się bowiem, że na ogół zamążpójściu towarzyszyła zmiana dotychczasowego miejsca zamieszkania. W odwrotnej sytuacji, tzn. kiedy osobą zmieniającą miejsce zamieszkania po ślubie był mężczyzna, to jego migowa nazwa osobowa ulegała zmianie i w nowym miejscu identyfikowany był jako mąż swojej żony, za pomocą jej nazwy migowej. To kolejny przykład potwierdzający zasadę łączącą zmianę miejsca zamieszkania i tym samym nawiązanie relacji z nową grupą osób głuchych z możliwością zmiany migowej nazwy osobowej. Kiedy wśród głuchych pojawia się nowa osoba, w pierwszej kolejności jest ona identyfikowana poprzez jej relacje do innych, znanych w danej grupie osób głuchych. Nowa osoba najczęściej zostaje opisana jako mąż, żona, brat czy córka innej osoby głuchej. Dziedziczona migowa nazwa osobowa niesie ze sobą także taką informację, że określona za jej pomocą osoba pochodzi ze ŚWIAT-GŁUCHY, już jest jego częścią.

Migowe nazwy osobowe mogą zostać nadane także osobom słyszącym. W poniższym fragmencie relacji z przygotowań do finału wyborów Miss Niesłyszących pojawia się informacja o nadaniu „przydomków migowych”:

[ś]cisłe przygotowania rozpoczęły się w piątek o godzinie 8.00 wizytą w atelier sukni ślubnych pani Kamy Ostaszewskiej na Łomżyńskiej w Poznaniu. Sukienki były szykowane przez atelier już kilka tygodni przed finałem. Każda kandydatka miała przygotowaną suknię podpisaną jej imieniem i nazwiskiem. Rozpoczęły się wielkie przymiarki i ostatnie dopasowania. Pani Kama wraz z

krawcową Panią Beatą cierpliwie zakładały każdej dziewczynie suknię i dokonywały ostatnich poprawek. Atmosfera chociaż była napięta i pełna oczekiwania to bardzo serdeczna. Na koniec zarówno Pani Kama jak pani Beata otrzymały swoje przydomki w języku migowym⁹⁹.

ŚWIAT-GŁUCHY pozostaje otwarty, jest światem w procesie, światem konstytuowanym w związku z posługiwaniem się językiem migowym. Obdarzenie nazwą osobową w języku migowym to nie jedynie kwestia wygody. Nazwany zostanie ten, kto w ŚWIAT-GŁUCHY zostanie rozpoznany. Aby tak się stało, potrzeba spotkania, wspólnego działania, kontaktu, bycia razem, rozmowy. Aby tak się stało, inne osoby głuche muszą mieć potrzebę odnoszenia się do danej osoby w prowadzonych przez siebie rozmowach. Jednorazowe spotkanie ze słyszącym to za mało, aby tego słyszącego rozpoznać w ŚWIAT-GŁUCHY i nadać mu migową nazwę osobową. Istnienie w ŚWIAT-GŁUCHY to istnienie w rozmowach w języku migowym. Istnienie w rozmowach w języku migowym oznacza na tyle intensywne kontakty z głuchymi, że koniecznością staje się stworzenie nazwy na określenie danej osoby. Być w ŚWIAT-GŁUCHY to być nazwanym w języku migowym.

4.2. Budowanie ŚWIAT-GŁUCHY – akty migania

ŚWIAT-GŁUCHY konstytuuje się w aktach migania. Żeby taki akt mógł mieć miejsce, potrzeba spotkania; muszą spotkać się osoby, które migają. Spotkania te mogą przybierać bardzo różne formy, mogą w nich brać udział dwie osoby albo kilkaset osób, mogą mieć charakter spotkań „twarzą w twarz” albo odbywać się za pomocą internetu czy telefonu i kamery wideo [Dunaj 2013: 75-82]. Zanim rozwój technologii komunikacyjnych przyniósł zmiany w tym zakresie, tradycyjnymi miejscami spotkań był klub głuchych i szkoła dla głuchych. O ile szkoła mogła być miejscem wejścia w ŚWIAT-GŁUCHY wyłącznie dla głuchych dzieci, klub¹⁰⁰ stanowił centrum życia dorosłych osób głuchych. Tradycyjnie klub był też miejscem spotkań wielopokoleniowych.

⁹⁹ Cyt. za: <http://www.onsi.pl/info,2790.html#.U3XsPiizzIU>, 20.01.2015.

¹⁰⁰ W Polsce instytucjonalny kontekst funkcjonowania klubów dla głuchych wiąże się z działalnością stowarzyszeń skupiających osoby głuche [Szczepankowski 1996] a także z działalnością kościoła katolickiego [Szczepankowski 2000].

Pamiętam, że kiedy byłam mała nie miało znaczenia czy straszy czy młody, wszyscy, klub był dla wszystkich. Nie było, że dla młodych, dla starych, dla dzieci. Nie. Dla wszystkich. Były konkursy, zabawy. I właśnie my głusi mamy problem, bo nie wiemy gdzie przebiega granica przyzwoitości. Kiedy można mówić a kiedy nie. Kiedy przekraczamy granicę. Bo zawsze razem, razem. Czasami coś się powie a słyszący reaguje oburzeniem: jak można pytać o to, to nie wypada. A głuchy jest zdziwiony, bo głuchemu wszystko jedno czy młody czy stary. Tak samo żarty, kawały. A u słyszących nie. Młody może pożartować z młodymi, ale ze starszymi już nie wypada, tak się nie mówi. A u głuchych nie, wszystko jedno. Są do tego przyzwyczajeni. A teraz to młodsze pokolenie to widzę, że już trochę inaczej. Nie wszyscy. Ale widzę, że już mają swoje grupy młodych. Ja już jestem za stara dla nich, dla tych którzy mają 20 lat. To dla nich ja już jestem za stara. Byłam zdziwiona. Bo pamiętam, że kiedyś starszy to znaczyło od 60 lat a teraz już wcześniej są podziały. W tamtym roku byłam na obozie, który był zróżnicowany wiekowo. Byłam po środku bo byli starsi 40, 50 letni i byli 20 letni. Myślałam, że my możemy jeszcze należeć do tych 20-letnich ale nie, wyrzucili nas do grupy starych. [S.U.]

Komunikacja w języku migowym przez lata wiązała się z pewną koniecznością, to znaczy z koniecznością gromadzenia się osób głuchych w tym samym miejscu i w tym samym czasie. Głuchy bohater komiksu *Igor i wehikuł czasu* przenosi się do roku 1899 i wraz z napotkanym Józefem Sułkowskim, który był jednym z pierwszych aktywistów środowiska Głuchych ziemi mazowieckiej, udaje się nie tylko do domu Sułkowskiego, ale także do Gospody Głuchoniemych przy ulicy Pivnej 11 w Warszawie. W Gospodzie poznaje wielu głuchych i dowiaduje się wielu informacji o ich życiu i problemach [Świdorski, Kieruzalska 2014: 30-35]. Głusi autorzy tego komiksu umożliwili swojemu bohaterowi dwa rodzaje spotkań: prywatne i publiczne. Podczas tych spotkań młody głuchy Igor rozmawia ze starszymi głuchymi. Zbierając się w Gospodzie głusi tworzą wspólnotę, a takie zmienne, jak na przykład wiek, nie mają znaczenia. Wszyscy są równi na mocy własnej głuchoty i komunikacji w języku migowym. Współcześnie starsi głusi stopniowo przestają być jedynym źródłem informacji dla młodszych. Więcej nawet, można poszukiwać i znajdować wśród głuchych także osoby mające podobne hobby i zainteresowania i na tej podstawie tworzyć grupy znajomych. Nie trzeba zatem

„zaprzyjaźniać się” z każdym głuchym. Niekoniecznie oznacza to, że głusi się zmienili. Raczej zmienił się nieco ŚWIAT-GŁUCHY, a zmiana ta ma charakter ilościowy. ŚWIAT-GŁUCHY stał się większy.

Do niedawna jeszcze, zarówno w Polsce jak i w innych krajach, to właśnie kluby pełniły funkcję ośrodków życia społecznego osób głuchych [Woll, Ladd 2003: 156]. Jednak rosnąca popularność wykorzystania internetu w celach komunikowania się ma znaczący wpływ na zmiany, jakim podlega obecność osób głuchych w przestrzeniach publicznych. Maleje znaczenie lokalnych klubów dla głuchych [Padden 2007], ponieważ komunikacja migowa nie wymusza już fizycznej obecności w tym samym miejscu. Komunikacja z wykorzystaniem połączeń wideo zmienia zasięg kontaktów [Valentine, Skelton 2008: 476-481]. Osoby głuche znacznie łatwiej mogą utrzymywać znajomości z innymi głuchymi mieszkającymi poza zasięgiem dostępności fizycznej ich klubu – w innej miejscowości, a nawet w innym kraju [Power, Power 2009: 133]. Tradycyjne środki komunikacji, tj. telefon, prasa papierowa, radio i telewizja, nie sprzyjały ich wykorzystywaniu przez osoby głuche w takim stopniu jak internet. W przypadku osób głuchych, inaczej niż w przypadku innych grup marginalizowanych (osób niepełnosprawnych i osób z grup mniejszości językowych), korzystanie z internetu pozostaje na poziomie porównywalnym albo wyższym niż przeciętna dla reszty populacji. Osoby głuche ponad 2,5 razy częściej niż osoby słyszące wykorzystują internet do prowadzenia rozmów *on-line*, a ponad 85% spośród badanych twierdzi, że internet sprzyja rozwojowi społeczności głuchych [Valentine, Skelton 2009: 50-55]. Podobne wnioski płyną z innych badań. Analizy popularnego w Brazylii portalu społecznościowego Orkut wskazują na homofiliczność [McPherson i in., 2001: 416] wirtualnych społeczności głuchych. Co więcej, grupy społecznościowe tworzone przez osoby głuche charakteryzują się znacznie większym stopniem bliskości i zwartości niż inne grupy tworzone w obrębie portalu Orkut [Barbosa i in., 2011: 283-284]. Obserwowana intensywność i łatwość korzystania z internetu w celach związanych z komunikowaniem się ma wpływ nie tylko na wzrost dostępności informacyjnej, ale także na sposób postrzegania tego typu komunikacji. Jak pokazują badania, dla młodych osób głuchych komunikacja przez internet jest związana z następującymi aspektami ich życia: tożsamością, kontaktami społecznymi, kontrolą, presją i wygodą [Henderson-Summet i in., 2007: 352-357]. Postrzeganie komunikacji

elektronicznej w kategoriach własnej tożsamości jest tutaj znamienne. Komunikacja internetowa przestaje być narzędziem opcjonalnym, stając się sposobem działania, który zasadniczo organizuje przynależność do określonej grupy społecznej. Pozostawanie *on-line*, ciągle dostępnym, ciągle obecnym, jest wartościowane zarówno pozytywnie – jako poczucie kontroli nad własnym życiem, jak i negatywnie – jako przymus bycia w kontakcie. Jednocześnie o takim wyborze komunikacyjnym przesądza dostępność internetu, określana przez badanych w kategoriach wygody użycia. Chociaż zmienił się sposób działania, jego cel, polegający na komunikacji z innymi, pozostał ten sam. Dla głuchych nie pozostawia to wątpliwości.

Dawno temu takie były czasy. Po ukończeniu szkoły starsze osoby nie miały się gdzie spotykać. Spotykały się na podwórku szkolnym. Ale jak organizować imprezy, zabawy? Dlatego Związek postarał się o pomieszczenie. Ludzie chcieli przychodzić. Dlaczego? Dawniej były inne czasy. W ogóle nie było komputerów (...). Do klubu przychodzili różni ludzie, starsi i młodszy, była mieszanka. Takie czasy były, że nie było gdzie pójść. Z czasem to się zmieniło, co można teraz zaobserwować. W Polsce się wszystko rozwija. Materiały są, internet jest, problemy z pracą są. Przychodzą do klubu tylko starsze osoby. Przychodzą, żeby im pomóc, bo oni już wychowali swoje rodziny, dzieci poszły swoją drogą. W domu nie dają rady już siedzieć i patrzeć się żonie w oczy. Tu spotykają się dwa razy w tygodniu. Chodzą do kościoła i tu. Rozmawiają, to jest przyjemne. Klócą się i plotkują, to ich sprawa. Ale mogą się zobaczyć, spotkać. Są jak rodzina. Młodzi też, jak przyjdzie starość, wychowają swoje dzieci, wyślą je w świat to też przyjdą do nas (...). Dawniej było tak samo. Młodzi rzadko przychodzili a teraz kiedy zrobili się starsi to przychodzą. Zmiana pokoleń (...). Spotykają się w swoim środowisku, wiecznie tak będzie. Minęło już sto lat. Widać to w historii: spotykali się w domach, przy wódce, przy kawie, na podwórkach. Tak było dawniej. Aż przyszedł czas, że mamy lokal, Związek (...). Chcesz wiedzieć dlaczego mało młodzieży przychodzi? Bo teraz mają komputer, internet. Jest kamera, można migać. Spotykają się. Biorą od siebie numery telefonów i komunikują się między sobą. Raz spotkałem jednego młodego chłopaka, który teraz już jest po 30-tce i mówię mu, żeby przyszedł do klubu. A on: A po co? Gapi się w internet. Jego mama płacze. Kończy pracę o drugiej, przychodzi, je obiad i od razu do klawiatury do dwunastej w nocy, aż zasypia. Rano do pracy, a po

pracy komputer. I tak całymi dniami. A wychodzenie na świeże powietrze? Nie ma (...). W komputerze nie dowiaduje się ciekawych informacji tylko, jak w Związku, kontaktuje się z głuchymi. Przez ekran rozmawia w języku migowym. [S.N.]

Formy kontaktu ulegają przemianom wraz z rozwojem technik komunikacyjnych. Ekran monitora zastępuje salę klubową. Obowiązki dnia codziennego warunkują częstotliwość spotkań. Młodzież ma swoje tematy, a starsi swoje. Ale jedno się nie zmienia: głusi rozmawiają z głuchymi. Bo główną osią ŚWIAT-GŁUCHY jest czynność rozmawiania w języku migowym. Jakie są tego konsekwencje? Na początek przywołajmy ponownie Merleau-Ponty'ego:

[c]óż więc wyraża język, jeżeli nie wyraża myśli? Ukazuje on, a raczej jest zajmowaniem przez podmiot stanowiska w świecie jego znaczeń. Termin «świat» nie jest tu tylko przenośnią, znaczy, że życie «umysłowe» lub kulturowe zapożycza swoje struktury z życia naturalnego i że podmiot myślący musi opierać się na podmiocie wcielonym (...). Sens gestu nie zawiera się w geście rozumianym jako zjawisko fizyczne lub fizjologiczne. Sens słowa nie zawiera się w słowie jako dźwięku. Ale do definicji ludzkiego ciała należy to, że w nieskończonej serii nieciągłych aktów przyswaja ono sobie znaczeniowe załączki, które przekraczają i przeobrażają jego możliwości naturalne. Ten akt transcendencji spotykamy najpierw w nabywaniu jakiegoś zachowania, potem w niemej komunikacji gestu: ta sama moc sprawia, że ciało otwiera się na nowe zachowania i czyni je zrozumiałymi dla zewnętrznych świadków [Merleau-Ponty 2001:214-215].

Dysponując głuchymi ciałami mieszkańcy ŚWIAT-GŁUCHY tworzą własny świat znaczeń. Dzieje się to w ciągłym procesie nabywania nowych zachowań. Ramą wyznaczającą granice tego procesu jest rozmowa. Poza nią nie ma możliwości przekraczania własnych naturalnych możliwości. Myśli rodzą się w rozmowie. W rozmowie osoba głucha przestaje być jedynie indywiduum i zyskuje wymiar kolektywny. Czynność rozmawiania ma status nadrzędny w ŚWIAT-GŁUCHY, bo to ona jest czynnością źródłową dla tego świata. Znaczenie czynności rozmawiania w ŚWIAT-GŁUCHY wychodzi poza kwestie formy i treści. Rozmowa nie jest tu środkiem prowadzącym do celu ale celem samym w sobie. Być w ŚWIAT-GŁUCHY to znaczy rozmawiać, mieć taką możliwość i mieć takie umiejętności. Głuche ciało jest ciałem stworzonym do tego, żeby się nieustannie komunikować, żeby prowadzić rozmowy. Wizualna orientacja sensoryczna ludzi głuchych wpływa na to w jaki sposób dbają oni o utrzymanie odpowiedniego pola widzenia podczas rozmowy a „cały system prowadzenia rozmów opiera się na możliwości widzenia się nawzajem [Bahan 2014: 240].

Rozmawianie jest czynnością tak powszechną i tak oczywistą, że dla słyszących staje się ona niewidoczna. Jednak w ŚWIAT-GŁUCHY jest inaczej. Tam rozmawianie jest czynnością, która ma swój wyraźnie wizualny charakter. Więcej nawet, to właśnie czynność rozmowy wyróżnia głuchego człowieka. Moja codzienność w ŚWIAT-GŁUCHY była codziennością rozmowy, a czynności tej nie sposób było połączyć z innymi. Poniższy fragment z mojego dziennika jest opisem jednej z takich codziennych, zwykłych rozmów, za sprawą której zniknęły moje zajęcia osoby słyszącej:

Wtorek. Jak jest wtorek to wiadomo, że można siedzieć w Związku do późna. Bo są głusi. Ale raczej się nie popracuje. Najpierw przychodzi F.F. Tak między czternastą i piętnastą. Jeszcze zanim go zobaczę to już wiem, że przyszedł. Ktoś ze słyszących rzuci komentarz, że przyszedł mój kolega. F.F. dobiega sześćdziesiątki. Jest głuchy od urodzenia. Ma wykształcenie zawodowe. Zawsze zanim pójdzie do klubu przychodzi do mnie, żeby porozmawiać. Początkowo przychodził ponieważ szukał pracy. Ale w końcu udało się znaleźć dla niego pracę. Więc przychodzi, żeby porozmawiać. Zawsze przynosi jakieś kartki, na których ma zanotowane słowa. Zawsze przychodzi z jakąś sprawą. Od kiedy zaczął pracować przychodzi opowiedzieć o tym, co akurat w ostatnim czasie wydarzyło się u niego w pracy. Kierownik, który jest gruby, jest fajny. Można z nim się dogadać. Ale ten drugi jest ostry. I jeszcze pani Bożena, która jest wariatką. Zgasła światło, kiedy on akurat zamiatał. Jak ma zamiatać skoro ona przychodzi i gasi światło. Bożena źle traktuje głuchych. Ale dyrektor ją lubi. Ona na pewno mu donosi. Kiwam głową. Nie wiem co mam odpowiedzieć. F.F. zmienia temat i pyta czy on musi pracować do 67 roku życia? Sprawdź. Po raz kolejny tłumaczę, że weszła ustawa i faktycznie on też będzie musiał pracować do 67 roku życia. Naprawdę? On nie dożyje do emerytury. On wcześniej umrze. Naprawdę. Mówię mu, że nie umrze. Umrę, zobaczysz. Przekonasz się. Bardzo mnie noga boli. Byłem u lekarza. Tam fajnie jest. Lekarz zna język migowy. Pytam z niedowierzaniem czy naprawdę. Naprawdę. Mam problem z nogą. Będę musiał iść na badanie. F.F. pokazuje mi kartkę, na której ma napisane: 15 maja, czwartek godzina 11.00, ulica Franciszkańska 15, proszę zabrać ze sobą dowód osobisty, ręcznik i klapki. Widzisz. 15 maja. Czy dostanę zwolnienie z pracy? No musisz powiedzieć szefowi, że potrzebujesz wolne. Tak, tak wiem jutro pójdę do kadr i powiem. 15 maja muszę mieć

wolne. Potrzebuję wolne bo idę na badanie. Boli mnie noga. Umrę niedługo. Zobacysz. Uśmiecham się i zapewniam go, że tak szybko nie umrze bo musi pracować do 67 roku życia. Wszystko przez tego Tuska. Wiesz? Ukradli pieniądze. Pytam się kto ukradł. Afera. Zegarek złoty. Ukradli. Tusk jest do kitu. Mówię, że nic nie wiem. F.F. mówi, że naprawdę. Kiedy szedł do klubu to widział napisane w Fakcie. Wiesz? W kiosku jest gazeta pokazana. Jedna strona. I tam było napisane złoty zegarek ukradł. Nie czytałem całe tylko było napisane w kiosku widziałem. Aha! Coś się F.F. przypomniało i wyjmuję plik dokumentów. Przegląda je wyraźnie czegoś szukając. Jest. Wyciąga połowę kartki A4. Ma na niej zapisane jakieś słowa. Pyta się mnie: co to jest UPRZEDNIO? Wyjaśniam mu, że to znaczy podobnie jak WCZEŚNIEJ. Czytałem w telegazecie. I zapisałem. Pomyślałem, że Cię zapytam. A wiesz powinna być możliwość, żeby wydrukować to co jest pisane w telegazecie. F.F. wstaje i podchodzi do drukarki. Tak jak ty masz tutaj, że drukujesz sobie. F.F. ruchem dłoni naśladuje ruch kartki w drukarce. Powinno tak być. [Pantomima raczej niż słowa] Podchodzę do telewizora, naciskam guzik, czekam chwilę i wychodzi wydrukowana kartka papieru. To by było wygodne. Jestem zaskoczona pomysłem. Mówię, że głusi są pomysłowi. F.F. jest wyraźnie zadowolony. A widzisz, widzisz. Głuchy ma rozum, ma pomysły. No sama się zastanów czy to by nie było wygodne, żeby bezpośrednio drukować z telegazety. Nie trzeba by było przepisywać. Głuchy ma rozum. Widzi. Patrzy, patrzy i wie. Głuchy ma rozum. I tak niepostrzeżenie na naszej pogawędce mijają dwie godziny. Zwykle raczej jesteśmy zmuszeni przerwać naszą rozmowę, bo się ustawia kolejka interesantów, ale nie kończymy. Ok. Dobrze, to ja idę do klubu, to potem jeszcze pogadamy. Przyjdiesz do klubu tak? Tak, zejść za jakąś godzinę jak tu dokończę dokumenty.

Z F.F. nam się dobrze rozmawiało, choć poglądy polityczne mieliśmy zupełnie inne. Ale nie chodziło w naszych rozmowach o to, żeby się ze sobą zgodzić. F.F. zawsze dbał o to, żebym była dobrze poinformowana. Opowiadał mi o nowych wiadomościach, które ostatnio zdobył. Ja z kolei mogłam mu wyjaśnić znaczenie różnych słów z języka polskiego. Jednak nie to było najważniejsze. Swoje interesy F.F. załatwiał zawsze jakby przy okazji. Najpierw trzeba było porozmawiać. Wiedziałam, że tak trzeba. Początkowo miałam oczywiście wyrzuty sumienia z tego powodu, że poświęcam czas przeznaczony

na moją pracę, za którą mi w końcu płacą, na pogawędki. Ale nie mogłam, po prostu nie mogłam nie rozmawiać. Nie mogłam nie rozmawiać znając język migowy. Czas jakby nie miał tu znaczenia. Moja praca też nie. Nasze rozmowy dotyczyły bardzo różnych spraw, ale motyw „głusi i ich życie” pojawiał się niemal zawsze. W przytoczonym tu fragmencie F.F. tłumaczył mi na przykład, na czym polega mądrość głuchych. Opowiadanie o tym, jak żyją głusi i jak radzą sobie z różnymi sprawami jest jednym z elementarnych składników czynności rozmawiania. Pociąga to za sobą dwie konsekwencje. Po pierwsze, takich prawdziwie interesujących historii o życiu nie może dostarczyć osoba słyszająca, nawet jeśli potrafi migać. Dzieje się tak z tej prostej przyczyny, że słyszący, posiadający inne ciało, nie poznaje świata w sposób właściwy głuchym osobom. Po drugie, historie z życia powinny obfitować w szczegóły, w detale. Kiedy F.F. opowiadał mi o swoim pomysle drukowania z telegazety zrobił to w sposób niezwykle obrazowy. To, jak naciskał wyimaginowany przycisk wyimaginowanego telewizora pozwoliło mi bez trudu dostrzec, że telewizor znajduje się na tyle wysoko, że aby go włączyć trzeba podnieść do góry rękę. Zobaczyłam też, śledząc ruch dłoni F.F., że drukarka z telegazety drukuje na jednym, długim pasku papieru, który u stóp F.F. zawija się układając w ósemki. Historie z życia głuchych są historiami, w których obiekty zawsze mają określone kształty a ruch swój kierunek, tor i prędkość.

Im więcej osób głuchych zbierze się w jednym miejscu, tym więcej historii będzie można zobaczyć za jednym razem.

Pani CZARNA zaczęła mówić o komputerze. Najpierw mówiła do pani B i pani KAMIEN. A potem zwróciła się do mnie. „Młodym w szkole potrzebne są komputery. Tak. Ale starym? Ja w ogóle nie znałam się na komputerze. W ogóle. Nie rozumiałam. Poszłam do koleżanki. Ona mówi musisz kupić sobie komputer. A ja mówię, że nie chcę, nie rozumiem. Ona mówi usiądź. I zaczęła mi pokazywać. Potem mówi, że muszę sobie kupić komputer. Nie chciałam. Poszła ze mną do sklepu. Bałam się. Denerwowałam się. Tam było tyle komputerów. Uciekłam. Sami kupili. Potem w domu byłam zdenerwowana. Reklamy migaly na monitorze. Powinno być ułożone po kolei a tu chaos. Ale koleżanka mnie uczyła. Ja notowałam wszystko...”. W międzyczasie przyszła pani JABŁKO i przeszła po sali informując, że zbiera składki na imprezę jajeczkową. Koło naszego stolika zrobiło się trochę tłoczno. Ludzie

podchodzili do stolika prezesa, żeby zapłacić składki. Podeszła też pani KAMIEN'. Akurat pani CZARNA kończyła swoją opowieść o komputerach. Pani KAMIEN' powiedziała do mnie: „Kocham komputer, to jest połączenie ze światem. Lubię oglądać głuchych DEAF. Jak żyją w innych krajach. Bardzo ciekawe”. Potem usiadła na swoim miejscu. Zapytałam ją czy rozumie jak migają w innych językach. „Na początku nie wiem ale patrzę, patrzę i wiem”. Zaczęła podawać przykłady znaków. Tu włączyła się pani CZARNA: „Byłam w Norwegii. Tam ... „ i znowu przykłady innych znaków. Pani KAMIEN': „Za granicą głusi mają dobrze. W Chinach mają wielką świetlicę a inny głuchy ma swój dom z basenem, widziałam”.

Komputer stał się dla głuchych niczym okno na świat. Ale okno to prowadzi do ŚWIAT-GLUCHY. Tylko informacje dotyczące życia głuchych w innych państwach są naprawdę interesujące i są źródłem przyjemności. Podobnie jak czynność rozmawiania, której nie towarzyszy przymus. Rozmawianie to przyjemność. Przyjemność ta może być realizowana na wiele sposobów. Jednym z nich są żarty. Iwona Grzesiak podaje przykład humorystycznych neologizmów PIWO i WÓDKA w języku migowym, gdzie źródłem humoru jest sposób utworzenia znaku:

o kształcie znaku decyduje ilość liter w słowie polskim oznaczającym ten znak. Wyraz „wódka” ma pięć liter, dlatego też znak składa się z pięciu palców, natomiast wyraz „piwo” ma cztery litery w swoim zapisie, dlatego w artykulacji znaku uczestniczą cztery palce [Grzesiak 2006:258-259].

Żarty w rozmowie to nie tylko opowiadanie dowcipów, ale przede wszystkim zabawy słowne. Kiedy wchodziłam na jedno ze spotkań w klubie głuchych powitano mnie za pomocą następujących liter alfabetu palcowego D-Y-Z. Miganiu towarzyszyły uśmiechy. Oczywiście byłam kompletnie zagubiona i nie wiedziałam, co to wszystko znaczy. A to była zabawa. Chodziło o to, żeby odgadnąć, że to przeliterowane słowo to jest w języku polskim wyraz „Żyd” tylko zamigany od końca. I to właśnie było zabawne. Rozśmieszyć może wyraz twarzy, mina, sposób zamigania czegoś. Ale przyjemność z rozmowy, ze spotkania, wiąże się także z możliwością poznawania i wymyślania rozmaitych zabaw.

No rozmawialiśmy w języku migowym, bawiliśmy się, rysowaliśmy, graliśmy w chowanego. Koledzy nauczyli mnie takich różnych zabaw, których nie mogłam poznać w szkole, bo nie miałam jak, nie wiedziałam o co chodzi. Była np. taka zabawa „dwa ognie”. Nie wiedziałam, o co w niej chodzi. Dopiero moim koledzy mi wyjaśnili o co chodzi, że jak cię „zbiją” to odpadasz. Tak samo w chowanego. [S.U.]

Przyjemność, jaką można czerpać ze spędzania czasu z innymi głuchymi szczególnie dobrze daje się zaobserwować podczas spotkań okolicznościowych jak Dzień Głuchego czy Sylwester. Oprócz jedzenia i picia towarzyszą im liczne zabawy, często oparte na formule konkursu. W ŚWIAT-GŁUCHY taniec nie jest popularną rozrywką. Podrygom nie sprzyja między innymi to, że miejsce spotkania musi pozostawać dobrze oświetlone po to, żeby można było rozmawiać. Dobrym sposobem na wzbudzenie pozytywnych emocji, na rozrywkę są zatem rozmaite zmagania. Choć zabawy mogą być podobne jak w ŚWIAT-SŁYSZĄCY, to jednak zasady są inne:

Pantomima. Zabawa bez mówienia, bez migania. Nie wolno słów migowych [pokazuje jak porusza ciałem]. Na przykład losuję kartkę a tam jest wyraz świnia. I nie wolno tego wyrazu użyć. [Naśladuje ruchem ramion i głowy świnię]. To przykład. Nie wolno migać. U słyszących jest tak, że nie wolno mówić, a tu nie wolno migać. Inaczej. Jak zamigasz to błąd. Inaczej. [U.L.]

Innym elementarnym składnikiem rozmów w ŚWIAT-GŁUCHY jest przekazywanie bieżących informacji na temat rozmaitych wydarzeń w życiu innych głuchych osób. To, o kim się rozmawia zależy od kręgu znajomych, choć bywają też postaci, które znane są większej liczbie głuchych. W moim dzienniku zanotowałam krótki opis takiej wymiany informacji.

Sala powoli wypełniała się ludźmi. Podeszła do naszego stolika jedna kobieta. Stała za F.F. a F.F. natychmiast się odwrócił, żeby widzieć co ona miga. Zamigła do F.F., że jedna głucha osoba umarła na raka. Zamigła, że umarła 24 lutego i już 26 był pogrzeb. Dopytałam kto umarł. Pani opowiedziała mi, że to chodzi o jedną głuchą osobę, kobietę, która w ogóle nie przychodziła do klubu. Ta kobieta umarła

na NOWOTWÓR. Jeszcze w święta była u córki. Dobrze się czuła. Potem 1, 2 stycznia zaczęła czuć się źle, bolał ją brzuch. Miała badanie krwi. Okazało się, że ma nowotwór. Leżała w szpitalu długo. Potem wyszła i szybko umarła. Miała 60 lat. F.F. zamigał do mnie, że na imprezie ostatkowej była taka informacja, że ta osoba umarła, ale nie wiedział czy to prawda czy nie, a teraz patrzy a ona miga, że naprawdę umarła.

Informacje w ŚWIAT-GŁUCHY należy powtarzać. Zawsze bowiem istnieje ryzyko, że informacja okaże się zniekształcona lub nieprawdziwa. Dlatego informacje trzeba sprawdzać, zdobywać je po wielokroć.

Dla niektórych informacja o prywatnym życiu innych głuchych ma status plotki:

Tak [głusi dużo plotkują – przyp. mój]. A dlaczego? Bo na przykład. Wiesz co? On wczoraj był pijany. Nie powinno się tego mówić. On był w PZG i już. Nie powinno się mówić, że on był wypity, że pił razem z kolegą. Dokładnie opowiadać. Nie powinno tak być. Bo druga osoba dowie się o tym i dalej przekaże. I tak to się roznosi. I potem mówią, że on jest głupi bo pije. To głupota (...) [Ludzie plotkują, bo] nie mają informacji. Gadają o czymkolwiek, bo nie mają informacji. Jeżeli masz informacje nie plotkujesz, plotki cię nie interesują. To dlatego, że nie mają informacji. Można opowiadać. Tak w skrócie. Ale nie wszystko dokładnie kiedy był, o której godzinie. Tak dokładnie nie powinno się. [B.J.]

Przytoczony fragment jest charakterystyczny, ponieważ połączono w nim dwa wątki: informacje i plotki. Informacje, wiadomości są czymś ze wszech miar pożądanym w ŚWIAT-GŁUCHY. Dość powszechnym zjawiskiem jest słaba znajomość języka polskiego wśród części przynajmniej osób głuchych¹⁰¹. Tym samym treści dostępne w języku polskim, na przykład w formie pisma, nie stanowią dla wielu głuchych dobrego źródła informacji.

¹⁰¹ Badania dotyczące popełnianych przez głuchych uczniów błędów językowych mają długą tradycję m. in.: [Geppertowa 1968], [Baran 1981], [Rakowska 1992], [Muzyka-Furtak 2011]. Nie są mi znane natomiast badania, które dotyczyłyby poziomu znajomości języka polskiego wśród dorosłych osób głuchych. Moja uwaga ma zatem charakter obserwacji poczynionej w czasie badań.

Gazet nie czyta. Życie głuchego jest po prostu inne. Musisz każdego spytać. To, że jak mnie zapytać to powiem wszystko nie oznacza, że każdy głuchy ma tak samo. Np. tata dużo dowiaduje się ode mnie. Albo od mojego brata też. Dużo. Inaczej, gdyby nie my, to tata dużo by nie wiedział. Tłumaczę mu, wyjaśniam. Też czasem na odwrót, to tata mi wyjaśnia. Jest wymiana. Trzeba po prostu każdego spytać. Indywidualnie. Wiadomości skąd czerpie? Kto zna polski to wszystko bez problemu wie. Kto nie zna polskiego to od znajomych i z praktyki, z tych 2 źródeł. Inaczej w ogóle nic by nie wiedzieli. Ja sama z praktyki rozumiem dlaczego głusi nie lubią czytać książek bo jak czytają to nie rozumieją wielu słów. Dużo osób mówi, że spokojnie można zrozumieć większość znaczenia. Ale nie. Jeżeli w zdaniu nie znasz 2 słów to nie ma tak, że możesz je zupełnie pominąć i zrozumieć całe zdanie bo to wszystko się wiąże. Teraz jak czytam to czasami nie znam 1-2 słowa na stronie. Zdarza się. Na jednej stronie gazety. Ale to jest lepiej niż dwa nieznanne słowa w jednym zdaniu. Głusi wtedy odpadają i koniec. Pamiętam, że kiedy byłam na praktykach w szkole to pani powiedziała, że trzeba dużo czytać. A głusi mówią, że mają problem, bo jak [czytać – przyp. mój] nie znając słów. A nauczycielka powiedziała, że przecież są słowniki. Ale głusi odpowiedzieli, że to nie. Mają racje. Przetłumaczone w słowniku hasło też trzeba przetłumaczyć. Nie wiadomo czy to to samo. Albo czuję, że słowo, które sprawdzam w słowniku ma jednak inne znaczenie. Że to, co przetłumaczone, to coś nie pasuje. Dlatego głusi uważają, że ok, można mieć słownik, ale nie zawsze tam znajdą wyjaśnienie. Czasami jest wyjaśnione dobrze ale czasami źle. To jak głusi mają zrozumieć? Jak mają się przygotować do matury albo jak mają się nauczyć? To jest problem. [A.B.]

W przytoczonym fragmencie trudności z pozyskiwaniem informacji zostały pokazane na przykładzie korzystania ze słownika. Słownik, o którym mowa, to słownik języka polskiego¹⁰². Głuchy uczeń, czytelnik stoi w obliczu następującego wyzwania: nie znając jakiegoś słowa w języku polskim musi zajrzeć do słownika języka polskiego, w którym to słowo jest wytłumaczone w języku polskim. Może się zdarzyć tak, że w wyjaśnieniu występują kolejne nieznanne słowa, które wymagają wytłumaczenia. W ten sposób głuchy uczeń, czytelnik zostaje po raz kolejny odesłany do słownika. Cała

¹⁰² Jak dotąd nie powstał słownik polsko-migowy, który spełniałby zasady leksykografii. Publikacje funkcjonujące pod nazwą słowników (jak np. internetowy Spreadthesign) są raczej katalogami dowolnie wybranych słów języka polskiego tłumaczonych na język migowy przez dowolnie wybraną osobę, natywnego użytkownika języka migowego.

sytuacja może powtarzać się w nieskończoność. W efekcie rodzi się przekonanie o niemożliwości zrozumienia. Pewne treści, informacje istnieją w języku polskim i jako takie pozostają niedostępne głuchym. Dodatkowo są takie akty mowy, które występują jedynie w języku polskim. Ma to związek z brakiem odpowiednich instytucji w otoczeniu migowym:

wywołanie zmian, nowych stanów i kreowania rzeczywistości (deklaratywy) w języku migowym kończy się tam, gdzie dochodzi do mianowania i odwołania, nadawania godności, udzielania ślubu, orzeczenia rozwodu czy nabycia spadku: wypowiedziane/zamigane w języku migowym nie mają mocy sprawczej w środowisku polskojęzycznym [Januszkiewicz i in. 2012: 292].

Może rodzić wrażenie dysproporcji między językiem polskim i migowym, jeżeli chodzi o ich zawartość informacyjną. Ten związek informacji z językiem polskim, a ogólniej – ze słyszeniem znalazł swoje odzwierciedlenie w postaci stereotypu traktującego o tym, że słyszący wie wszystko. Wiedza i posiadanie informacji jest domeną kontaktów ze ŚWIAT-SŁYSZĄCY. W obrębie ŚWIAT-GŁUCHY powstają plotki. Plotki jednak to nie tyle „nie sprawdzone lub nie potwierdzone, często fałszywe informacje przekazywane z ust do ust, zwykle szkodzące opinii tego, kogo dotyczą” [Słownik... 1996: 757], ile raczej po prostu informacje o życiu prywatnym. Jak mawiają głusi, ŚWIAT-GŁUCHY jest mały i wszyscy wszystko o sobie wiedzą. W jego obrębie nieustannie balansuje się między nakazem dzielenia się informacjami, najlepiej historiami z własnego głuchego życia, a chęcią zachowania prywatności. Informacje to coś, co pozwala odwrócić uwagę od spraw prywatnych. Plotki to skupianie się niemal wyłącznie na osobach. Opowiadanie historii z życia jest elementem rówieśniczej socjalizacji w ŚWIAT-GŁUCHY. To w dużej mierze kolegom zawdzięcza się wiedzę o świecie. Ale tylko, jeżeli samemu miało się słyszących rodziców. Głuchy migający rodzic to ktoś, z kim się rozmawia, kto wyjaśnia, uczy i zaskakuje.

Kiedy tata poszedł do szkoły miał problem z nauką bo dużo nie rozumiał. Skończył szkołę podstawową. Nie rozumiał. Migowy ok ale pisanie wcale. Cztery razy powtarzał klasę bo język polski był dla taty bardzo trudny, nie rozumiał, cały czas nie rozumiał. Dopiero kiedy tata miał 17 lat i poszedł do pracy to z czasem... tata jest naprawdę bardzo zdolny, wie bardzo dużo ale to wszystko dzięki kolegom. Nauczył się wiele od kolegów plus doświadczenie, praktyka. Obserwacja. Jak długo obserwuje to

dużo jest w stanie zrozumieć. Czasami mnie pyta: Dlaczego...? A ja nie mam pojęcia. To wtedy mi wyjaśnia. Np. kiedy byliśmy w Załęczu i tam jest jeden budynek i tam tak były dachówki poukładane bokiem. Tata mnie pyta co to jest. Nie wiedziałam. A on mi mówi, że to po to, żeby szczury nie przebiegały. Nie wiedziałam. Dużo jest takich sytuacji. Np. pytał mnie dlaczego dym z komina wylatuje akurat w taki sposób. Nie wiedziałam a on potrafił mi wyjaśnić. Wiedział o co chodzi. Wiele razy pytał dlaczego to albo tamto. Nie wiedziałam a tato mi wyjaśniał. Kiedy pytałam skąd to wie, mówił, że długo patrzył, myślał i wiedział. Byłam zdziwiona. Sam wymyślał. [A.B.]

Wnioski płynące z samodzielnego myślenia, którego podstawą jest obserwacja stanowią treść rozmów w ŚWIAT-GŁUCHY. Wnioski te mają charakter pewny, bo poparte są świadectwem wzroku. W odróżnieniu od informacji pochodzących ze ŚWIAT-SŁYSZĄCY nie są one obarczone błędem *regressus ad infinitum*. Rozpowszechnianie informacji, które w sposób oczywisty przeczą świadectwu własnej obserwacji jest zdecydowanie gorsze niż rozpowszechnianie plotek. Kolejny fragment mojego dziennika odnosi się do tej właśnie kwestii.

Naprzeciwko mnie w drugim końcu stolika siedziały dwie panie – jedna w niebieskiej bluzce i druga w białej. Zaczął się temat manifestacji w maju. Pani B zaczęła i zapytała panią KOKARDE kiedy jest manifestacja. Pani KOKARDA powiedziała, że w maju, ale że nie wie kiedy dokładnie i że jej córka zawiadomi. Zapytałam co to za manifestacja. Pani B mi wyjaśniła, że to jest manifestacja poparcia dla PZG. Bo PJM¹⁰³ i PZG się kłócą. Jak była manifestacja PJM to się pobili. Głupota. Oni chcą zlikwidować PZG. A to jest nasz dom. Mówią, że w PZG kradną pieniądze. A ja byłam w komisji rewizyjnej, miałam w ręku faktury i wszystko się zgadza. Pytam się czy widziałeś?

Plotkowanie, w odróżnieniu od rozpowszechniania informacji fałszywych, rzucania niepopartych faktami oskarżeń jest traktowane w kategoriach sposobu, w jaki zachowują się głusi. Plotkowanie może budzić zastrzeżenia, ale na zawsze pozostaje ono ceną jaką płaci się za poczucie więzi z innymi, za bycie razem, za przynależność do

¹⁰³ Chodzi tu o Ruch Społeczny Głuchych i ich Przyjaciół.

ŚWIAT-GŁUCHY. Kłamstwo natomiast to nic innego jak rozpowszechnianie informacji nieprawdziwych. W obliczu poczucia braku swobodnego i nieograniczonego dostępu do informacji, kłamstwo stanowi podwójne zagrożenie. Jest ono nie tylko naganne moralnie, ale przede wszystkim zagraża jednoświatowości ŚWIAT-GŁUCHY. Podział tego świata, inny niż ze względu na osobiste zainteresowania, jest równoznaczny z jego rozpadem, a tym samym z ograniczeniem zasięgu potencjalnych partnerów do rozmowy. W przytoczonym powyżej fragmencie kłótnia między zwolennikami dwóch stowarzyszeń osób głuchych związana jest z zagrożeniem poczucia bezpieczeństwa. Motyw stowarzyszenia, Polskiego Związku Głuchych, jako domu lub drugiego domu, często powtarza się w wypowiedziach osób przychodzących do klubu głuchych. Dom jest miejscem własnym, miejscem, w którym nikt nie czuje się obcy. W domu każdy głuchy może czuć się jak u siebie, może czuć się swobodnie.

Takiego właśnie życia głusi chcą. Swobody. A nie ciągłych barier. Mam numer telefonu to migam do tłumacza a on dzwoni dalej. Inne życie. (...) Praca jest ważna tak, ale nie najważniejsza. Oni chcą żyć tak samo jak słyszący. Móc funkcjonować samodzielnie. Słyszący mogą a głusi nie. To co Ci opowiadałam o telewizorze. Siedzę, patrzę. Czuję smutek. Kurcze, ma fajny telewizor, super, LCD ale nie podłączony. Bez obrazu. Zero. Dlaczego przez tydzień ten telewizor leżał? Bo on sam nie wie jak to zrobić. Instrukcję ma, ale jej nie rozumie. Potrzebna byłaby płyta w języku migowym, której nie ma. To co ma zrobić? A niech leży. A potem się okazało, że u niego nie działa internet. Pomyślałam, kurcze, wydaje pieniądze, płaci miesięcznie abonament ale nie korzysta. Telefon ma fajnie, że ma ale nie wie, że są różne taryfy, od największej do najmniejszej i że może wybrać. I mówi, że miesięcznie 3-4 sms-y wysyła. To bez sensu mieć abonament. Po prostu głusi nie mają świadomości. Są głusi, którzy mają pełną świadomość, mogą wszystko jedno jakie informacje zdobyć bez problemu, ale są głusi, którzy tych informacji potrzebują, żeby je otrzymać. [A.B.]

GŁUCHY-ŚWIAT zapewnia SWOBODNY i WYGODNY sposób życia. Obie te kategorie mają wymiar cielesny, odnoszą się do poczucia płynącego z ciała. *Żyć tak samo jak słyszący* nie oznacza *móc słyszeć i mówić*, ale *żyć w świecie dopasowanym do własnej cielesności*. Niemożność samodzielnego funkcjonowania związana jest ze

sposobem, w jaki zorganizowany jest ŚWIAT-SŁYSZĄCY i nie jest następstwem głuchoty. Świadomość, o której mowa w przytoczonym powyżej fragmencie, jest w gruncie rzeczy świadomością tego, co poza ŚWIAT-GŁUCHY. Wyrażenie *a niech leży* jest świadectwem pewnej strategii działania: pozostawiania spraw ich własnemu biegowi. W obrębie ŚWIAT-GŁUCHY, bez nieustannego odnoszenia się do ŚWIAT-SŁYSZĄCY, wydarzenia następują we właściwym sobie tempie. Jedynie pozostając w relacji do ŚWIAT-SŁYSZĄCY można zasadnie oceniać, że sprawy posuwają się zbyt wolno a głusi *nie mają świadomości*. W ŚWIAT-GŁUCHY wydarzenia zachodzą o tyle, o ile zaistnieją lub mogą zaistnieć w rozmowie, w języku migowym. Fakt, że nie wiem jak podłączyć nowo zakupiony telewizor i że w związku z tym potrzebuję porady innej osoby głuchej nie jest bynajmniej powodem do wstydu. W świecie, który konstytuuje się w aktach migania, porada czy ustalanie w rozmowie najlepszego sposobu wykonania określonej czynności jest równoznaczne z włączaniem tej czynności w obręb ŚWIAT-GŁUCHY. Kiedy robię coś naprawdę sam, nie jestem ani w ŚWIAT-GŁUCHY ani w ŚWIAT-SŁYSZĄCY, kolektywny wymiar mojego życia pozostaje nieaktywny. Ale tych czynności możliwych do wykonania naprawdę samemu jest niewiele. W gruncie rzeczy sprowadzają się one do niektórych czynności fizjologicznych. Reszta powstaje w procesie społecznego negocjowania, który może z czasem zostać utrwalony w postaci określonych przedmiotów materialnych. ŚWIAT-GŁUCHY istnieje przede wszystkim na poziomie społecznego negocjowania i w znacznie mniejszym stopniu niż ŚWIAT-SŁYSZĄCY utrwała się w rzeczywistości materialnej¹⁰⁴.

Skoro ŚWIAT-GŁUCHY jest światem rozmowy, to rozmowa ta nie powinna się zakończyć a czas rozmawiania w języku migowym jest czasem *innym*.

Na przykład spotkania ze słyszącymi, 2 godziny, 3 godziny. Wystarczy. Dziękuję. Fajnie było. Buziaczki. Wychodzimy. A z głuchymi 10 godzin i jeszcze. [Po tych 10 godzinach, kiedy] patrzę na zegarek, mówię: szkoda, że już ta godzina bo by się jeszcze pogadało, ale już dobra, trudno, idziemy. Nie czujemy takiego poczucia czasu, możemy

¹⁰⁴ Za przykład takiego utrwalania można uznać projekty budowlane wykonane według architektonicznej koncepcji głuchej przestrzeni (ang. deaf space) [Bauman 2010], [Bauman 2014] czy na przykład „Deaf Studies Digital Journal” dostępny pod adresem <http://dsdj.gallaudet.edu/>, w którym artykuły naukowe pierwotnie publikowane są w amerykańskim języku migowym a dopiero wtórnie część z nich tłumaczona jest na język angielski albo kolekcja filmów wideo w języku migowym dostępnych na stronie internetowej biblioteki Uniwersytetu Galludeta – <http://videocatalog.gallaudet.edu/>. W Polsce takim przykładem mogą być portale ONSI czy TV-Deaf.

migać od rana do wieczora. Na przykład impreza urodzinowa. Zaczynamy o siedemnastej i...do rana, do piątej, szóstej. Gadamy i gadamy. Oczy nam się zamykają ale jeszcze coś przyjdzie do głowy i gadamy znowu. Potem znowu nam się chce spać, mówimy, że późno, że do pracy trzeba i że już czas spać i wychodzimy. Dobra. W przedpokoju od nowa. Migamy. A w przedpokoju to musi zająć godzinę, dwie, to miganie. Migamy i migamy. Potem już drzwi otwarte i jeszcze trochę migania. Winda otwarta i jeszcze migamy. [S.U.]

Poczucie czasu, o którym tu mowa, jest ekwiwalentem hierarchii wartości. Poświęcać czas określonej czynności to nadawać jest rangę, znaczenie, przypisywać jej wartość. Miganie znajduje się poza tak wyznaczoną skalą, bo jest wartością bezwzględną. Miganie będąc czynnością cielesną jest jednocześnie czynnością przekraczającą ten wymiar. Czasu poświęconego na miganie nie można adekwatnie porównywać z czasem poświęcanym na wykonywanie innych czynności także dlatego, że to właśnie miganie rozwija osobowość i intelekt. Brak migania prowadzi może do zaniku rozumu.

Nowe dziecko? Można mu dać aparat na początek ale tak samo trzeba uczyć je języka migowego. Bo na przykład jeśli dziecku nie uda się rozwinąć mowy? Bo będzie głuche jak pień. To będzie mogło migać. Komunikacja powinna być na pierwszym miejscu. Kontakt. A inaczej ono będzie siedzieć i tylko kiwać głową przypatrując się jak inni mówią. A kiedy urośnie to niczego nie będzie wiedzieć o świecie, będzie analfabeta. Zmuszanie do mówienia, chwalenie, że się ładnie powiedziało A-L-A prowadzi do tego, że człowiek umie powiedzieć tylko to A-L-A ale niczego nie wie o świecie, niczego nie rozumie, nie potrafi myśleć. Rozum zanika. [E.F.]

Będąc przybyszem spoza ŚWIAT-GŁUCHY nieustannie pozostawałam w konflikcie z tą absolutną wartością migania. Poniższy fragment mojego dziennika dotyczy jednej z takich potencjalnie konfliktowych sytuacjach związanych z niemożliwością określenia momentu zakończenia spotkania w klubie głuchych.

Wysłałam sms-a do mojej siostry, że właśnie wychodzę z klubu. To był błąd. Z klubu zaczęłam wychodzić o godzinie 18-ej. To znaczy miałam postanowienie, żeby wyjść bo tak się umawiałam. Ale nie wiedziałam jak wyjść kiedy wszyscy dookoła migali w najlepsze. Było mi szkoda. Bałam się, że coś przegapię. Wiedziałam, że jak wyjdę to już nie będzie...ale czego? Po dwudziestu minutach stałam już nieco bliżej drzwi ale nawiązywała się rozmowa z tymi, którzy siedzieli przy stoliku znajdującym się właśnie przy drzwiach. Po kolejnych 15 minutach stałam już na korytarzu. Ale na korytarzu stali inni, którzy też mnie zagadnęli. Dawno ich nie widziałam, więc z nimi też nawiązałam rozmowę. Po następnych 15 minutach byłam już na zewnątrz, ale tam, ustawieniu w kręgu, stali następni głusi. I z nimi też rozmawiałam kolejne pół godziny. Kiedy ostatecznie znalazłam się na chodniku i rozpoczęłam energiczny marsz do domu ciągle migalam do siebie. Zapamiętywałam znaki, powtarzałam zasłyszane plotki, kontynuowałam przerwane dyskusje. Do domu, odległego od budynku Związku zaledwie jakieś 20 minut marszu, dotarłam po dwudziestej.

Uczestniczenie w rozmowach migowych angażuje cielesnie w taki sposób, że towarzyszy temu silne skoncentrowanie uwagi. Miganie to akt intensywnej obserwacji drugiej osoby. Nie można migać i jednocześnie patrzeć w ekran komputera czy telefonu. Nie można migać nie utrzymując kontaktu wzrokowego. Badacze podkreślają, że wstępnym warunkiem akwizycji językowej w przypadku głuchych dzieci jest nauczenie się przez nie odpowiedniego sposobu nawiązywania kontaktu wzrokowego z interlokutorem [Lieberman i in. 2011: 391]. Podczas migania oczy wykonują intensywne, szybkie ruchy, za pomocą których przekazywane są rozmaite informacje o charakterze językowym, a:

ruch oczu może towarzyszyć pojedynczemu słowu po to, aby wydobyć jakieś specyficzne znaczenie, może pojawić się w zdaniu, aby zaznaczyć pozycję obiektu w przestrzeni (...), wciągnąć do lub wyłączyć rozmówcę ze świata opowiadanej historii a także odgrywać rolę w wyznaczaniu kolejności mówienia [Bahan 2007: 85].

Rozmowa w języku migowym w sposób szczególny angażując wzrok, przyciąga uwagę rozmówców do siebie samej. Rozmawiać w ŚWIAT-GŁUCHY to także skupiać się wyłącznie na rozmowie. Jeżeli ktoś pozostaje w relacjach z ŚWIAT-SŁYSZĄCY to ta pozbawiona wymiaru czasu koncentracja uwagi może być postrzegana w kategoriach

przeszkody, trudności. Jeden z moich współrozmówców, który jest bardzo zajęтым człowiekiem, bo pracuje jako nauczyciel, opiekuje się dwójką dzieci i prowadzi klub sportowy, narzekał na to, że rozmowy przez telefon, w języku migowym, bardzo się przedłużają, co w związku z jego napiętym harmonogramie dnia bywa mało komfortowe.

Teraz wśród głuchych bardzo rozprzestrzeniły się telefony. Jak piszą to robią błędy. A głusi tego nie lubią, wolą korzystać z kamerek wideo. Ja tego nie lubię. Jak jakaś prywatna sprawa to wolę wysłać sms i już. Krótko. A miganie trwa i trwa. Jedna, druga, trzecia, dziesięć, piętnaście minut. Strata czasu. Głusi lubią się stale kontaktować i migać. Inni tak lubią. Dla innych głuchych to jest dobry sposób komunikacji. Ale dla mnie to nie. Ja myślę, że lepiej byłoby bez wideo. Czasami jednak jak tu [Łódzki Klub Sportowy Głuchych] np. załatwiam sprawy to wszystko po kolei tłumaczę przez wideo. [E.F.]

Miganie, które trwa i trwa to cecha każdej formy wypowiedzi w tym języku. Poniższy fragment mojego dziennika opisuje debatę wśród uczniów szkół dla głuchych.

Kolejne targi edukacyjne¹⁰⁵. Ale tym razem sukces. Debata była naprawdę udana. Nie tak jak debata w roku ubiegłym. Źle to wtedy pomyśleliśmy. Na scenie ustawione naprzeciwko siebie w dwóch rzędach po 3 fotele. A w fotelach zasiedli wytypowani przez nauczycieli przedstawiciele szkół. Moderator był co prawda głuchy, ale rozmowa i tak się nie kleiła. Nie było też wielu chętnych, żeby to oglądać. Tym razem nie zmieniliśmy chyba tylko tematu „Szkoła marzeń”. Scena była pusta, żadnych foteli. Na początku stanęłam na niej razem z moją głuchą koleżanką. Powiedziałyśmy, że zapraszamy do debaty i że chcemy porozmawiać o szkołach, o tym co można by w nich zmienić, o tym jaka jest opinia o nich. Ten, kto chciałby się wypowiedzieć, powinien wejść na scenę po to, żeby wszyscy mogli go zobaczyć i zobaczyć co miga. Początkowo nie za bardzo się ludzie wrywali ale tym energicznej ich zachęcałyśmy naszym własnym miganiem. No i w końcu weszła na scenę jedna

¹⁰⁵ W ramach projektów „Wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy” oraz „4 kroki. Wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy II” organizowane były przez kolejne cztery lata targi edukacyjne dla uczniów szkół dla głuchych z terenu całej Polski. Targi gromadziły 600-700 uczestników.

osoba i wyraziła swoją opinię. No to zaraz weszła następna, odniosła się do migania poprzedniczki i dodała swoje. Potem następna osoba. I kolejna i kolejna. Po półtorej godzinie szef kazał nam zakończyć debatę, bo musieliśmy jeszcze zrobić nagranie petycji do ministerstwa w sprawie edukacji dwujęzycznej. Debatę stale obserwowało jakieś 100-150 osób. Aktywnie wzięło w niej udział około 30 osób nie licząc tych, którzy migali między sobą pod sceną.

Zapewnienie dobrej widoczności wszystkim uczestnikom to zaledwie jeden z warunków rozmowy w ŚWIAT-GŁUCHY. Innym warunkiem jest zasada równości. W opisanej debacie każdy mógł się wypowiedzieć. Każdy, kto miał na to ochotę, kto poczuł taką potrzebę, mógł włączyć się do rozmowy. W języku migowym można czuć się równym z innymi. Nie oznacza to, że sama treść wypowiedzi nie podlega ocenie, bo można powiedzieć coś, co spotka się z aprobatą albo krytyką. To sama możliwość wypowiedzi jest podporządkowana zasadzie równości. W ŚWIAT-GŁUCHY mówić może każdy, byleby mówił w języku migowym. Nie tylko mówić może każdy, ale także z każdym można rozmawiać. Napotkana na ulicy obca osoba głucha jest potencjalnym rozmówcą i wypada, a nawet trzeba ją zagadnąć.

Lecę. Mówię z uśmiechem „Dzień Dobry,.. Nie czekam. Podchodzę. Mówię „Dzień Dobry. Jesteś głuchy? Ja też. Skąd jesteś?”. Trochę się przedstawiamy. Jeśli fajnie się rozmawia to dalej rozmawiamy, jeżeli nie za bardzo to: „Dziękuję. Miło było poznać”. Uścisk dłoni i: „Do widzenia”. Jeżeli jadę pociągiem i zobaczę głuchą osobę to wołam ją do siebie i siadamy razem i cała podróż migamy. (...) Jeżeli np. złapiemy ciekawy temat np. o filmie, albo opowiadamy gdzie jedziemy, albo o rodzinie, albo czy znamy tego a tego – bo świat jest mały. Wtedy gadamy i dowiadujemy się co tam słyhać u naszego znajomego. Kiedy nie było facebooka, internetu, to zawsze się pytało co tam słyhać u naszego wspólnego znajomego i prosiło o przekazanie pozdrowień. Teraz już bezpośrednio pisze się na komputerze przez internet. Ja do dzisiaj mam tak, że jeżeli widzę, że ktoś głuchy ma problem z komunikacją z osobą słyszącą to lecę i pytam czy można pomóc. I wtedy ta osoba zdziwiona i zadowolona pyta czy migam i kiedy uzyskuje potwierdzenie, to chętnie przyjmuje moją propozycję pomocy. Nie czekam, nie udaję, po prostu lecę. [S.U.]

Obca osoba głucha może potrzebować pomocy, może szukać innych głuchych. Ukrywanie się w takiej sytuacji byłoby pozbawianiem siebie i drugiej osoby głuchej okazji do rozmowy, byłoby aktem niszczenia ŚWIAT-GŁUCHY i skazywaniem na przymus życia wyłącznie ze słyszącymi.

Chodzę sam, zagubiony, skolowany a tam głusi migają, to jak się nie przyłączyć? Trzeba. Idę, zagaduję, pytam skąd są. Widzę, że czegoś szukacie i tego nie ma. To oni mnie pytają gdzie jest klub, proszą, żeby zaprowadzić. Aha. To tak samo jak ja, możemy razem pójść, zaprowadzę was. Dochodzimy na miejsce. To tu. Witamy się. Otwieramy drzwi. I zaczynamy migać i migamy, migamy, migamy. To normalne. Zawsze tak robię. (...) Dwa, trzy dni temu spotkałem jedną starszą głuchą panią, miała tak z 60-70 lat. Przyjechała z Poznania, sama. Rozgląda się. Akurat szedłem do klubu. Patrzę na nią. Rozgląda się po ulicy i pokazuje słyszącemu kartkę, a słyszący pokazuje ręką kierunek. Zagadnąłem ją. O co chodzi? A ona, że chce do Związku Głuchych, bo długo szukała głuchych i nie mogła znaleźć. A chciałaby spotkać. To ja mówię, że ja jestem głuchy i możemy pójść do Związku (...). Postawiła oczy ze zdziwienia. Była zadowolona. Poszliśmy razem, zaprowadziłem ją. Słyszący? Akurat miała napisane na kartce papieru „związek głuchych” ale o ulicy nie było mowy. No i widzę, że jej ten słyszący źle pokazuje (...). Zgarnąłem ją. [F.F.]

Pomoc w znalezieniu klubu głuchych to pomoc w nawigacji po ŚWIAT-GŁUCHY, pomoc w odnajdywaniu fizycznych miejsc z nim związanych. Klub dla głuchych nigdy nie był jedynym takim miejscem. Alternatywę zawsze stanowiły bary czy restauracje, a obecnie galerie handlowe:

W barach. Na początku kiedy otwarto Dwie Dłonie to głusi bardzo się cieszyli i wszyscy tam chodzili a potem zobaczyli, że trzeba płacić, kawa droga, kieliszek wódki drogi. [R.S.]

Jeszcze inne miejsce spotkań to kościół. Można chodzić zarówno do kościoła jak i do klubu. Kościół jako przestrzeń spotkań i rozmów nie musi być dla głuchych miejscem

praktyk religijnych. Jedna z moich rozmówczyń, która bardzo lubi chodzić do kościoła opowiadała mi o tym, jak bardzo była zdziwiona, kiedy ksiądz powiedział jej, że to Bóg ją wyleczył z depresji.

Przypomniałam sobie. Miałam depresję. Córka się wyprowadziła. Byłam smutna. Sama się załamalam. Sama. Myślenie miałam inne. Palłam papierosy. Przyszedł do mnie mój syn, spotkaliśmy się. Rozmawiamy, a ja siedzę z ponurą miną i olewam to, co on mówi(...). Potem mama była w szpitalu. Razem poszliśmy do szpitala. Bałam się, cały czas się bałam. W domu syn się mną opiekował. Trzy lata mi gotował. On gotował. Ja nie potrafiłam. Nie umiałam. Inną miałam głowę. Piłam. Niczego nie wiedziałam. Połowę rzeczy pamiętałam a połowy nie. Rano zasłony szybko zasuwalam. Cały czas spałam. W kwietniu 2013 roku, trzynastego, skończyło się. Koniec. Inaczej mi się myślało. Pamiętam, że pobiegłam do mamy do szpitala i mówię, do niej, że już jestem zdrowa (...). Opowiadałam o tym księdzu, opowiadałam jak było. A on mówi, że doświadczyłam cudu. Tak do mnie mówił, jak mu opowiedziałam. Mówi do mnie: Bóg ... jak on się nazywa? Pan...?, trzeba by poszukać w książce, kiedyś ci powiem, bo teraz nie wiem. Mówi do mnie: On, Pan cię chroni. To było dla mnie coś nowego. Pyta kiedy to było, dzień, rok. Ja 2013 dzień 13 kwietnia. A on, ksiądz, mówi, że Bóg Cię chroni. Zdziwiłam się. To było coś nowego. Podziękowałam. Nie wiedziałam o tym. Nie wiem jak on wygląda. Nie wiem jak on się nazwa. Jest. Z drugim księdzem w Łagiewnikach rozmawiałam to powiedział to samo. Bóg Cię chroni (mimika – zdziwienie). Podziękowałam. [G.H.]

Można chodzić do miejsc stworzonych przez słyszących i rozmawiać ze słyszącymi, a jednocześnie nadal pozostawać w ŚWIAT-GŁUCHY. W przytoczonym fragmencie osoba głucha dziękuje za to, że wyleczył i ochronił ją ktoś, kogo ona nie zna i nie wie, jak ten ktoś wygląda. W ŚWIAT-GŁUCHY mogą istnieć tylko takie osoby, które mają wygląd, mają twarz i oczy, takie, z którymi można porozmawiać. Ten fundamentalny wymiar patrzenia ujawnia się w każdej płaszczyźnie życia, także w sprawach religii. Głucha interpretacja fragmentu Księgi Wyjścia (3,1-6), w którym Bóg zwraca się do Mojżesza pod postacią gorejącego krzewu jest dobrym przykładem paradygmatycznej wizualności. W przywołanym fragmencie Biblii, Mojżesz zasłania twarz, ponieważ boi

się spojrzeć Bogu w oczy. A jednak Bóg mówi do Mojżesza, a Mojżesz słyszy Boga. Pomimo braku kontaktu wzrokowego komunikacja jest możliwa. Nie dla osób głuchych jednak. Nawet strach nie zmusiłby osoby głuchej do zaprzestania patrzenia w analogicznej sytuacji. Odwrócenie wzroku byłoby bowiem równoznaczne z zerwaniem komunikacji, z zamknięciem się na wiedzę płynącą z zewnątrz. Jeżeli zatem głusi odwołują się do opowieści biblijnych, nie czynią tego poprzez ścisłe trzymanie się tekstu kanonicznego, ale poprzez tworzenie własnych wersji tych opowieści, wersji w których zdarzenia dotyczą ŚWIAT-GŁUCHY:

[w] tej historii [chodzi tu o opowieść o zwiastowaniu Łukasz 1.26-36 – przyp. mój] niektóre postaci są scharakteryzowane poprzez umiejscowienie ich w przestrzeni migowej na początku narracji, nawet jeśli nie występują one przez jakiś czas w opowiadaniu – tak jak np. Elżbieta, do której Maria idzie później, aby opowiedzieć o wizycie Archanioła Gabriela. Gabriel zstępuje z nieba (które jest umiejscowione powyżej linii oczu) do Marii (która jest umiejscowiona na wysokości klatki piersiowej). W tej wersji, Maria nie zauważa Gabriela na początku, dlatego Gabriel musi klepnąć Marię w ramię, żeby zwróci jej uwagę. To jest jeden ze sposobów, zamiast mówienia, w jaki głusi zdobywają czyjąś uwagę i Boży posłaniec wykorzystuje właśnie ten sposób. Głuchy narrator nigdy nie musi mówić, która akurat postać miga. Zmiana następuje poprzez sposób zmianę wyrazu twarzy. Maria patrzy do góry na Gabriela a Gabriel patrzy w dół na Marię. Opowiadanie rozgrywa się tuż przed tobą. Kiedy Maria dowiaduje się, że urodzi Jezusa, postać zatrzymuje się a jej twarz wyraża zakłopotanie, szok i oszołomienie (co stanowi dodatek do wersji pisanej tej opowieści) i miga: „Ja, Maria” w sposób, który wyraża, że to co mówi Gabriel jest co najmniej śmieszne. W tej Biblijnej historii, bohaterowie zachowują się tak jak zachowują się głusi. Wykorzystują mimikę twarzy, miganie, umiejscowienie w przestrzeni migowej i zmianę ról [Morris 2008:153].

Sposób, w jaki na język migowy została przetłumaczona biblijna opowieść o Zwiastowaniu z konieczności uwzględniał gramatyczne zasady tego języka. A jednocześnie znaczenie takiej migowej opowieści wykracza poza sprawy tylko wyłącznie językowe. Odegranie, opowiedzenie pewnej starej historii w taki sposób, że staje się ona historią ze ŚWIAT-GŁUCHY jest aktem rozszerzania granic tego świata. Miganie o Zwiastowaniu staje się opowieścią o tym, co przydarzyło się głuchym, staje się opowieścią z życia głuchych.

W literaturze z zakresu *deaf studies* szkoła dla głuchych, obok klubu dla głuchych jest uznawana za miejsce powstawania więzi między osobami głuchymi a także za miejsce przyswajania i przekazywania języka migowego [Ladd 2003: 297-331, Padden, Humphries 2005: 37-56]. Jednakże dla tych głuchych osób, które do szkoły udały się już ze znajomością języka migowego doświadczenie szkolne nie oznacza po prostu zanurzenia się w świat ludzi takich samych jak oni, ale raczej okres poszukiwania znajomych, z którymi można porozmawiać.

Na lekcjach było tak sobie. Dużo razy opuszczałem lekcje. Na przerwach szukałem swojej grupy i tam migaliśmy. W tej grupie dużo osób miało głuchych rodziców. Oni znali język migowy tak samo jak ja, tak samo jak ja migali. Zawsze do nich szedłem. Dopiero jak kończyła się przerwa to szedłem na lekcje(...). [W tej grupie były osoby w różnym wieku]. Młodszy, starsi o rok. Zawsze tam szedłem. Dzięki nim, dzięki temu, że mogłem z nimi migać chodziłem do szkoły. Gdyby ich nie było, to chyba uciekłbym ze szkoły. [B.J.]

Klasa szkolna, w której trafia się jedna osoba biegle migająca a reszta nie zna tego języka w ogóle, niekiedy nie zna także języka polskiego, nie jest grupą, która w całości mogłaby przynależeć do ŚWIAT-GŁUCHY. Szczególnie w początkowych klasach, kiedy różnice w opanowaniu języka są największe, biegle migający młodszy głusi poszukują towarzystwa starszych kolegów, którzy także potrafią migać, z którymi mogą rozmawiać. Dla ŚWIAT-GŁUCHY w środowisku szkoły specjalnej dla głuchych, wiek ma daleko mniejsze znaczenie niż umiejętność migania. Z kolegami z klasy nie da się rozmawiać. Pozbawieni języka pozostają bierni, obojętni. Od takich kolegów nie można się niczego nowego dowiedzieć. Potrafią zamigać zaledwie kilka podstawowych słów jak MAMA, TATA, ZABAWA itd. Ten proces nauki języka migowego i wyrównywania poziomów trwa długo. Dopiero w 6, 7, 8 klasie dawnej szkoły podstawowej możliwe było rozmawianie z kolegami z klasy w sposób satysfakcjonujący. Osoby głuche, które poza szkołą nie utrzymywały kontaktu ze ŚWIAT-GŁUCHY, nie rozwijały własnego języka migowego i wiedzy o świecie w tym języku. Spotkane po kilku latach nie potrafiły migać w ogóle, albo migaly na poziomie odpowiadającym temu, czego zdołały nauczyć się w szkole. Ich sposób migania znacząco odbiegał od tego, jak migają głusi. Było to miganie pozbawione KOLORÓW i SZCZEGÓŁÓW. Te osoby, zapytane, udzielały odpowiedzi lakonicznych, bez dygresji i wątków pobocznych. Rozmowa z nimi nie trwała długo. Sposób, w jaki migali, można porównać do literackiego opisu, w którym nie ma przymiotników. W momencie zatem kiedy jedni, bywalcy ŚWIAT-GŁUCHY, rozwijają swoje umiejętności prowadzenia takiej obserwacji otaczającej ich rzeczywistości, która polega na wychwytywaniu i zapamiętywaniu jak największej ilości detali, szczegółów dotyczących koloru, kształtu,

relacji w przestrzeni, faktury, ruchu, drudzy, dopiero aspirujący do tego, aby stać się częścią tego świata, uczą się tego, że w ogóle można posługiwać się ciałem w taki sposób, że ręce i oczy stanowią podstawowy kanał komunikacji. Dlatego w tym procesie wchodzenia w ŚWIAT-GŁUCHY szczególne miejsce przypisywane jest głuchym nauczycielom:

Lubię pracować z dziećmi. Dlaczego? Ja jestem głuchy, oni są głusi. Jesteśmy tacy sami. Łatwo jest im wyjaśniać, uczyć je. Mogę z nimi dużo rozmawiać, wyjaśniać. Nie ma bariery. Często dzieci przychodzą do mnie i pytają: „Co to? Nie rozumiem tego” (...). Mogę im wytłumaczyć, opowiedzieć. A nie tylko pokazać słowo i pokazać jak się je miga. A dzieci nie wiedzą o co chodzi. Często w szkole jest tak. Na tablicy jest zapisane jakieś słowo, potem zamigane i już. Koniec. Potem przychodzą do mnie i pytają o co chodzi. Poszerzam im przestrzeń w głowie, gdzie myślą. Pokazuję jak to wszystko wygląda. Opowiadam im o tym, co widać. A nie tylko słowo, zamigać i już. MAMA, MAMA ale o co chodzi. Tak samo inne sprawy, ogólnie, o życiu, opowiadam im, różnie. [E.F.]

Jeżeli szkoła dla głuchych miałaby być miejscem w ŚWIAT-GŁUCHY to jest to możliwe o tyle, o ile nauczyciele są także częścią tego świata, tzn. mają głuche ciała przyzwyczajone do migania. Głuchy nauczyciel rozwija u swoich uczniów nie tylko znajomość języka migowego, którego sam jest natywnym użytkownikiem, ale także pomaga im w zdobywaniu głuchych sposobów życia. Słyszący nauczyciel nie tylko nie potrafić przekazać tego, jakie są najlepsze dla głuchych sposoby działania, ale sam może się zachowywać w sposób, który narusza podstawowe zasady właściwego wychowania dzieci i młodzieży.

Pamiętam, że w szkole nauczyciele czasami jakby, mocno nie ale trochę, źle traktowali, poniżali mnie, bo miałem głuchych rodziców. Była na przykład taka sytuacja. Byłem w trzeciej klasie gimnazjum i chciałem pójść do liceum do Warszawy, bardzo chciałem. Powiedziano mi, że potrzebna jest opinia psychologa z poradni psychologiczno-pedagogicznej, że jestem zdolny do nauki w liceum. Poszedłem tam, porozmawiałem z panią psycholog i na koniec pytam się kiedy można odebrać gotową

już opinię, bo mama chciałaby szybko wysłać dokumenty do szkoły w Warszawie jak tylko będą gotowe. Pani mi powiedziała, że na pewno na jutro będzie opinia gotowa. Na drugi dzień ja akurat miałem zajęcia w szkole, a mama miała wolne i ona postanowiła pójść, odebrać opinię, bo to tu niedaleko. Poszła i pyta czy już jest opinia. A pani jej mówi, że nie ma, bo pani była zajęta i że opinia będzie we wtorek za tydzień. Ok. Mama wróciła do domu. Po tygodniu idzie znowu. A opinii nie ma, bo jakiegoś podpisu brakuje. No to mama prosi, żeby jej powiedzieć dokładnie, kiedy może przyjść po tą opinię. Mówią jej, że jutro. Dobrze. Wraca do domu i nazajutrz znowu idzie do poradni. A tam jej mówią, że opinii jeszcze nie ma. To moja mam się trochę już poirytowała i mówi: przepraszam bardzo, nie rozumiem tego, przychodzę do Was i mówicie, że jutro, ciągle jutro, proszę mi wreszcie powiedzieć, kiedy dokładnie będę mogła przyjść po tą opinię, żebym mogła ją spokojnie odebrać, po prostu chciałabym wiedzieć kiedy. Ale moja mama ma trochę inny głos i jak rozmawia ze słyszącymi to oni mogą odnieść wrażenie jakby moja mama była mocno zdenerwowana. Ona się nie denerwowała, po prostu ma taki głos. Ale ten psycholog odniósł inne wrażenie. A potem w szkole na godzinie wychowawczej siedzieliśmy razem z kolegami w ławkach, a wychowawczynie wskazując na mnie palcem mówi, że moja matka to się chamsko zachowała w poradni, że zrobiła awanturę w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Nie wiedziałem o co chodzi, potem dopiero zapytałem mamy. A pani wtedy do mnie jeszcze powiedziała, że powinien wychowywać swoich głuchych rodziców. Ja? Akurat miałem trochę świadomości i się pytam, jak to ja mam wychowywać rodziców? Nie. Nie byłem uczniem potulnym. Potrafiłem się przeciwstawić. Potem mówię mamie co wychowawczynie powiedziała, że dziecko powinno wychowywać rodziców. A mama powiedziała: no nie. I poszła nazajutrz do wychowawczynie. Wychowawczynie była miła, uśmiechała się, ale nigdy mnie nie przeprosiła. [C.D.]

W przytoczonej historii o złym słyszącym nauczycielu, jego niewłaściwe zachowanie ma kilka wymiarów. Po pierwsze chodzi tu o kwestię wprowadzania w błąd, o nieudzielanie prawdziwej informacji, o pozbawianie możliwości wygodnego załatwienia sprawy. Psycholog i nauczyciel mogli się czuć oburzeni zachowaniem głuchej matki tylko dlatego, że nie rozumieli jednej z podstawowych zasad, jakim podlega rozmowa w ŚWIAT-GŁUCHY: nie wprowadzać w błąd, być uczciwym w

informowaniu. Po drugie, nauczyciel zanegował zdolność głuchej matki do właściwego wychowania swojego głuchego dziecka. Tym samym złamał kolejną zasadę związaną ze ŚWIAT-GŁUCHY, a traktującą o uczeniu się na podstawie historii życiowych innych głuchych. W ŚWIAT-GŁUCHY głuchy migający rodzic to pod tym względem jak wygrana na loterii. Jest on najbardziej dostępnym i przez to najwygodniejszym źródłem takich życiowych historii. Poza tym, zachowanie głuchego rodzica można samodzielnie obserwować. Słyszający nauczyciel nie potrafi komunikować się z głuchym uczniem nie tylko dlatego, że może niezbyt dobrze znać język migowy, ale przede wszystkim dlatego, że nie rozumie zasad obowiązujących w ŚWIAT-GŁUCHY. Nauczyciel słyszający może niekiedy nawet zapominać o tym, że jest obserwowany przez głuche dzieci, które swoimi obserwacjami mogą podzielić się z innymi. W relacji głuchej matki dwóch głuchych synów ten wątek przepływu informacji jest szczególnie wyraźny.

Widzę dzieci w szkole. Moje dzieci wszystko opowiedzą, nawet jeżeli łobuzował, nawet jeżeli został uderzony przez nauczycielkę, wszystko mi opowie, nawet to co było złe. To patrzę i tłumaczę, że nie wolno. Rozmawiam z nim. Ale dziecko, które ma rodziców słyszących i słabo miga, nie powie co się działo w szkole. Siedzi potulnie jak piesek. Mama pyta jak było w szkole, a ono się tylko uśmiecha kiwając głową i na tym rozmowa się kończy. Mam się nie dowie co tam się stało. Dziecko nie przekaże. Ja często chodzę do szkoły, żeby się kłócić. W szkole jestem często. I mówię, że tak nie można. Czasami mają mnie dosyć. Czasami muszą uważać na moich chłopaków, bo chłopaki wszystko dobrze rozumieją, wszystko mi przekażą, ja wszystko rozumiem i przychodzę, a w szkole wielkie zdziwienie skąd ja to wiem. Bo są dzieciaki, które nie powiedzą. [S.U.]

Szkoła dla głuchych, w której z góry zakłada się, że głusi uczniowie nie rozumieją wszystkiego nie jest szkołą w ŚWIAT-GŁUCHY. Jest zaledwie miejscem spotkania z innymi znajomymi głuchymi, jednym z wielu takich miejsc w ŚWIAT-GŁUCHY. Bo ŚWIAT-GŁUCHY to świat, w którym można rozmawiać, w którym rozmowa jest SWOBODNA, w którym rozmowa jest WYGODNA. To świat, który przysparza przyjemnych doznań.

Dawniej było tak, że zawsze co weekend, co sobota były spotkania głuchych raz u mnie w domu, raz tu, raz tu. Zawsze spotykaliśmy się w różnych domach. Jeszcze w klubie (...). Spotkania były, o ile dobrze pamiętam we wtorki i w czwartki. Czy w środę? Już nie pamiętam. Jeden dzień był taki, że zawsze było pełno ludzi w klubie. Ja lubiłam tam chodzić, bo widziałam jak głusi migają a ja biegałam między nimi. I zawsze mogłam kogoś zagadnąć a ten ktoś mi bez problemu odpowiedział. Tam było naprawdę dużo ludzi. Wiedziałam, że to jest mój świat. [S.U.]

4.3. Strategie ŚWIAT-GŁUCHY – sposoby radzenia sobie ze słyszącymi

Jest taki znak migowy: obie dłonie z przodu, palce dłoni opuszczone, obie dłonie jednocześnie wykonują ruch po okręgu w kierunku przeciwnym do ruchu wskazówek zegara, ruch w płaszczyźnie równoległej do podłoża, dodatkowo usta lekko otwarte, język lekko wysunięty. Jest to jeden z tych znaków, których nie sposób jednoznacznie przełożyć na język polski. Znak ten wyraża coś między bezradnością, zagubieniem, opuszczeniem, ale też niemocą i bezsilnością. Poznałam ten znak przy okazji historii o osobie głuchej w ŚWIAT-SŁYSZĄCY. Życie w takim świecie dla jednej osoby głuchej jest życiem smutnym. Takie życie jest porównywane do patrzenia w lustro.

Jak patrzysz w lustro, to ciągle widzisz to samo. Świat przecież jest kolorowy, coś się dzieje. A jak się patrzy w lustro, to się nic nie dzieje, nie wiadomo co robić. Patrę i nie ma odzewu. A w rozmowie jest życie, jest kolorowo. A tak to patrę i tylko mogę pomyśleć, że coś jest ładne albo brzydkie i tyle. Smutne jest takie życie. [D.W.]

Lustro to taka powierzchnia, która odbija obraz rzeczywistości. Ale tylko odbija, nie dodaje niczego nowego. Niczego nie tłumaczy, nie wyjaśnia, o nic nie pyta. Obraz w lustrze nie zmienia się sam z siebie. Z obrazem w lustrze nie można nawiązać kontaktu. Jest to zaledwie odbicie. Osoba głucha w ŚWIAT-SŁYSZĄCY nie otrzymuje niczego, co nie byłoby odbiciem jej własnych myśli i opinii. ŚWIAT-SŁYSZĄCY nie odpowiada, nie reaguje. Z samego patrzenia na słyszących i na to, jak poruszają oni ustami stając na przeciwko sobie, nic nie wynika. Ten obraz nie przekłada się na żadne wskazówki do działania, aktywności, życia. Jednocześnie pod względem liczby

mieszkańców ŚWIAT-SŁYSZĄCY jest nieporównywalnie większy niż ŚWIAT-GŁUCHY. Ma to swoje konsekwencje. W sposób najbardziej oczywisty: słyszących jest więcej i są niemal wszędzie. Słyszący są jak powietrze, którym wypełniona jest przestrzeń, są jak tło, materia rzeczywistości. Do słyszących należą instytucje publiczne, szpitale, teatry, telewizja, gazety, szkoła, środki transportu, administracja mieszkaniami, sklepy. Słyszący mają wszystko. Przede wszystkim zaś, słyszący mają dostęp do większej ilości informacji.

Tak to są inne światy. Dlaczego? Uważam, że słyszący więcej rozumieją, mają więcej informacji a głusi mniej. Na przykład, taka głupota, że samochód ma b-a-k. Głuchy tego nie wie. B-a-k? A słyszący wie co to jest b-a-k. Bak to się wlewa paliwo, na przykład. A głuchy: B-a-k ? a paliwo, tak, tak. Głuchy nie wie, nie wie. Słyszący ma więcej wiedzy. [B.J.]

Przytoczony fragment wypowiedzi można uznać za w pewien sposób symptomatyczny. To jednak, czego jest on symptomem nie jest wcale oczywiste. Dokonane tu utożsamienie znajomości języka polskiego i wiedzy nie jest w pełni uzasadnione.

Ja czerpię informacje zewsząd. Gazety, internet, załatwiam sprawy, od rodziców, znajomych. Zewsząd. Ale muszę za jedno podziękować mojemu tacie. Tata zawsze mnie ze sobą zabierał, żeby załatwiać różne sprawy. I tam dużo się dowiedziałam. Gdyby nie to, to miałabym mniej informacji. Dużo daje samodzielność. Jeżeli ktoś jest samodzielny i dużo sam załatwia, to może dużo się nauczyć. Bo jeżeli ktoś ci pomaga, to jest inaczej. Ktoś Ci pomaga to, to, to. Ale nie ma pełnej informacji. To, to, już, już i załatwione. Ale nie można pogłębić. Mogę podać przykład, nie wiem czy pasuje, ale to podobnie jak namoczenie wodą. Całkowite zanurzenie się w wodzie i tylko pochłapanie wodą. Czy to jest to samo? Nie. To zanurzenie się w wodzie to jest tak, jakbym ja sama zawięła rękawy, własną krwią, sama na własne oczy widziałam, doświadczyłam, wiem, załatwiłam. Pochłapanie to tylko opowiedziane, wyjaśnione to, to to i już. Nie czuję, że [wiem] do końca, w pełni. [A.B.]

ŚWIAT-SŁYSZĄCY to świat, w którym wiedza skupiona jest w języku mówionym. Ale wyjaśnienia słyszących są jak pochłapanie wodą, nie sprawiają, że osoba może *nasiąknąć* wiedzą. Kiedy słyszący pomagają, w istocie zachowują większość informacji dla siebie. Nigdy nie można mieć pewności jak wyglądać będzie rzeczywistość wyjaśniona słowami słyszącego. Czasami jest tak, że słyszący mówi słowa, za którymi skrywa się rzeczywistość dobrze znana, jak w przypadku przytoczonego wcześniej przykładu z wyrazem „bak”. Ale to słyszący mają wiedzę związaną z tym, w jaki sposób poszczególne słowa języka polskiego należy wiązać z rzeczywistością. Twierdzenie o tym, że głusi nie mają wiedzy odnosi się zatem jedynie do specyficznego jej rodzaju, a mianowicie do językowej wiedzy słyszących. ŚWIAT-GŁUCHY i ŚWIAT-SŁYSZĄCY nie można adekwatnie porównywać. Z jednej strony, sposoby łączenia słów z rzeczywistością są w obu światach odmienne. Z drugiej strony, oba te światy stanowią różne części jednej całości, pewnego obserwowalnego świata fizycznego. Właśnie ze względu na to połączenie osoba głucha żyjąc w ŚWIAT-GŁUCHY jednocześnie pozostaje w licznych relacjach ze ŚWIAT-SŁYSZĄCY. Sposób utrzymywania tych relacji jest poddawany problematyzacji w obrębie ŚWIAT-GŁUCHY. Dokonuje się to między innymi za pomocą humoru głuchych, jak również poprzez strategie działania z, i wobec słyszących. Jedną z tych strategii dotyczy sposobu komunikacji ze słyszącymi.

A w pracy to zmieniam. Zmieniam na system. Przystawiam się. Nie wiem. Widzę osobę i wiem. Słabo zna pjm. Zna system. I zmieniam na system. Z dziećmi to normalnie, naturalnie migam. Z żoną jak się spotkamy to też. Koledzy i koleżanki nas wtedy nie obchodzą. Migamy sobie. Ale z innymi to już tak się nie da. W domu nawet czasami myślę sobie: Kurcze, znowu zmieniałem na system. Ale w pracy coś takiego się dzieje, że ... [zmieniam na system]. [E.F.]

Migać można tylko z tymi, którzy miganie rozumieją. Szkoła dla głuchych, w której nauczyciele posługują się systemem językowo-migowym jest miejscem innego języka migowego. Głuche dzieci uczą się w szkole sposobu, w jaki miga się ze słyszącymi. Ten sposób wiąże się między innymi z tym, że nie o wszystkim da się migać.

Chodziłem i chodziłem i dopiero jak trochę urosłem, to zacząłem się zastanawiać dlaczego w szkole miga się inaczej i w domu miga się inaczej. Przez długi czas się nad tym zastanawiałem. Teraz już wiem. Rodzice i ja używaliśmy dużej ilości różnych znaków migowych, rozumieliśmy naszą rozmowę. W szkole rozmawiało się w wąskim zakresie. Dużo było tego, czego się nie rozumiało, nie wiedziało jak migać. Ten wąski zakres to był system. Migano się tylko te znaki, które się znało. Z czasem się dopiero znajomość tych znaków rozwija. A teraz, jak ja pracuję, mogę migać o wszystkim. A kiedyś nie rozumiałem dlaczego, długo się zastanawiałem. Dawniej nie było nazwy „PJM”. Był jeden język migowy i koniec. Nie pomyślałem, żeby to porównywać. Teraz wiem, że należy to rozdzielić. (...) [Dla mnie był] jeden język migowy. No właśnie. Nie wiedziałem dlaczego tu [w szkole – przyp. mój] jest mało znaków. A teraz wiem, że to są dwie różne sprawy. W domu jest szeroki zakres migania. Nie rozumiałem tego sposobu migania w szkole. [E.F.]

Jeżeli ktoś uczył się migać tylko w szkole, od słyszających nauczycieli i nie miał kontaktu z lokalnym środowiskiem głuchych, to mógł nigdy nie stać się częścią ŚWIAT-GŁUCHY. Ten szkolny sposób migania¹⁰⁶ przez niektórych bywa niekiedy uważany za bardziej kulturalny, uczony, elegancki, podczas kiedy naturalny język migowy zarezerwowany pozostaje jedynie dla ŚWIAT-GŁUCHY. Podczas prowadzonych przeze mnie warsztatów z zakresu poradnictwa zawodowego spotkałam się ze strategią odmowy komunikacji w języku migowym w obecności osoby słyszającej:

Prowadziłam dzisiaj pierwszy dzień warsztatów w języku migowym. Na sali miałam dodatkowo dwóch tłumaczy na wypadek, gdybym była już zbyt zmęczona i nie mogła dalej migać. Uczestników było 18 osób. Zaczęłam jak zwykle od rundki wprowadzającej. Każdy miał się przedstawić, powiedzieć jaki ma znak migowy, jaki jest jego ulubiony kolor, zwierzę i co lubi jeść. Dopiero teraz zobaczyłam jak różnie ludzie migają. Jedni szybko, inni wolno, jedni są gadatliwi, innym przychodzi z trudnością powiedzenie pięciu słów na swój własny temat. Część osób zaczynała migać systemem a kończyła już naturalnym migowym. Myślę, że gdyby nie obecność Edyty, która jest głucha i która opiekuje się grupą, to chyba każdy starałby się do

¹⁰⁶ Chodzi tu o różne odmiany systemu językowo-migowego.

mnie migać systemem. Paradoks polega na tym, że ja nie znam systemu. Ale była też jedna dziewczyna, która chciała mówić. Byłam zaskoczona, bo widziałam jak miga ze znajomymi. A na sali uparcie mówiła. Nie przeszkadzałoby mi to gdyby mówiła zrozumiale, ale jej artykulacja pozostawiała wiele do życzenia. Znacznie łatwiej byłoby mi ją zrozumieć gdyby migala. Zaproponowałam jej to wprost, ale ona odpowiedziała, że umie mówić i że będzie mówić. Nie miałam odwagi powiedzieć jej, że w mojej ocenie znacznie bardziej efektywnie komunikacyjnie byłoby gdyby jednak nie mówiła.

Chęć eksponowania własnych umiejętności mowy wiąże się z przekonaniem o jej waloryzacji w ŚWIAT-SŁYSZĄCY. Zwłaszcza u osób, które wychowują się w słyszących rodzinach i w związku z tym często przebywają w ŚWIAT-SŁYSZĄCY. Umiejętność mówienia jest premiowana w szkole. Z umiejętności mówienia zadowoleni są rodzice i dziadkowie.

Widzę to, obserwuję, że nauczyciele słyszący faworyzują tych, którzy mówią. A tych, którzy nie mówią to spychają na bok. Pamiętam jak poszedłem do pracy do jednej ze szkół i widziałem mocny podział. Tym uczniom, którzy mówili to nauczyciele wszystko tłumaczyli, byli mili, wręcz nadskakiwali. A w stosunku do uczniów, którzy nie mówili mieli postawę lekceważącą, z góry zakładali, że oni nie rozumieją. W Polsce ocenia się to, co umie głuchy na podstawie jego znajomości języka, mowy. Nie powinno tak być.
[C.D.]

Jednak umiejętność mówienia nie jest wiązana ze znajomością języka polskiego, bo ta bardziej kojarzona jest z umiejętnością czytania i pisania.

Moje dzieci czasami rozumieją a czasami nie rozumieją. Teraz widzę, że mój młodszy syn ma problem z historią, bo pani od historii miga systemowo, czystym systemem. Dzieci mają problemy. Czasami przychodzą do mnie i ja im tłumaczę i już wiedzą, mówią „Aha, aha” i już wiedzą, co napisać. Czasami dzieci pytają dlaczego tak się miga. Tłumaczę im, że to jest język polski a w języku migowym to będzie inaczej i one rozumieją to. Jestem zaskoczona, ale i zadowolona bo dzieci potrafią same czytać

książki, przetłumaczyć na język migowy, potrafią, rozumieją. A jeżeli na przykład przetłumaczą, to potem każę im odłożyć książkę na bok i opowiedzieć w PJM. I opowiadają. Bez czytania, bez patrzenia. Same. Już jest dużo lepiej, ale jeszcze trochę muszę ich pilnować. Jeżeli książka jest gruba, to nie dadzą rady. Nie do końca przełożą na PJM. Język migowy jest taki bardzo obrazowy, wyraźny, a system to taki bardziej język polski. Czasami ciężko im sobie wyobrazić. Muszą coś zobaczyć, żeby się przekonać. Na przykład kiedyś, jak ja byłam mała, to bardzo głośno krzychałam, kiedy chciałam zawołać tatę, żeby do mnie przyszedł. Tata się denerwował na mnie i uciszał mnie wtedy. Ale ja nic sobie z tego nie robiłam. Wtedy nie potrafiłam wyobrazić sobie, że ten głos może dotrzeć do sąsiadów. Bo jestem w zamkniętym pomieszczeniu. Jeżeli krzyczę, to znaczy, że tylko tu, w pokoju. Bo jeżeli wołam w języku migowym, to tylko mnie widzisz w tym pokoju, a w innym już nie. Myślałam, że z głosem jest tak samo. I krzychałam. A tata się denerwował. Któregoś dnia sąsiad przyszedł i mówi: „Boże, co się stało, twoja córka tak krzyczy i krzyczy. Czy ty ją bijesz pasem?”. Mój tata wiedział, że tak to się w końcu skończy. Zaprosił sąsiada do środka, woła mnie i mówi: „Zobacz”. Patrę zdziwiona i pytam się sąsiada, dlaczego przyszedł. A on mówi: „Bo krzyczysz. Myślałem, że tata cię bije pasem”. Odpowiedziałam: „Nie. A ty słyszałeś?”. Odpowiedział: „Tak. I na górze tak samo słyhać”. Było mi wstyd, bo zrozumiałam. Tata powiedział ze złością: „Widzisz, mówilem”. Patrzyłam ciągle nie dowierzając: „Przecież jak wołam w języku migowym, to widzisz mnie tylko tutaj”. „Ale krzyk to co innego, a wołanie w języku migowym to co innego”. Dopiero to do mnie dotarło. Może dlatego z czytaniem jest tak samo. Jak czegoś nie widać ... lepszy jest film. Film z napisami. To dużo lepiej. Nie musi być migany. Nie musi. Patrzą co się dzieje, rozumieją akcję. Ja bardzo lubię oglądać filmy z napisami, bo wiem o co chodzi, wszystko rozumiem, jest pokazane obrazowo. [S.U.]

W ŚWIAT-SŁYSZĄCY trzeba posługiwać się językiem, którego nie sposób zobaczyć. Wizualnym odpowiednikiem języka słyszających jest pismo. Pomimo tego, że pismo można zobaczyć, to jednak to, co za jego pomocą widzą słyszący nie jest tym samym co widzą głusi. Dla tych ostatnich pismo nie jest obrazowe. Jak ujmował to M. McLuhan:

[a]lfabet fonetyczny to technika jedyna w swoim rodzaju. Wiele już było piktograficznych i sylabicznych rodzajów pisma, ale istnieje tylko jeden alfabet fonetyczny, w którym puste semantycznie litery odpowiadają pozbawionym znaczenia dźwiękom. To ostre rozgraniczenie i

paralelizm świata obrazów i dźwięków był z kulturowego punktu widzenia rozwiązaniem brutalnym i bezlitosnym. Fonetyczny zapis słowa zatracą olbrzymie bogactwo znaczeń i postrzegania, które oddają w pełni hieroglify czy chińskie ideogramy [McLuhan 2003:382].

Olbrzymie bogactwo znaczeń i postrzegania oddaje także pozbawiony formy pisemnej język migowy. Język polski stwarza głuchym podwójną trudność: jest on językiem obcym i jednocześnie jest dostępny w takiej formie wizualnej, której znaczenie nie powstaje na mocy samego patrzenia tylko. Można długo patrzeć na zapisane w książce litery i nie wyłoni się z nich żaden obraz. ŚWIAT-SŁYSZĄCY jest zatem światem, w obrębie którego nie dość, że dominuje czynność słuchania, to jeszcze wszystko co jest związane z widzeniem ma zgoła inny status niż w ŚWIAT-GŁUCHY. A skoro z samego patrzenia nie sposób niczego wywnioskować, to trudno zrozumieć wedle jakich praw, pismo, ten obiekt, na który się patrzy, mogłoby przysłużyć się do działania w sposób WYGODNY. Czytanie, pisanie, mówienie to czynności, które można zdobyć pozostając w relacjach ze ŚWIAT-SŁYSZĄCY, ale nie są to czynności, które da się wykonywać w sposób SWOBODNY. Wszystkich tych czynności trzeba się nauczyć, bo nie można się do nich po prostu PRYZWYCZAIĆ. Nauczyć trzeba się tego, jakie konsekwencje powoduje słyszenie, a także tego, że to, co słyszą słyszący, może odbiegać od tego, co usiłuje wypowiedzieć głuchy.

Mamy również osoby, które znają nasz głos. To jest ważne. Bo jeżeli np. ja rozmawiam z obcą osobą, która pytała mnie o ulicę, to jak usłyszy mój głos to: przepraszam, nie rozumiem panią. No. To jest bardzo trudne (...). Bo my, głusi, kiedy mówimy, to nie sprawdzamy. Ja nie słyszę czy mówię dobrze czy źle. Nie wiem jakie dźwięki wydaje. To trudne (...). Bo my po prostu nie słyszymy naszego głosu. Nawet w rodzinie (...). Mamusiu mów ciszej – bo ja nie słyszę swojego głosu. I wtedy przyciszam.
[O.P.]

Mówienie jest umiejętnością przydatną w ŚWIAT-SŁYSZĄCY, zwłaszcza jeżeli trzeba coś załatwić, pójść do lekarza czy do urzędu, powiedzieć w sklepie, że chce się oddać zakupione niedawno ubranie albo poinformować konduktora o tym, że się nie słyszy i żeby raz jeszcze powtórzył ostatnie zdanie, bo będąc odwróconym plecami nie można czytaniem z ruchu warg wspomóc słyszenia. Mówienie, umiejętność praktyczna, bywa także źródłem anegdot:

Szłyśmy razem z koleżanką i migaliśmy. Na przeciwko nas szła jakaś pani z wózkiem i tak się gapila na nas, że aż się przewróciła. Szybko podbiegłam do niej i pytam czy się nic nie stało. A ona wybałusza oczy, że ja mówię. A ja wystraszona dopytuje i dopytuję czy nic się nie stało. Powoli się jakoś uspokoiła. I ja też. Szok. [U.L.]

Mówienie wymaga wysiłku i determinacji. Tak o swoich zmaganiach pisał Tomek Romanowski:

[w] wieku 6 lat otrzymałem pierwszy aparat słuchowy. Był to tak zwany «aparat pudełkowy». Mojej mamie bardzo zależało, żebym mówił, więc zapisała mnie do logopedy. Ja jakoś nie przykładałem się zbytnio do tego, ponieważ nie widziałem sensu uczenia się mowy, skoro wszyscy z mojego otoczenia migają. Nie rozumiałem moich rodziców, czemu mnie tak męczyci tymi wizytami u logopedy i posyłali mnie na różne turnusy rehabilitacyjne itp. Nie ukrywam, że te lata były dla mnie czasem straconym i, niestety, zmarnowanym. Nie wykorzystałem tej szansy, jaką stwarzali mi rodzice. Z perspektywy lat wiem, że chcieli dla mnie dobrze. Z własnego doświadczenia wiedzieli, że osoba głucha i niemówiąca ma w życiu ciężko i ludzie nie traktują takich osób poważnie. Istotę zajęć logopedycznych doceniłem tak naprawdę dopiero w szkole średniej. W tamtym okresie zacząłem naprawdę intensywnie ćwiczyć, a gdy poznałem moją przyszłą żonę¹⁰⁷, moja chęć mówienia znacznie się zwiększyła. Niestety, było już na to trochę za późno (...). Większe szanse u logopedy miały osoby te, które już mówiły i miały jakieś rokowania na przyszłość. Ja, niestety, w ocenie logopedów byłem gorszy i nie kwalifikowałem się na zajęcia w pierwszej kolejności. Ale już wtedy zacząłem doceniać umiejętność i potrzebę mówienia i dlatego uparłem się i dopiąłem swego. Od II klasy udało mi się wywalczyć lekcje u logopedy [Romanowski 2007: 225-226].

Przykład z życia Tomka dotyka kilku obszarów. Pojawia się tu między innymi kwestia motywacji do nauki mówienia. Świadomość ewentualnych korzyści z posługiwania się tą umiejętnością jest pochodną kontaktów ze ŚWIAT-SŁYSZĄCY, gdzie mówienie podnosi rangę człowieka, czyniąc go godnym *poważnego traktowania*. Jednocześnie, jak w przypadku zdobywania każdej innej umiejętności, jedni radzą sobie lepiej a inni gorzej. Mówienie staje się czynnością pożądaną, ale nie łączoną z możliwością słyszenia. Jako takie, może stać się przedmiotem energicznych zabiegów i czymś, czym można imponować. Bez odpowiedniej, osobistej motywacji jednak, nauka mówienia jest męcząca, jest wysiłkiem, którego sens pozostaje niejasny. Tym bardziej, że posługiwanie się mową w przypadku osób głuchych jest dalece niedoskonałym sposobem komunikacji ze słyszącymi. Mówienie działa tylko w jedną stronę. Mówienie wprawdzie podnosi pozycję osoby głuchej w ŚWIAT-SŁYSZĄCY, ale nie zapewni jej zrozumienia komunikatów wygłaszanych przez innych. Mówienie jest raczej aktem

¹⁰⁷ Żona Tomka jest słabosłysząca, co tutaj oznacza między innymi także i to, że potrafi ona mówić.

dostosowania się do potrzeb osób słyszących niż WYGODNYM dla głuchych sposobem działania. Dla głuchych porozumienie się ze słyszącymi jest wyzwaniem, któremu łatwiej sprostać we dwoje. Takie wspólne załatwianie spraw „ze słyszącymi” polega na tym, że jedna z głuchych osób występuje w roli tłumacza. Oznacza to, że jedna z tych dwóch osób czuje się pewniej w kontaktach ze słyszącymi, że dobrze ocenia swoje umiejętności porozumiewania się z nimi. Można w takim sposobie zachowania widzieć przejaw troski o dostępność informacyjną, ale można także potraktować je jako świadectwo podejścia pragmatycznego. Kontakty ze ŚWIAT-SŁYSZĄCY bywają bowiem czasochłonne, a skuteczne i efektywne działanie wymaga wysiłku. Niekiedy jest to wysiłek więcej niż jednej osoby głuchej.

Faktem jest, że kiedyś wielokrotnie kiedy tata prosił mnie o pomoc, żeby z nim pójść i załatwić sprawy, to ja nie lubiłam tego. To było wynikiem mojego lenistwa. Bardzo jestem leniwa. Po drugie, po prostu mi się nie chciało, po prostu. Kiedy mój tata zwracał się do mnie, żebym poszła z nim załatwić sprawę to odmawiałam, mówiłam tacie, że nie chcę. Myślałam, że wystarczy, że napisze tacie na kartce papieru a tata sam pójdzie i załatwi i że to wystarczy. Była raz taka sytuacja kiedy miałam 15 lat. Tata chciał, żebym z nim poszła do banku. A mi się bardzo nie chciało. Tata otrzymał kartę do bankomatu i chciał ją aktywować. A gdzie można aktywować kartę? W banku. Nie chciało mi się. Tata wziął numer konta, kartę i poszedł. Pokazał te dwie rzeczy myśląc, że Pani na pewno zrozumie. Okazało się, że tata wrócił zły i zdenerwowany. Pytam go: co się stało? Tata daje mi kartkę, na której pani napisała pytanie czy tata chce założyć lokatę. Ile? Tam była jakaś kwota napisana, nie pamiętam, 10 czy 20, ile tata chce założyć, coś takiego. Tata przeczytał, ale nie zrozumiał o co chodzi i wrócił do domu. Pokazuje mi kartkę. Ja czytam i mówię, że pani pytała cię czy chcesz założyć lokatę i masz wybrać kwotę. A tata mówi, że nie, że chciał aktywować kartę do bankomatu. Myślałam, że to prosta sprawa, dla mnie to była prosta sprawa, banalna: pójść aktywować kartę do bankomatu, załatwić i wrócić. Ale dla taty była bardzo, bardzo, bardzo, bardzo trudna. Zabrałam tatę i poszliśmy do banku. Tam wyjaśniłam pani, że nie chodzi o zakładanie lokaty, że mój tata dostał nową kartę, którą musi aktywować. Pani powiedziała: aha. No i udało się sprawę załatwić. [A.B.]

Oszczędzanie sobie wysiłku i dzielenie się pomysłami co do tego, w jaki sposób można najwygodniej poruszać się w ŚWIAT-SŁYSZĄCY jest częścią wiedzy zdobywanej w ramach socjalizacji w ŚWIAT-GŁUCHY. Migowe słowo WYGODNY pojawiało się w rozmaitych kontekstach. Wygodny mógł być sposób migania migowej nazwy osobowej, wygodny jest głuchy sposób życia, wygodne mogą być warunki pracy. WYGODNY odnosi się zatem do sposobu działania. Działanie w ŚWIAT-GŁUCHY jest wygodne, w odróżnieniu od działania w ŚWIAT-SŁYSZĄCY. Możliwość zmiany tego niekorzystnego położenia nieraz wymaga pójścia na skróty, wykorzystania podsuwanej przez samych słyszących okazji do tego, aby kontakty ze ŚWIAT-SŁYSZĄCY uczynić bardziej wygodnymi. Taką okazję stwarzają stereotypowe wyobrażenia na temat głuchych oraz myślenie o głuchocie jako o niepełnosprawności. Bartnikowska przytacza dowcip, który stanowi dobrą ilustrację takiej strategii czerpania korzyści z własnej głuchoty, z jej określonego wizerunku wśród słyszących¹⁰⁸:

[p]ewnego dnia do zakładu fryzjerskiego przychodzi niewidomy. Mówi jak chce być ostrzyżony, po wykonaniu usługi pyta o rachunek. Fryzjer odpowiada, że osoby niepełnosprawne nie płacą. Niewidomy zadowolony opuszcza zakład. Następnego ranka fryzjer znajduje pod swoim zakładem tuzin róż i karteczkę z podziękowaniami. Nieco później zjawia się osoba na wózku. I znowu historia się powtarza – fryzjer nie bierze pieniędzy za swoją usługę, zadowolony klient opuszcza zakład. Następnego ranka fryzjer znajduje przed drzwiami tuzin babeczek w pudełku i karteczkę z podziękowaniami. W końcu do fryzjera przychodzi Głuchy. Pokazuje, jak chce być ostrzyżony, a gdy fryzjer już wykonał swoją robotę, pyta o zapłatę. Nic pan nie płaci – pisze fryzjer na kartce – osoby niepełnosprawne obsługujemy za darmo. Zadowolony Głuchy dziękuje i wychodzi. Następnego dnia rano fryzjer idzie do pracy. Z daleka już widzi, że pod drzwiami zakładu oczekuje go ... tuzin Głuchych [Bartnikowska 2013:69].

Odczytanie gestu odstąpienia od zapłaty za usługę w kategoriach uprzejmości, która wymaga rewanżu możliwe jest o tyle, o ile przyjmuje się niewypowiedziane założenie co do tego, że fakt niepełnosprawności może stanowić uprawomocnienie dla bycia szczególnie miłym. Głuchy w przytoczonej historii pozostaje poza zasięgiem takich niewypowiedzianych założeń. Jego ocena zaistniałej sytuacji skłania go raczej do opowiedzenia innym głuchym o tym, że jest takie miejsce, gdzie można ostrzyć się za darmo. Zachowanie słyszącego jest interpretowane jako prywatne, osobiste, a nie pozostające w obrębie określonych relacji społecznych. Albo inaczej – głuchy nie czuje

¹⁰⁸ W rozdziale trzecim przytaczam inny dowcip, który też stanowi doskonałą ilustrację strategii czerpania korzyści z głuchoty: *Kiedy Pan Jezus chodził po świecie przyszedł do niego chromy z prośbą o uzdrowienie. Jezus pomodlił się i chromy odszedł uleczony. Jezus odszedł w dalszą drogę. Za jakiś czas spotkał niewidomego, który też zwrócił się z prośbą o uleczenie. Jezus go uzdrowił i poszedł dalej. Kiedy tak szedł spotkał głuchego i pyta: A ty, czy też chcesz abym cię uleczył? Na co głuchy odpowiada: Nie, nie, bo stracę rentę.*

się zobowiązany do przestrzegania zasad tych relacji. Społeczne umowy między słyszącymi są ich wewnętrzną sprawą. Jeżeli jednak działanie nimi regulowane jest WYGODNE dla głuchych, nic nie stoi na przeszkodzie, aby wykorzystać nadarżającą się okazję. Zwłaszcza jeżeli osoby słyszące przejawiają oznaki „poczucia misji” względem osób głuchych. Prowadzi ona do tego, że osoby głuche zamiast rzetelnej informacji napotykają chęć niesienia im pomocy i wyręczenia. To poczucie misji bywa wykorzystywane w myśl zasady: skoro wiesz lepiej to proszę bardzo, wykonaj te działania za mnie, bo po co ja mam się z tym męczyć, skoro tak chętnie ty się za to zabierasz.

Niesłyszący o tym nie wiedzą. Myślą sobie: o biedny głuchy. A tu czasami odwrotnie wychodzi. [C.D.]

Głusi troszczą się o to, aby w ŚWIAT-SŁYSZĄCY działać w sposób WYGODNY. Słyszący z kolei troszczą się o głuchych. Różnica między jednymi i drugimi zależy od tego, kogo uznają oni za słabszego od siebie. O ile jednym, słyszącym, słabszy wydaje się ten, kto nie słyszy, kto ma głuche ciało, o tyle drugim, głuchym, słabszy wydaje się ten, kto z własnej woli angażuje się w dodatkowe, niepotrzebne działania. Ta nieadekwatność pomocy nie przestaje budzić zdziwienia. Czym innym bowiem jest wyjaśnienie i udzielenie informacji na przykład co do tego, jakiego rodzaju formularz należy wypełnić, a czym innym jest wypełnienie tego formularza. Inaczej niż w przypadku osób niewidomych czy poruszających się na wózkach, których niepełnosprawność towarzyszy im we wszystkich obszarach ich życia i we wszystkich życiowych sytuacjach, niepełnosprawność osób głuchych pojawia się jedynie podczas kontaktu ze słyszącymi. Stąd rodzi się pytanie, która ze stron spotkania jest w istocie źródłem tej niepełnosprawności. W ŚWIAT-GŁUCHY, kiedy słyszący są na zewnątrz, mówienie o niepełnosprawności w odniesieniu do głuchoty nie ma sensu. W ŚWIAT-GŁUCHY nie w pełni sprawny jest tylko ten, kto nie potrafi wykorzystać rąk i wzroku do komunikacji. A im mniej tej sprawności tym trudniej w ogóle znaleźć się w ŚWIAT-GŁUCHY. Różnica między jednymi i drugimi zależy także od tego, jaką wartość przypisują oni językowi migowemu. W ŚWIAT-SŁYSZĄCY rozmawianie w języku migowym nie posiada takiej wartości jaką posiada w ŚWIAT-GŁUCHY. W związku z

tym czas poświęcony na wyjaśnianie w języku migowym, niekiedy faktycznie dłuższy niż czas poświęcony na samodzielne wykonanie danej czynności „za” osobę głuchą, jest na ogół czasem straconym, czasem z innego porządku, czasem niewartościowym w ŚWIAT-SŁYSZĄCY. Zupełnie inaczej niż w ŚWIAT-GŁUCHY, gdzie każda, nawet nie w pełni doskonała rozmowa w języku migowym, przyczynia się *de facto* do ustanawiania, konstytuowania tego świata. Czas poświęcony na rozmowę w języku migowym jest tym czasem, któremu przypisać należy wartość podstawową, źródłową.

Strategia wykorzystywania własnej uprzywilejowanej pozycji słabszego w ŚWIAT-SŁYSZĄCY niekiedy jednak budzi wątpliwości, jest krytykowana jako przynosząca wstyd, jako niehonorowa:

Albo była taka sytuacja w pociągu. Konduktor mówi, że bilet jest zły a osoba mówi dobry, ja nie słyszę. Ona chamsko się zachowuje. Powinna dopłacić. A głuchy uparty mówi, że nie będzie nic dopłacać. Bo ma pierwszą grupę, nie słyszy, pokazuje, że nie słyszy. Czasami to są sytuacje nieprzyjemne. Aż mi jest wstyd. Nie mogłabym tak zrobić. Czasami udaję, że nic nie rozumiem. Wszyscy dookoła patrzą, a ja udaję, że nie widzę. Ale myślę sobie, że już następnym razem nie zgodzę się na coś takiego. Nie cierpię tego. Dużo jest takich rzeczy. Np. kiedy byłam w Turcji. Jeden chłopak chciał nam pokazać miasto, Istanbuł. Wchodzimy do muzeum i powinniśmy zapłacić za bilet ulgowy, głusi mogą ulgowy. Ale ten Turek nie, pokazuje, że to jest grupa głuchych i pokazuje legitymację. Patrzę ... Boże.... niektórzy głusi wracają mentalnością do tego co było kiedyś, w roku, nie wiem, 90-ym. Dawniej w latach 90-ych głusi dostawali wszystko za darmo, tramwaj, autobus. Teraz jest inaczej. Trzeba za wszystko płacić. Oczywiście czasami nie normalną cenę, ale pół. Ale głusi i tak się upierają, żeby dostawać za darmo. [A.B.]

Zakres zasady działania w sposób WYGODNY podlega negocjacjom w obrębie ŚWIAT-GŁUCHY. W przytoczonym powyżej fragmencie negocjowana jest kwestia płacenia za korzystanie z rozmaitych usług dostępnych w ŚWIAT-SŁYSZĄCY. Paradoksalnie jednak w *upieraniu się, żeby dostawać za darmo* nie chodzi jedynie o kwestie finansowe. Za żądaniem zwolnienia z opłat z powodu głuchoty kryje się argument taki oto: głusi nawet jeżeli korzystają z tych samych budynków czy środków

transportu, robią to w sposób inny niż słyszący, więcej nawet, z uwagi na to, że wszystko w ŚWIAT-SŁYSZĄCY jest projektowane z myślą o słyszących, głusi nie korzystają z wytworów tego świata w pełni, tak jak robią to słyszący. Dlatego również opłaty za korzystanie powinny być odpowiednio zróżnicowane. W niektórych przypadkach zaś pojawia się pytanie o to, dlaczego w ogóle płacić za coś, co nie należy do mojego świata. Skoro słyszący chcą płacić i takie mają zasady, to droga wolna, ale z głuchymi nikt tych zasad nie ustalał. Opłaty stają się tu przedmiotem negocjacji zasad wspólnego życia. Dopiero podejmując takie negocjacje głusi mogliby znaleźć rozwiązania WYGODNE, za które zgodziliby się płacić. Przykładem takiego rozwiązania jest przedstawiony w poniższym fragmencie z mojego dziennika, specjalny abonament dla głuchych na przejazdy środkami transportu publicznego. O ile rozwiązanie to do pewnego stopnia przypomina istniejącą już możliwość zakupu tzw. biletu okresowego, to jednak motywacja do wprowadzenia takiego sposobu opłat za środki transportu jest już inna.

Przyszedł do mnie porozmawiać Mariusz. Od czasu, kiedy brał udział w projekcie 4 kroki (co było już co najmniej 2 lata temu) odwiedza mnie w biurze regularnie co jakiś czas i rozmawiamy. Ale on mówi znacznie więcej. Tym razem po krótkim wstępie poświęconym jego planom edukacyjnym, rozmowa przeszła na temat dyskusji na facebooku dotyczącej postulatów na marsz protestacyjny 1 lipca w Warszawie. Mariusz komentował te postulaty. Swój komentarz przedstawił jako wynik wcześniejszej dyskusji ze znajomymi na ten temat. Nie podobają mu się wszystkie postulaty. Uważa, że powinno być ich mniej. Mówił też, że postulaty za późno były pokazane głuchym i nie było dość czasu, żeby je dokładnie przeanalizować. Jednym z postulatów, z którym zgadzał się Mariusz – albo raczej zgadzał się częściowo – była kwestia przejazdów środkami transportu publicznego. Mariusz krytykował postulat darmowych przejazdów autobusami, pkp itd., bo jak zauważył, skąd państwo ma brać na to pieniądze? Widział tutaj rozwiązanie w postaci specjalnego abonamentu dla głuchych na przejazdy środkami transportu publicznego opłacanego na przykład za cały rok. Jako argument za takim rozwiązaniem przytoczył hipotetyczną sytuację na dworcu PKP. Jest kolejka, wszyscy czekają. Słyszący dokonują szybko zakupu biletu i mogą już biec na swój pociąg. Ale

nie głusi. Głusi muszą mieć albo wcześniej przygotowaną kartkę z napisem o jaki bilet im chodzi albo muszą pisać przy okienku. To zabiera dużo czasu i powoduje dodatkowy stres – czy się zdąży na pociąg czy nie. Karta abonamentowa rozwiązałaby ten problem, bo można by jechać w dowolne miejsce (w zależności od zakresu opłaconego abonamentu) bez konieczności prowadzenia uciążliwej komunikacji ze słyszącymi. Mariusz odniósł się jeszcze do czegoś co uznał za sprzeczność. Jeden z postulatów dotyczy usunięcia kodu 03-L z orzeczenia o niepełnosprawności i wpisania do kodeksu pracy definicji „Głuchy”. Jednocześnie w innym postulacie mowa jest o przyznawaniu głuchym stałej renty socjalnej. Mariusz uważa to za sprzeczność. Skoro nie będzie kodu 03-L to znaczy, że Głuchy jest całkowicie zdrowy. To na jakiej podstawie domagać się można renty socjalnej?

Opowieść Mariusza dotyczy nie tylko dobrych dla głuchych sposobów zmieniania ŚWIAT-SŁYSZĄCY, ale także pytania o zasięg tych zmian. Kim innym, jak nie niepełnosprawnym, mógłby być „Głuchy” w ŚWIAT-SŁYSZĄCY? Czy bycie kimkolwiek innym jest opłacalne? Czy mogłoby to przynieść jakiegokolwiek korzyści? Z uwagi na niepełnosprawność głusi w obrębie ŚWIAT-SŁYSZĄCY mają prawo do renty socjalnej. Jeżeli głuchy przestanie być uznawany za niepełnosprawnego to w konsekwencji straci przywileje z tym związane. A czy można liczyć na to, że stare przywileje zostaną zastąpione nowymi? Nie. Jeżeli głuchy stałby się zdrowy w ŚWIAT-SŁYSZĄCY, to sam skazywałby się na złe traktowanie. Bo słyszący nie rozumieją głuchych. W stosunku do słyszących nie można też być w pełni szczerym.

Czasami słyszący nie znają naszej kultury, zachowania. Czasem mówią: „A bo głusi tak mają, bo głusi tak robią”. I głusi się wtedy denerwują. Np. że jest źle w pracy. A wtedy słyszący mówi: „No trudno. Wszędzie jest źle”. „Ale naprawdę jest źle”. Jeżeli osoba głucha mówi, że naprawdę jest źle to warto obserwować, zastanowić się dlaczego jest źle, o co chodzi, zagłębić się w tą sprawę. Może faktycznie ta osoba ma za duże wymagania, ale może też mieć rację i faktycznie w tej pracy jest źle. Nie wszyscy słyszący są wystarczająco cierpliwi w kontakcie z głuchymi. Czasami są takie sytuacje, że pracodawca na spotkaniu z tłumaczem opowiada ładnie o pracy, a potem kiedy tłumacza nie ma to już zwraca się do głuchego pracownika inaczej, rozkazuje mu „Rób

to!". Głusi są wtedy w szoku, zaskoczeni. Różne są sytuacje. Dlatego czasami głusi naprawdę narzekają i proszą o pomoc. A tu słyszą w odpowiedzi: „Trudno. Tak musi być”. Dlatego myślę, że warto też trochę dokładniej obserwować. Ja miałam taką sytuację. Przychodzę na tłumaczenie i pytam: „Jak tam? Może być?”. Osoba głucha daje do zrozumienia, że nie za bardzo. „Zadowolony jesteś?”. Znowu daje do zrozumienia mimiką i gestem głowy, że nie za bardzo. To ja przychodzę tu [do PZG] i mówię. W odpowiedzi: „Nieprawda. Ten pan wysłał sms-a, że jest fajnie, że wszystko w porządku”. [Głusi] nie powiedzą do końca prawdy, boją się. Uśmiechają się, przytakują, ale tak naprawdę otwarci stają się wśród głuchych. [Boją się] niezrozumienia. Np. mnie czasami wystarcza jedno spojrzenie, żeby po wyrazie twarzy wiedzieć, o co chodzi i jak się zachować. Po prostu inny jest świat głuchych i inny jest świat słyszących. Musimy się z tym pogodzić. Faktycznie. Ale jest też wołanie o pomoc. Są głusi, którzy świetnie pracują i nie mają problemów, ale są też tacy, którzy potrzebują czasu, żeby się nauczyć, odnaleźć w nowym otoczeniu. Nie wiem czy zauważyłaś, ale np. my się znamy więc ja gadam i gadam, ale w kontakcie z innym słyszącym jestem bardziej powściągliwa. Muszę popatrzeć, poczekać. Kiedy na kurs chodziłam, to na początku na pierwszym spotkaniu byłam raczej wycofana a potem na drugim, trzecim już swobodniej się zachowywałam. Potrzebuję więcej czasu. Ale myślę, że odwrotnie jest tak samo. Gdybyś przyszła do miejsca gdzie są tylko głusi, to też czułabyś się dziwnie. Chociaż świetnie umiesz migać, ale i tak czułabyś się nieswojo, obco. Potrzebowałabyś czasu, żeby się przyzwyczaić. [S.U.]

Nieufność wobec słyszących wynika z ich nieumiejętności dokładnej obserwacji, a także z ich przekonania o własnej wszechwiedzy. Słyszący nie mówią prawdy, a ich zachowaniem rządzą niezrozumiałe zasady. Słyszący mówią jedno, a robią drugie. Dlatego nie sposób być szczerym i otwartym wobec nich. Bycie w ŚWIAT-SŁYSZĄCY wiąże się ze strategią unikania problemów, które nieuchronnie powstają, kiedy trzeba porozumieć się ze słyszącymi. Omawiać trudności i poszukiwać sposobów ich pokonania można w ŚWIAT-GŁUCHY, bo tam się rozmawia. ŚWIAT-SŁYSZĄCY jest miejscem, w którym łatwo zostać niezrozumianym. Dzieje się tak między innymi dlatego, że słyszący nie dość wnikliwie analizują rozmaite sytuacje skupiając się tylko na jednym, własnym punkcie widzenia. odejście do komunikacji, charakterystyczne dla

ŚWIAT-GŁUCHY zakłada między innymi także i to, że nie wszystko trzeba przekazać za pomocą słów. W świecie, w którym obowiązuje język skonwencjonalizowanych gestów, także inne gesty, pozajęzykowe, zyskują na znaczeniu. Przebywanie w ŚWIAT-GŁUCHY wiąże się z umiejętnością odczytywania wskazówek dotyczących uczuć, emocji, nastrojów czy nastawienia. W ŚWIAT-SŁYSZĄCY tego nie ma. Wzajemne przenikanie się ŚWIAT-GŁUCHY i ŚWIAT-SŁYSZĄCY zależy od słyszących i to ich niechętna postawa ma zasadniczy wpływ na to, że te dwa światy pozostają w znacznej części od siebie oddzielone. Słyszącym brakuje chęci, odwagi i ciekawości do tego, aby nawiązać kontakt z głuchymi. Są nudni, bo zakres tematów, na jaki można z nimi porozmawiać jest bardzo wąski. Są nieznośnie irytujący w swoim nieustającym zdziwieniu co do tego, że głusi w ogóle żyją, że prowadzą samochody, pracują, wychowują dzieci. Słyszący nie potrafią też ukryć swojej niechęci do głuchych, maluje się ona wyraźnie na ich twarzach i manifestuje w zdystansowanej postawie ciała. Słyszący są zamknięci, unikają pokazywania palcami, gestykulacji. A przecież bez gestykulacji nie można się w ogóle komunikować. Funkcjonowanie w ŚWIAT-SŁYSZĄCY wiąże się z brakiem swobody, z przymusem dostosowania się do reguł tam panujących. Jedną z nich, ale o zasadniczym znaczeniu, jest dążenie do słyszenia i związana z tym kwestia rehabilitacji słuchu. Dla głuchych podstawowym czynnikiem brany pod uwagę przy podejmowaniu decyzji dotyczących poddawania się zabiegom rehabilitacyjnym jest realna możliwość słyszenia. Jeżeli ktoś słyszy i aparaty mu pomagają, to sensowne jest korzystanie z nich, nauka słyszenia i mówienia. Jeżeli jednak aparaty nie przynoszą żadnych wymiernych korzyści, ich używanie staje się bezcelowe:

Nie opłaca mi się [mieć aparatów słuchowych]. W ogóle nie używam. W ogóle. Jak byłem mały to tak, ale potem jak urosłem, w gimnazjum przestałem. Jak założę aparat to słyszę, ale nie wiem co. Nie rozumiałbym tego, co mówisz. Słyszałbym, że mówisz, ale nie rozumiałbym co mówisz. Nie ma to sensu w moim przypadku. [B.J.]

Nieco więcej kontrowersji budzi kwestia implantów ślimakowych. Przede wszystkim dlatego, że jest to metoda, która polega na chirurgicznej inwazji w ciało i umieszczeniu

tam specjalnego urządzenia. Jak każda operacja chirurgiczna, także wszczepienie implantów wiąże się z ograniczeniami.

Implanty? Nie jest to przyjemne. Operacja, wkładanie czegoś do głowy, co potem może być ciężarem. Nieee. Na przykład przy noszeniu implantu nie wolno nurkować i nie wolno też wielu innych rzeczy. Podobnie jak BHP w pracy. Tego nie wolno, tego nie wolno. Nie jest to dla mnie przyjemne. Chce być swobodny. [B.J.]

Implantowanie bywa postrzegane jako ograniczanie wolności i przymus życia w świecie dźwięków.

Myślę, że podstawowym, pierwszym celem głuchych powinno być biegle miganie i ładne pisanie w języku polskim. Osobno a nie wszystko naraz. Wtedy to jest pomieszane i wychodzi system. Osobno uczyć gramatyki języka migowego i gramatyki języka polskiego. A jeżeli ktoś chce mówić, ma szansę, to lepiej aparat słuchowy. A implant....hm... kiedy rozmawiałem z kolegami na ten temat, to wniosek był taki, że ludzie są zmuszani do tego. Nie chcą. Jeden kolega nawet uciekał. Rodzice na siłę go zmuszali do tego, żeby miał implant. Wiem, że świat dźwięku jest ładny, ale żeby zmuszać? Ważne, żeby migać i znać język polski w piśmie. A jeśli masz szansę mówić, masz głos czysty to możesz to rozwijać. Ale jeżeli ktoś nie ma szansy to po co zmuszać? To jest strata czasu. Lepiej byłoby to wykorzystać na inne zajęcia jak np. malarstwo, więcej języka polskiego. [C.D.]

Dodatkowo negatywny obraz implantowania dopełnia kwestia ich finansowania.

Implanty. Co mogę powiedzieć. Aparat i implant to są sprawy porównywalne. Ale przy implantacji jest bardzo dużo rehabilitacji, państwo dużo daje na to, pilnuje się aby ta rehabilitacja była. A przy aparacie to jest tak: masz aparat i do widzenia. Nikogo to już nie obchodzi co dalej. Gdyby dawać rehabilitacji po równo na to i na to to efekty byłyby porównywalne, na takim samym poziomie. A tak, w przypadku implantów jest państwowy program, że jak jest implant to trzeba zapewnić to i to i to i to, lekarza, badanie, sprawdzanie itd., naukę mowy, a przy aparacie nie ma niczego. Dlaczego tak

jest? (...). Aparaty są tańsze, więc można by więcej dawać na rehabilitację. A implanty kosztują więcej i jeszcze się dokłada dużo na rehabilitację. Dużo moich znajomych sprzeciwia się implantom, bo przecież w aparatach dobrze mówią. Ważne, żeby tego pilnować, chodzić do logopedy i już. To jest to samo. Tylko, że jak nie chcesz aparatu to go zdejmiesz. A implant to jest duża sprawa, operacja w głowie. Nie wyrzucisz go potem, bo jak? Po co operacja? Aparaty nie wymagają operacji. [E.F.]

Zdecydowanych zwolenników implantów raczej nie ma w ŚWIAT-GŁUCHY. Są tam tylko ci, którzy mając implanty wskazują na ewentualne osobiste korzyści z ich stosowania.

Prawdę powiedziawszy mam jednego kolegę, który ma implant. Tak naprawdę to on jest głuchy. Ma głuchych rodziców. I on ma implant. Zapytałem go: Dlaczego? Odpowiedział, że lubi słuchać muzyki. Muzyka. Dlatego zgodził się na implant. Ale on nie słucha na co dzień. Nie. Zdejmuje. Jak chce słuchać, to sobie zakłada. Lubi słuchać muzyki, sprawia mu to przyjemność. Ma z tego przyjemność. Tak ma. A drugi kolega, który też ma implant, to żałuje. Nie wie dlaczego ma ten implant. [B.J.]

Na przykład moja koleżanka urodziła się słyszająca, a ogłuchła jak miała 6 lat. Implant dostała gdzieś tak jak miała 19 lat. I jest jak słyszająca. Namawiałam mojego chłopaka na implant. W końcu się zgodził i teraz lepiej [słyszysz]. Jest bardzo zadowolony. Moja koleżanka ma implant ale słabo. To jest różnie. [U.L.]

Żeby implant pomógł w rozwoju mowy potrzeba ćwiczeń i pracy, motywacji do tego, żeby mówić.

Bartek bardzo się starał, żeby słyszeć. Słuchał i pytał się ciągle „co to jest? Co to jest?” (...). Telewizora słuchał. Rozmawiał z moją mamą. Słuchał (...). Przedtem zanim miał implant to słabo mówił. Jak dostał implant to poprawiła się jego mowa. Podobnie jak małe dziecko, które pyta „co to jest?” o każdy dźwięk. Tak samo on. [U.L.]

Implant jest pewną możliwością dostępną osobom głuchym. Ale implant w żadnym razie nie leczy z głuchoty. Mając implant nie przestaje się być głuchym. Po prostu jest się głuchym, który może mówić. Mając implant można rozwijać własne zainteresowania pochodzące ze ŚWIAT-SŁYSZĄCY, jak słuchanie muzyki, ale nie przestaje się być głuchym.

W dyskusji na forum internetowym deaf.pl padło wiele argumentów przeciwko implantowaniu. Dyskusję wywołała emisja filmu, którego bohaterem był Damian Piasek, znana postać w środowisku osób głuchych ze względu na jego udział w eliminacjach do programu You Can Dance – Po prostu Tańcz. Damian Piasek jest głuchy od urodzenia. Fundacja TVN *Nie jesteś sam* postanowiła pomóc głuchemu Damianowi i sfinansować mu konsultację medyczną w Światowym Centrum Słuchu w Kajetanach. Konsultacja dotyczyła możliwości operacji wszczepienia implantu ślimakowego. Film zrealizowany przy okazji tej konsultacji przez stację TVN został 18 maja 2008 roku zamieszczony na portalu youtube.com. W odpowiedzi na pytanie, dlaczego Damian Piasek powinien zgodzić się na implant jeden z uczestników dyskusji napisał:

żeby bez problemu komunikował się ze wszystkimi ludźmi, a nie tylko tymi, którzy znają język migowy. Poza tym, to by mu pomogło w tańcu i mógł by się bardziej rozwinąć tanecznie¹⁰⁹

Taki głos wspierały inne, które podkreślały korzyści płynące z implantowania, zwłaszcza zaś dla małych dzieci:

Znasz tylko siebie i swoje odczucia a nic nie wiesz o życiu i możesz sobie wpierać ludziom kity, ale jeśli ma ktoś szansę, żeby usłyszeć świat i powiedzieć «ja słyszę» to za wszelką cenę będzie do tego dążył – ja mówię to jako mama niesłyszącego dziecka – ZAIMPLANTOWANEGO

Nie dla wszystkich jednak sprawa implantowania przedstawiała się w równie jasnych barwach. W dyskusji pojawiały się argumenty, w których podkreślano, że implant

¹⁰⁹ Ten i następne fragmenty tej dyskusji cytuję za: <http://www.youtube.com/watch?v=y2BRaJMXTw>, 10.04.2015, pisownia oryginalna.

stanowi poważną interwencję chirurgiczną w ciało człowieka. Ciało, które z punktu widzenia głuchych jest zdrowe i nie wymaga leczenia.

znam Głuchych i świat ciszy lepiej niż ty więc mi nie mów co jest katorgą a co nie...

100 lat temu Głuchym podcinano języki i myślano że się szybciej mówić nauczą a dzisiaj tacy «dobroczyńcy» jak ty wiercą nam dziury w czaszkach..co jest gorsze? języki podcinanie czy dziury w czaszkach? bo dla mnie to jest to samo!!!

dla Głuchych głuchota jest taka samo naturalna jak dla słyszających słyszenie głuchota to nie choroba którą należy korygować za pomocą np. implantu..

w przyszłości wywali Tobie to wszystko z żalem że zamiast dać mu żyć katowałaś dziecko mową...

świat mi się nie zawali gdyż głuchota to wyznacznik kulturowy a nie medyczny!!!

mówisz że szanujesz Głuchych a jednocześnie implantujesz dziecko... Ono nie będzie wiedziało kim jest..wielką krzywdę Jemu wyrządziłaś..będzie zadawać pytania!! Kim jestem?.dużo dzieci którzy byli implantowani tego implantu nie nosi, pytają się: gdzie masz implant? nie noszę go! to dlaczego była operacja? bo rodzice mi ją zrobili! – odezwij się za parę lat jak będziesz przerabiała tą sytuację i będziesz przeklinać decyzję o implancie bo Twoje dziecko się nie odnajdzie

Dyskusja na temat implantów ślimakowych dotyczy między innymi pytania o kondycję ŚWIAT-GLUCHY. W odróżnieniu od tych interpretacji, które w kłótniach o implanty upatrują sporu między przedstawicielami dwóch kultur [Tucker 1998, Levy 2002, Sparrow 2010], nie padają tu argumenty dotyczące tego, że głuchota a wraz z nią jej kolektywny wymiar, może zostać całkowicie wyeliminowana za sprawą rozpowszechnienia się implantów. Argumenty dotyczą tutaj raczej postrzegania implantów w kategoriach eksperymentu przeprowadzanego na zdrowym głuchym ciele. Z uwagi na stosunkowo krótki czas stosowania tej metody nie są znane długotrwałe skutki, jakie przyniesie ona osobom, które zdecydowały się na wszczepienie implantu do własnego ciała. Człowiek zaimplantowany to ktoś, kto może pozostawać poza

ŚWIAT-GŁUCHY i poza ŚWIAT-SŁYSZĄCY właśnie ze względu na swoje specyficzne doświadczenie cielesne. Z jednej strony pojawiają się wyobrażenia superczłowieka, zaimplantowanego głuchego, który w tym przewyższa słyszących, że może słyszeć wtedy, kiedy ma na to ochotę. Ma zatem dostęp do lepszego sposobu słyszenia, zapewniającego komfort i wolność wyboru. Zaimplantowany głuchy może korzystać z przyjemności świata dźwięków i jednocześnie unikać hałasu i nadmiaru nieprzyjemnych wrażeń słuchowych. Z drugiej strony, pojawiają się wyobrażenia zaimplantowanych głuchych, dla których implant jest jak blizna po słyszących rodzicach, którzy kierowani pragnieniem posiadania słyszącego dziecka, zmusili je do wszczepienia implantu. W tej dyskusji po raz kolejny ujawnia się kategoria WYGODNEGO życia. Podstawowy argument przeciwko implantacji związany jest z jej nieodwracalnością. Decyzja o wszczepieniu implantu jest podejmowana bez możliwości jej weryfikacji i zmiany, jeżeli okaże się, że noszenie implantu jest niewygodne lub nie przyniosło spodziewanych korzyści. W tym sensie ŚWIAT-SŁYSZĄCY po raz kolejny okazuje się NIEWYGODNY, a zaprojektowane tam urządzenie może nie spełniać tych potrzeb osób głuchych, które są związane z nawykiem podejmowania decyzji na podstawie sygnałów płynącego z własnego ciała.

Ambiwalentny stosunek do implantowania związany jest między innymi z tym, że mówienie i słyszenie to dodatkowe, opcjonalne umiejętności dla kogoś, kto identyfikuje się ze ŚWIAT-GŁUCHY. Istotniejsze wydają się jednak pozostałe umiejętności. Funkcjonowanie w ŚWIAT-SŁYSZĄCY wiąże się z mnóstwem okazji do tego, aby udowodniać, że głusi jako głusi właśnie, potrafią efektywnie działać w obydwu światach.

Jak ja pracowałam na tkalni to przez 13 lat obsługiwałam 6 krosien, to tu był pokój mistrzów (...) i cały czas byłam obserwowana przez nich (...) jak krosno było popsute, to po prostu czułam to, czułam. Ale co się stało? Przychodzę do pracy, to krosno nie idzie tak jak powinno iść. Zgłosiłam. Ja przyszłam na noc. Druga zmiana oddała. To krosno mi się w ogóle nie podoba, coś się z tym dzieje (...). Poszłam do mistrza. Mówię: Niech Pan zwróci uwagę na krosno nr 3 (...). Mój boże, gdybym to ja zrobiła to by powiedzieli: O niemowa, nic nie rozumie, dlatego zrobiła wypadek. Ale to zrobił mistrz (...). Odsunął ochronę, puszcza i czółenko w łeb go uderzyło. I pogotowie, do szpitala,

BHP, sprawa w sądzie (...). To ta Pani nie słyszy i wiedziała co robić a Ty? Okropna była sytuacja. [O.P.]

Umiejętności głuchych związane są z intensywnym korzystaniem ze wszystkich dostępnych zmysłów. Nieskupianie się tylko na słyszeniu stwarza możliwość równorzędnego traktowania informacji pochodzących z różnych źródeł, w tym z własnego ciała. Zaufanie do tego, co się widzi i odczuwa pozwala głuchym być kierowcami, budowlańcami czy operatorami maszyn. Ale nie tylko o zasięg zmysłów tu chodzi. Głusi mają rozum, czyli umiejętność dawania sobie rady nawet w obliczu ograniczonych zasobów.

Po co mam kupować nowe jak nie mam pieniędzy? Ważne, żeby było na światło, na jedzenie. Ubrania można mieć z drugiej ręki. Dopasować sobie, poprawić. Wyprać. Buty to nie, bo można się zarazić grzybicą. Ubranie to nie przeszkadza, bo można wyprać. Głusi to wiedzą. Słyszący zarobi trzy tysiące a głuchy osiemset złotych. Ale po to jest głowa, żeby rozwiązywać problemy. I po wyglądzie się nie rozpozna głuchego. Czasem słyszący mnie zagadnie. A ja mu pokazuję, że nie słyszę. A on zdziwiony. I mówi, że nie wyglądam na głuchą osobę. [D.W.]

Głuchych i słyszących nie dzieli nic. Głuchota jest nieodróżnialna. Głusi nie tylko ubierają się tak samo jak słyszący, ale też, tak samo jak słyszący, mogą się uczyć i rozwijać.

Głuchy potrafi. Na początku studiów myślałam, że głuchy będzie słabszy niż słyszący, ale jest tak samo. Czasem lepiej jedni a czasem lepiej inni. Np. jeden przedmiot idzie mi słabo a słyszącym lepiej, ale na drugim przedmiocie ja jestem lepsza, a im idzie gorzej. Czuje się tak samo. Tylko pisanie i rozmawianie, tak sobie. [U.L.]

Nie rozmawiający i nie piszący głuchy szybkością w wykonywaniu pracy potrafi prześcignąć niejednego słyszącego.

Moja mama była szwaczką. I ona zawsze przekraczała wyznaczone normy. A słyszący pracowali powoli, nie spieszyli się. Ledwo co tą normę wyrabiali. [C.D.]

W ŚWIAT-SŁYSZĄCY można pracować szybko i w skupieniu, ale nie można rozmawiać. Inaczej niż w ŚWIAT-GŁUCHY, w którym przede wszystkim można rozmawiać. ŚWIAT-GŁUCHY to świat, w którym działa się w sposób WYGODNY i SWOBODNY. ŚWIAT-GŁUCHY uosabia kolektywny wymiar głuchoty związany z komunikacją w języku migowym. Więzi nawiązywane w tym świecie mają charakter pierwotny. Połączeni nimi ludzie nie tylko posługują się tym samym językiem, ale także dzielą ten sam rodzaj ucieleśnienia. Posiadanie głuchych ciał sprzyja nawiązywaniu wzrokowej relacji z zewnętrznym światem fizycznym. Dlatego więzi społecznych w obrębie ŚWIAT-SŁYSZĄCY nie można nawiązać także i z tego powodu, że dominuje tam inny rodzaj relacji z otoczeniem. W efekcie uwaga nakierowywana jest na inne niż w ŚWIAT-GŁUCHY elementy tego zewnętrznego świata fizycznego. W ślad za tym inaczej przebiegają procesy ustalania znaczeń. Aby przetrwać w ŚWIAT-SŁYSZĄCY trzeba przyjąć określoną strategię i troszczyć się o to, aby działać w sposób WYGODNY. ŚWIAT-SŁYSZĄCY ma bowiem także i tą cechę, że ogromne znaczenie przykłada się w nim do takich czynności jak mówienie i słyszenie, których wykonanie wiąże się z brakiem swobody, ogromnym wysiłkiem, nie zawsze przynoszącym oczekiwane rezultaty i koniecznością dostosowania się do reguł społecznego życia, które są nie dopasowane do głuchego ciała.

Zakończenie

Jestem przekonana, że ujmowanie głuchoty wyłącznie w kategoriach braku, zwłaszcza zaś braku słuchu, jest niewystarczające, ponieważ uniemożliwia wydobycie kolektywnego wymiaru głuchoty, który jest związany przede wszystkim z komunikacją w języku migowym. Kolektywność łączy się także z określonym typem ucieleśnienia, z głuchym ciałem, a także czynnością rozmawiania czyli pewnym rodzajem działania. Bycie głuchym jest jednym z wielu sposobów ludzkiego bycia w świecie. Dzieje się tak nawet wtedy, gdy głuchota nie stanowi istotnego elementu kulturowej tożsamości jednostki. Kolektywny wymiar głuchoty, opisywany tutaj jako ŚWIAT-GŁUCHY, ma związek z postrzeganiem czasu jako absolutnego tu i teraz, czasu/momentu trwania rozmowy w języku migowym. Taki czas ma wartość bezwzględną w tym sensie, że mierzonego nim okresu trwania czynności rozmawiania nie można zrelatywizować do czasu trwania innych czynności. Poprzez kolektywny wymiar głuchoty wydobyte zostają takie cielesne umiejętności jak patrzenie i miganie. W obrębie ŚWIAT-GŁUCHY stają się one umiejętnościami społecznymi. Oznacza to, że są one wykorzystywane po to, aby budować relacje między jednostkami a także między jednostką a grupą, czego przykładem jest nadawania migowych nazw osobowych. Kolektywny wymiar głuchoty zarysowuje się wyraźnie w relacji do ŚWIAT-SŁYSZĄCY, który jest definiowany poprzez inne społeczne umiejętności: słuchanie i mówienie.

W moim przekonaniu badanie głuchoty w perspektywie antropologii zaangażowanej ma wpływ na kształtowanie się procesu badawczego. Z jednej strony, warunkuje jego podjęcie z uwagi na możliwość przyswojenia języka migowego jedynie w działaniu, w rozmowie z głuchymi. Z drugiej strony, sprzyja krytycznej analizie podstawowych pojęć badawczych takich jak „kultura” czy „wspólnota”. Uwrażliwienie na polityczne i etyczne aspekty procesu badawczego umożliwia rozpoznanie etnocentrycznych strategii w działaniach badacza, który pomimo umiejętności

komunikacyjnych pozostaje na zewnątrz ŚWIAT-GŁUCHY ze względu na swoje własne uwarunkowania biologiczne, to jest możliwość słyszenia i mówienia.

Jakie konsekwencje niesie ze sobą wskazanie na kolektywny wymiar głuchoty? Po pierwsze, trzeba tu zaznaczyć, że nie przesądza to o poszczególnych życiorysach głuchych osób. Kolektywny wymiar głuchoty ujawnia się jedynie pod pewnymi względami, w określonych sytuacjach rozmowy, poprzez takie działania jak patrzenie i mówienie. Przede wszystkim zaś ujawnia się on zawsze wobec innych głuchych osób. Ponieważ kolektywny wymiar głuchoty związany jest z nawiązywaniem i podtrzymywaniem określonych relacji, może on pozostawać nieaktywny w innych sytuacjach komunikacyjnych, jak w przypadku posługiwania się systemem językowo-migowym przez osoby głuche w obecności osób słyszących. Po drugie kolektywny wymiar głuchoty pozwala zobaczyć w nowym świetle kwestie związków języka i kultury. Powtarzający się ciągle od nowa proces tworzenia języków migowych można postrzegać w kategoriach ucieleśnienia. Określone sposoby zachowania, umiejętności, sposoby wykorzystania ciała rytualizują się, z czasem zastygając w nowych formach językowych. Jednocześnie procesy postrzegania pobudzają językową kreatywność i umożliwiają nieustanne wnoszenie drobnych zmian do już zastanych form. Po trzecie, kolektywny wymiar głuchoty ujawnia stopień, w jakim uwarunkowania biologiczne mogą kształtować kulturowe sposoby życia. Przemienne dążenie do życia we wspólnocie, do bycia społecznego wysuwa się na plan pierwszy względem określonych fizycznych możliwości ciała. Człowiek jako człowiek właśnie, nieustannie poszukuje możliwości swojego kulturowego bycia, wykorzystując ciało jako pewną zastaną bazę, materiał, określoną całość, wehikuł do bycia w świecie. Kolektywny wymiar głuchoty przede wszystkim jednak przynosi pytania natury etycznej i politycznej. Z jakimi powinnościami dla słyszących wiąże się fakt istnienia kolektywnego wymiaru głuchoty? Czy sam ten fakt może przesądzać o konieczności nadania osobom głuchym jako grupie statusu podmiotu politycznego? Kto powinien dokonać takiego nadania? Czy i w jaki sposób dokonać się może polityczne upodmiotowienie jednostki ze względu na fakt kolektywnego wymiaru głuchoty?

Jeżeli uznać, że kolektywny wymiar głuchoty jest świadectwem procesu kulturotwórczego, swoistą kulturą *in statu nascendi*, to odpowiedź na powyższe pytania będzie zarazem odpowiedzią na pytanie o to, jaką wartość ma wspieranie różnorodnych

sposobów życia. Będzie pytaniem o korzyści z różnorodności. W swoich rozważaniach dotyczących tego właśnie problemu Clifford Geertz w taki oto sposób podsumowuje historię o pijanym Indianinie objętym programem dializy i opiekujących się nim lekarzach:

[c]hodzi o to, że znalazłszy się w obliczu tajemnicy inności nie potrafili oni nawet wyobrazić sobie możliwości obejścia problemu aż nazbyt autentycznej asymetrii moralnej, jak w tej sytuacji wystąpiła. Cała rzecz wydarzyła się w sferze objętej mrokiem [Geertz 2003:106].

Rozjaśnianie tej sfery mroku jest – według Geertza – podstawowym pożytkiem z różnorodności, który tkwi: „w takim właśnie pomnażaniu siły naszej wyobraźni, by była ona zdolna pojąć to, co pojawia się przed nami” [Geertz 2003:113].

Podjęcie przedsięwzięcia badawczego stanowiącego podstawę niniejszej pracy związane było z chęcią zrozumienia tego, z czym miałam do czynienia, kiedy spotykałam się z głuchymi klientami poradnictwa zawodowego. Początkowe zaangażowanie i chęć pomocy osobom niepełnosprawnym ustąpiło miejsca zaangażowaniu w sprawy kultury Głuchych, aż nareszcie stało się zaangażowaniem zupełnie innego rodzaju. Określiłabym je mianem zaangażowania w nieignorowanie faktów, zaangażowaniem w widzenie tego, co pojawia się przede mną. Kolektywny wymiar głuchoty, tak mocno związany z komunikacją w języku migowym domaga się uznania i wyartykułowania właśnie ze względu na to, że jest faktem, że jest niedającym się zignorować sposobem życia innych ludzi, którzy, co wymaga podkreślenia, żyją w obrębie naszego społeczeństwa.

Przedstawiona praca ustanawia zasadnicze punkty wyjścia do badania kolektywnego wymiaru głuchoty. Zarysowują się w niej jednak pewne warte dalszego rozwijania wątki. Jednym z zagadnień, który wymaga bardziej szczegółowych badań jest humor głuchych w odniesieniu zarówno do treści będących przedmiotem opowiadanych żartów, jak i w odniesieniu do sposobu ich powstawania i okoliczności opowiadania. Kolejnym takim tematem są zabawy i gry wymyślane na potrzeby okolicznościowych spotkań towarzyskich, czy też bardziej ogólnie, pewne strategie budowania „miłej” atmosfery wspólnego przebywania. Na odrębną uwagę zasługuje także pojęcie WYGODNEGO sposobu działania. Ten ostatni problem wiąże się z zagadnieniem bardziej ogólnym, mianowicie z projektem *fenomenologii głuchoty* jako badania gestów, mimiki, poruszeń ciała, sposobów wykonywania przez osoby głuche

takich codziennych czynności jak jedzenie czy opieka nad małym dzieckiem. *Fenomenologia głuchoty* wiąże się nie tylko z intensywną obserwacją sposobów życia głuchych osób, ale także ma wymiar praktyczny. Poznanie tego, jak osoby głuche „są w świecie”, jakie sposoby działania są dla nich WYGODNE, mogłoby znaleźć zastosowanie w edukacji nie tylko osób głuchych, ale także nauczycieli i pracowników społecznych. *Fenomenologia głuchoty* to projekt o charakterze emancypacyjnym, opierający się na koncepcji rozszerzonej epistemologii, uwzględniający roszczenia głuchych osób do uprawomocnienia ich sposobu bycia w świecie. W moim głębokim przekonaniu realizatorami tego projektu powinni być antropolodzy.

Indeks osób badanych

1. A.B. - kobieta, 31 lat
2. C.D. - mężczyzna, 24 lata
3. E.F. - mężczyzna, 38 lat
4. G.H. - kobieta, 52 lata
5. D.D. - kobieta, 54 lata
6. K.L. - mężczyzna, 62 lata
7. S.N. - mężczyzna, 79 lat
8. O.P. - kobieta, 58 lat
9. R.S. - mężczyzna, 71 lat
10. T.U. - mężczyzna, 67 lat
11. Z.Z. - mężczyzna, 66 lat
12. F.F. - mężczyzna, 60 lat
13. U.L. - kobieta, 23 lata
14. S.U. - kobieta, 38 lat
15. D.W. - kobieta, 62 lata
16. B.J. - mężczyzna, 24 lata
17. P.T. - kobieta, 27 lat
18. L.T. - mężczyzna, 28 lat
19. K.L. - kobieta, 59 lat
20. W.Z. - mężczyzna, 45 lat

Bibliografia

100 lat ruchu...

2009: *100 lat ruchu społecznego głuchych na ziemi łódzkiej*. Red. S. Mizerski, D. Rzeźniczak. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.

Adamiec Tomasz

2003: *Głuchoniemi i ich świadectwa życia od starożytności do końca VIII wieku – przegląd problematyki*. [W:] *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*. Red. M. Świdziński, T. Gałkowski. Warszawa s. 237-263

Ahearn Laura M.

2013: *Antropologia lingwistyczna. Wprowadzenie*. Przeł. W. Usakiewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Alcoff Linda Martín

2009: *W jaki sposób epistemologia jest polityczna?*. Przeł. K. Szumlewicz. Biblioteka Online Think Tanku Feministycznego. [Http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/f0055alcoff.pdf](http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/f0055alcoff.pdf). 11.01.2015.

Amman John Conrad

1692: *The Talking Deaf Man A Method Proposed, Whereby He Who is Born Deaf, May Learn to Speak*. [Http://www.gutenberg.org/ebooks/13014](http://www.gutenberg.org/ebooks/13014). 10.09.2014.

Anderson Benedict

1997: *Wspólnoty wyobrażone*. Przeł. S. Amsterdamski. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.

Anderson Yerker

1994: *Comment on Turner*. „Sign Language Studies” nr 83 (2) s. 127-131.

Apel-CODA

2014: *Apel STPJM do głuchych rodziców słyszących dzieci*. [Http://www.codapolska.org/apel-coda](http://www.codapolska.org/apel-coda). 20.10.2014.

Armstrong David F., Wilcox Sherman E.

2007: *The gestural origin of language*. Oxford: Oxford University Press.

Austin John L.

1993: *Mówienie i poznawanie: rozprawy i wykłady filozoficzne*. Przeł. Bogdan Chwedeńczuk. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.

Bytniewski Paweł

1991: *Język i kultura w koncepcji E. Sapira i B. L. Whorfa*. [W:] *Język a kultura, t. 2, Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*. Red. J. Puzynina, J. Bartmiński, Wrocław s. 11-23.

Burszta Wojciech

1986: *Język a kultura w myśli etnologicznej*. Wrocław: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.

Baer Monika

2010: „Inność” w antropologicznym ujęciu krytycznym. „Opposite” nr 1. [Http://opposite.uni.wroc.pl/2010/baer.htm](http://opposite.uni.wroc.pl/2010/baer.htm). 10.10.2014.

Bahan Benjamin

1994: *Comment on Turner*, „Sign Language Studies” nr 84(3) s. 241-249.

2008: *Upon the formation of a visual variety of the human race*. [W:] *Open Your Eyes: Deaf Studies Talking*. Red. H-D. L. Bauman. Minneapolis s. 83-99.

Bahan Benjamin, Nash Joan

1996: *The formation of signing communities*. [W:] *Deaf studies IV: visions of the past, visions of the future: Conference Proceedings, April 27-30, 1995, Woburn, Massachusetts*. Washington s. 1-26.

Baker-Shank Charlotte, Cokely Dennis

1999: *American Sign Language. A teacher's resource text on grammar and culture*. Washington: Gallaudet University Press.

Bańska Augustyn

2006: *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.

Baran Jadwiga

1981: *Rozwijanie mowy uczniów głuchych w procesie dydaktycznym klas V-VIII*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Barbosa Glívia AR i in.

2011: *Characterizing interactions among members of deaf communities in Orkut*. [W:] *Human-Computer Interaction – INTERACT 2011*. Berlin, Heidelberg s. 280-287.

Barnard Alan

2006: *Antropologia. Zarys teorii i historii*. Przeł. S. Szymański. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Bartnikowska Urszula

2010: *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

Bartnikowska Urszula

2013: *Humor Głuchych jako czynnik integrujący społeczność*, "Opuscula Sociologica" nr 1 s. 61-73.

Bauman Hansel

2010: *Deafspace design guidelines*. Washington: Gallaudet University Press.

2014: *Deafspace. An architecture toward a more livable and sustainable world*. [W:] *Deaf gain. Raising the stakes for human diversity*. Red. H-D. L. Bauman, J. J. Murray, Minneapolis, London s. 375-401.

Bauman H-Dirksen L.

2004: *Audism: Exploring the Metaphysics of Oppression*. „Journal of Deaf Studies and Deaf Education” nr 9(2) s. 239-246.

2008a: *Listening to Phonocentrism with deaf eyes: Derrida's mute philosophy of (sign) language*. "Essays in Philosophy" nr 9(1).

2008b: *On the disconstruction of (Sign) language in the Western tradition: A Deaf reading of Plato's Cratylus*. [W:] *Open Your Eyes: Deaf Studies Talking*. Red. H-D. L. Bauman. Minneapolis s. 127-145.

Bauman H-Dirksen L., Murray Joseph M.

2009: *Reframing: From Hearing loss to Deaf Gain*. Przeł. F. Brizendine, E. Shenker, „Deaf Studies Digital Journal” nr 1. [Http://http://dsdj.gallaudet.edu/assets/section/section2/entry19/DSDJ_entry19.pdf](http://http://dsdj.gallaudet.edu/assets/section/section2/entry19/DSDJ_entry19.pdf). 1.03.2015.

2014: *Deaf gain. Raising the stakes for human diversity*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.

Baynton Douglas Clayton

1995: *Savages and Deaf-Mutes. Evolutionary Theory and the Campaign Against Sign Language.* „Journal for the Anthropological Study of Human Movement” nr 8(4) s. 139-173.

1996: *Forbidden Signs: American Culture and the Campaign against Sign Language.* Chicago: University of Chicago Press.

2001: *Disability and the justification of inequality in American history.* [W:] *The New Disability History. American Perspectives.* Red. P. K. Longmore, L. Umansky. New York s. 33-57.

2008: *Beyond culture: deaf studies and the deaf body.* [W:] *Open Your Eyes: Deaf Studies Talking.* Red. H-D. L. Bauman. Minneapolis s. 293-313.

Bechter Frank

2008: *The Deaf Covert Culture and its Lessons for Deaf Theory.* [W:] *Open Your Eyes: Deaf Studies Talking.* Red. H-D. L. Bauman. Minneapolis s. 60-79.

Bell Cathrine

2009: *Ritual theory, ritual practice.* Oxford: Oxford University Press.

Benveniste Emile

1980: *Struktura języka i struktura społeczeństwa.* Przeł. K. Falicka. [W:] *Język i społeczeństwo.* Red. M. Głowiński. Warszawa s. 27-40.

Bhattacharaya Tanmoy

2014: *Sign iconicity and new epistemologies.* [Http://people.du.ac.in/~tanmoy/papers/SL.pdf](http://people.du.ac.in/~tanmoy/papers/SL.pdf). 20.11.2014.

Bloomfield Leonard

1933: *Language.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bourdieu Pierre

2007: *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów.* Przeł. W. Kroker. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.

Bouvet Danielle

1996: *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka głuchego.* Przeł. R. Gałkowski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Branson Jan, Miller Don, Marsaja I Gede, Negara I Wayan

1996: *Everyone here speaks sign language, too: A deaf village in Bali, Indonesia*. [W:] *Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities*. Red. C. Lucas. Washington s. 39-57.

Branson Jan, Miller Don

2002: *Damned for their difference: the cultural construction of deaf people as disabled: a sociological history*. Washington: Gallaudet University Press.

Breivik Jan-Kare

2005: *Deaf identities in the making: local lives, transnational connections*. Washington: Gallaudet University Press.

Brocki Marcin

2000: *Język ciała w ujęciu antropologicznym*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.

2006: *Zaangażowanie – dystans – struktura wiedzy antropologicznej*. [W:] *Kultura profesjonalna etnologów w Polsce*. Red. M. Brocki, K. Górny, W. Kuligowski. Wrocław s. 61-70.

2007: *Antropologia zainfekowana aktywizmem*. [W:] *Zaangażowanie czy izolacja? Współczesne strategie społecznej egzystencji humanistów*. Red. J. Kowalewski, W. Piasek. Olsztyn s. 173-180.

2013: *Antropologia społeczna i kulturowa. Problemy, dylematy, kontrowersje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Brown Michael F.

2008: *Cultural Relativism 2.0*. „Current Anthropology” nr 49 (3) s. 363-383.

Bruck vom Gabriele, Bodenhorn Barbara

2006: *An anthropology of names and naming*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carmel Simon J., Monaghan Leila F.

1991: *Studying Deaf Culture: an introduction to ethnographic work in Deaf communities*. „Sign Language Studies” nr 73 (4) s. 411-420.

Carroll Lewis

2014: *Alicja w Krainie Czarów*. Przeł. L. Stetkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Olesiejuk.

Cervinkova Hana

2004: *Feminist Theory, Anthropology and Engagement*. „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej” nr 1 (16) s. 25-36.

2012: *Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 1(57) s. 7-18.

Cervinkowa Hana, Gołębnik Bogusława Dorota

2010: *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Chruszczewski Piotr P.

2011: *Językoznawstwo antropologiczne. Zadania i metody*. Wrocław: Polska Akademia Nauk Oddział we Wrocławiu.

Christiansen John B., Barnartt Sharon M.

2003: *Deaf President Now. The 1988 revolution at Gallaudet University*. Washington: Gallaudet University Press.

Cieszyńska Jadwiga

2000: *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Cieślikowa Aleksandra

1998: *Przezviska*. [W:] *Polskie nazwy własne. Encyklopedia*. Red. E. Rzetelska-Feleszko. Kraków-Warszawa s. 119-133.

Cohen Leah Hager

1995: *Train go sorry. Inside a Deaf World*. New York: Vintage Books.

Colin Barnes, Mercer Geof

2008: *Niepelnospawność*. Przeł. P. Morawski. Warszawa: Wydawnictwo Sic!

Coppola Marie, Newport Elissa L.

2005: *Grammatical Subjects in home sign: Abstract linguistic structure in adult primary gesture systems without linguistic input*. [W:] „Proceedings of the National Academy of Sciences” nr 102(52) s. 19249-19253.

Corbalis Michael C.

2013: *Gestural theory of origins of language*. [W:] *New perspectives on the origins of language*. Red. H. Cohen, B. Comrie, C. Lefebvre. Amsterdam s. 171-184.

Csordas Thomas J.

1990: *Embodiment as a paradigm for anthropology, Embodiment as a Paradigm for Anthropology*. „Ethos” nr 18 (1) s. 5-47.

D'Anglure Bernard Saladin

2008: *Imiona i ich nadawanie*. [W:] *Encyklopedia antropologii społeczno-kulturowej*. Red. A. Barnard, J. Spencer. Warszawa s. 268-270.

Davis Lennard J.

1995: *Enforcing normalcy. Disability, deafness and the body*. London, New York: Verso.

Day Linda, Sutton-Spence Rachel

2010: *British sign name customs*. „Sign Language Studies” nr 11 (1) s. 22-54.

De Clerck Goedele A. M.

2010: *Deaf epistemologies as a critique and alternative to the practice of science: an anthropological perspective*. „American Annals of the Deaf” nr 154 (5) s. 435 – 446.

Deaf studies...

2014: *Deaf studies w Polsce*. Red. M. Sak. Łódź. Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.

Drwięga Marek

2005: *Ciało człowieka. Studium z antropologii filozoficznej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

Dunaj Magdalena

2011: *Zatrudnienie wspomagane głuchych – marzenia a rzeczywistość*. [W:] *Zatrudnienie wspomagane. Materiały konferencyjne*. Warszawa s. 59-77.

2013: *Poza przymusem piśmienności? Internetowe strategie w kulturze głuchych*. [W:] *Tożsamości wirtualne i komunikacja w przestrzeni społecznej internetu*. Red. Z. Rykiel, J. Kinal. Rzeszów s. 69-82.

Duranti Alessandro

1997: *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dye Matthew

2014: *Seeing the world through deaf eyes*. [W:] *Deaf gain. Raising the stakes for human diversity*. Red. H-D. L. Bauman, J. J. Murray. Minneapolis, London s. 193-210.

Eckert Richard Clark

2010: *Toward a theory of Deaf ethnos: Deafnicity = D/deaf (Homaemon-Homoglosson-Homothreskon)*. „Journal of Deaf Studies and Deaf Education” nr 15(4) s. 317-333.

Eckert Richard Clark, Rowley Amy June

2013: *Audism: a theory and practice of audiocentric privilege*. „Humanity&Society” nr 37 (2) s. 101-130.

Erting Carol

1978: *Language Policy and Deaf Ethnicity*. „Sign Language Studies” nr 19 s. 139-152.

Erting Carol, Kuntze Marlon

2008: *Language socialization in Deaf communities*. [W:] *Encyclopedia of Language and Education Vol. 8*. Red. P. A. Duff, N. N. Hornberger, Springer s. 287–300.

Fabisiak Sylwia

2010: *Imitacyjność w polskim języku migowym*. „Poradnik Językowy” nr 6 s. 62-79.

Fernandes Jane K., Myers Shirley Shultz

2010: *Inclusive deaf studies: Barriers and pathways*. „Journal of Deaf Studies and Deaf Education” nr 15 (1) s. 17-29.

Geertz Clifford

2003: *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*. Przeł. Zbigniew Pucek. Kraków: Universitas.

2005: *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Przeł. M. Piechaczek. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Geppertowa Lidia

1968: *Źródła trudności w przyswajaniu języka przez dzieci głuche*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.

Gertz Genie

2008: *Dysconscious Audism: a theoretical proposition*. [W:] *Open Your Eyes. Deaf studies talking*. Red. H-D. L. Bauman. Minneapolis s. 219 – 234.

Gilson Etienne

1975: *Lingwistyka a filozofia*. Przeł. H. Rosnerowa. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Goldin-Meadow Susan

2003: *Thought before language: Do we think ergative?* [W:] *Language in mind: Advances in the study of language and thought*. Red. D. Gentner, S. Goldin-Meadow. Cambridge s. 493-522.

Goldwin-Meadow Susan, Feldman Heidi

1977: *The Development of Language-Like Communication Without a Language Model*. „Science” nr 197 s. 401-403.

Goldin-Meadow Susan, Mylander Carolyn

1998: *Spontaneous sign systems created by deaf children in two cultures*. „Nature” nr 391 (6664) s. 279-281.

Groce Nora

1985: *Everybody here spoke sign language. Hereditary deafness on Martha's Vineyard*. Cambridge: Harvard University Press.

Growiec Katarzyna, Napiórkowski Marcin

2014: *Stereotyp*. [W:] *Modi moderandi. Leksykon kultury pamięci*. Red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba. Warszawa s. 460-462

Grzegorzewska Maria

1932: *Nowe drogi w nauczaniu głuchoniemych*. „Szkoła Specjalna” nr 9(1) s. 1-14.

Grzesiak Iwona

2003: *Nazwy osobowe w polskim języku migowym*. „Prace językoznawcze” nr 5 s. 51-61.

2006: *Humor w języku migowym*. „Media, kultura, komunikacja społeczna. Zeszyty naukowe instytutu dziennikarstwa i komunikacji społecznej UWM” 2 s. 253-261.

Guichard Jean, Huteau Michel

2005: *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*. Przeł. L. Demkowicz, J. Janas, B. Panek, A. Pierchała, A. Przewoźniak. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Gulczyńska Anita, Granosik Mariusz

2014: *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badanie partycypacyjne*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.

Hale Charles R.

2001: *What is activist research?* „Items” nr 2 (1-2) s. 13-15.

2006: *Activist Research v. Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology*. „Cultural Anthropology” nr 21 (1) s. 96-120.

2008: *Introduction*. [W:] *Engaging Contradictions. Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship*. Red. C.R. Hale. Berkeley, Los Angeles, London s. 1-28.

Hall Edward T.

1978: *Ukryty wymiar*. Przeł. T. Hołówka. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

1996: *Deaf culture, tacit culture and ethnic relations*. [W:] *The deaf way: perspectives from the International Conference on Deaf Culture*. Red. C.J. Erting, R.E. Johnson, D.L. Smith, B.D. Snider. Washington s. 31-39.

Haraway Dona

2010: *Wiedze umiejscowione. Zagadnienia nauki w feminizmie i przywilej stronniczej perspektywy*. Przeł. M. Głowania, D. Ferens. [W:] *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Red. H. Cervinkowa, B. D. Gołębnik. Wrocław s. 379-402.

Harvey David

2008: *Neoliberalizm. Historia katastrofy*. Przeł. J. P. Listwan. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.

Hauland Hilde

2008: *Sound and Belonging: What is a Community?* [W:] *Open your eyes: deaf studies talking*. Red. H-D. L. Bauman. Minneapolis s. 11-123.

Hauland Hilde, Allen Colin

2009: *Deaf People and Human Rights*. Helsinki: Word Federation of the Deaf, Swedish National Association of the Deaf.

Hauser Peter C., O'Hearn Amanda, McKee Michael, Steider Anne

2010: *Deaf Epistemology: Deafhood and Deafness*. „American Annals of the Deaf” nr 154 (5) s. 486-492.

Hedberg Tomas

1994: *Sign Names in Swedish Sign Language: Their Formation and Use*. [W:] *The deaf way: perspectives from the International Conference on Deaf Culture*. Red. C.J. Erting, R.E. Johnson, D.L. Smith, B.D. Snider. Washington s. 416-424.

Henderson-Summet Valerie i in.

2007: *Electronic communication: Themes from a case study of the deaf community*. [W:] *Human-Computer Interaction–INTERACT 2007*. Berlin Heidelberg s. 347-360.

Herzfeld Michael

2004: *Antropologia. Praktykowanie teorii w kulturze i społeczeństwie*. Przeł. M. M. Piechaczek. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Hockett Charles

1982 (1960): *The Origin of Speech*. [W:] *Human Communication: Language and Its Psychobiological Bases - Reading from „Scientific American„*. W. S-Y. Wang. H.Freeman & Co Ltd s. 4-12.

Hoffmann Bogdan

2001: *Surdopedagogika w teorii i praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.

Howarth David

2008: *Dyskurs*. Przeł. A. Gąsior-Niemiec. Warszawa: Oficyna Naukowa.

Hoiting Nini, Slobin Dan I.

2002: *Transcription as a tool for understanding: The Berkeley Transcription System for sign language research (BTS)*. [W:] *Directions in sign language acquisition*. G. Morgan, B. Woll. Amsterdam/Philadelphia s. 55-75.

Hollak Józef, Jagodziński Teofil

2011: *Słownik mimiczny dla głuchoniemych i osób z nimi styczność mających*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.

Humphries Tom

2008: *Talkin Gulture and Culture Talking*. [W:] *Open Your Eyes: Deaf Studies Talking*. H-D. L. Bauman. Minneapolis s. 35-41.

Ingstad Benedicte, Whyte Susan Reynolds

1995: *Disability and culture*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.

Jakubowska Honorata

2009: *Socjologia ciała*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

Jankowski Katherine A.

1997: *Deaf empowerment. Emergence, struggle, and rhetoric*. Washington: Gallaudet University Press.

Januszkiewicz Małgorzata, Jura Marcin, Kowal Justyna

2012: *Akty mowy czy/i migania? Język i kultury w kontakcie*. [W:] *Język a kultura. Tom 23. Akty i gatunki mowy w perspektywie kulturowej*. Red. A. Burzyńska-Kamieniecka Wrocław s. 287-299.

Johnson Robert E.

1996: *Sign language and the concept of deafness in a traditional Youcatec Mayan village*. [W:] *The deaf way: perspectives from the International Conference on Deaf Culture*. Red. C.J. Erting, R.E. Johnson, D.L. Smith, B. D. Snider. Washington s. 102-109.

Johnston Trevor

1994: *Comment on Turner*. „Sign Language Studies” nr 83 (2) s. 133-138.

Karpiński Adam Jan

2007: *Słownik pojęć socjologiczno-filozoficznych*. Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Administracji.

Kegl Judy, Senghas Ann, Coppola Marie

1999: *Creation through contact: Sign language emergence and sign language change in Nicaragua*. [W:] *Language creation and language change*. Red. M. DeGraff. Cambridge s. 179-237.

Kemmis Stephen, McTaggart Robin

2010: *Uczestniczące badania interwencyjne. Działanie komunikacyjne i sfera publiczna*. Przeł. Ł. Marciniak. [W:] *Metody badań jakościowych tom 1*. Red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln. Warszawa s. 775-831.

Kendon Adam

1983: *The study of gesture: some remarks on its history*. [W:] *Semiotics 1981*. Red. J. N. Deely, M. D. Lenhart. Springer s. 153-164.

Kirejczyk Kazimierz

1957: *Głusi*. Warszawa: Polski Związek Głuchych, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

1967: *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Kobosko Joanna, Szuchnik Joanna, Wojda Piotr

2004: *Kwestionariusz JA-INNI jako narzędzie służące do opisu tożsamości własnej młodzieży głuchej*. „Audiofonologia” nr 24 s. 119 -133.

Kochanek Krzysztof

2007: *Zaburzenia słuchu*. [W:] *Otolaryngologia praktyczna. Podręcznik dla studentów i lekarzy. Tom 1*. Red. G. Janczewski. Gdańsk s. 8-11.

Korzon Aniela

2001: *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej.

Jegier Aneta, Kosowska Magdalena

2011: *Relacje dziecka z wadą słuchu w szkole*. Warszawa: Diffin.

Kowalska Paulina, Durko Tomasz

2011: *Język migowy jako środek komunikacji społecznej osób głuchych*. „Otolaryngologia” nr 10(2) s. 62-64.

Kowalski Piotr

2011: *Katalog szkół 2011/2012*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.

Krakowiak Kazimiera

2006a: *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

2006b: *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*. [W:] „*Nie głos ale słowo...*” *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan. Lublin s. 255-288.

2008: *Ucieczki do i ze „świata ciszy”*. *Uwarunkowania życiowych wyborów młodzieży niepełnosprawnością słuchu w Polsce*. [W:] *Młodzież a kultura życia w kontekstach społecznych*. Red. F. W. Wawro. Lublin s. 163-180.

2012: *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Krause Amadeusz

2010: *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kreober Alfred

1948: *Anthropology: race, language, culture, psychology, prehistory*.
<https://archive.org/details/anthropologyrace00kroe>. 15.09.2014.

Krysiak Adrian P.

2012: *Języki migowe jako języki naturalne. Dane biolingwistyczne*. „*Nowa Audiofonologia*” nr1(1) s.19-27.

Krzeszowski Tomasz P.

2010: *Wstęp do wydania polskiego*. [W:] G. Lakoff, M. Johnson. *Metafory w naszym życiu*. Przeł. T. P. Krzeszowski. Warszawa s. 5-22.

Kulczycki Emanuel

2012: *Teoretyzowanie komunikacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe IF UAM.

Kupisiewicz Małgorzata

2013: *Słownik pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kurcz Ida

2005: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Kusters Annelie

2012: *Adamorobe: A demographic, sociolinguistic and sociocultural profile*. [W:] *Sign Languages in Village Communities: Anthropological and Linguistic Insights*. Red. U. Zeshan, C. de Vos. Boston/Berlin s. 347-352.

Kusters Annelies, Meulder Maartje De

2013: *Understanding Deafhood: in search of its meanings*. „American Annals of Deaf” nr 157 (5) s. 428-438.

Lakoff George

2004: *Don't think of an elephant!: know your values and frame the debate: the essential guide for progressives*. White River Junction: Chelsea Green Publishing Company.

Ladd Paddy

1994: *Comment on Turner*. „Sign Language Studies” nr 85 (4) s. 329-336.

2003: *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.

2005: *Deafhood: A concept stressing possibilities, not deficits*. „Scandinavian Journal of Public Health” nr 33 s. 12-17.

2006: *What is Deafhood and why is it important*. [W:] *The Deaf Way II reader: Perspectives from the Second International Conference on Deaf Culture*. Red. H. Goodstein. Washington s. 245-250.

Ladd Paddy, Lane Harlan

2013: *Deaf ethnicity, Deafhood and their relationship*. „Sign Language Studies” nr 13 (4) s. 565-579.

Lane Harlan

1989: *When the mind hears. A history of the deaf*. New York: Vintage Books.

1996: *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*. Przeł. J. Kobosko, T. Gałkowski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

2005: *Ethnicity, ethics, and the Deaf-World*. „Journal of Deaf Studies and Deaf Education” nr 10 (3) s. 291-310.

Lane Harlan, Hoffmeister Robert, Bahan Benjamin

1996: *A journey into the deaf-world*. San Diego: DawnSignPress.

Lane Harlan, Pillard Richard C., Hedberg Ulf

2011: *The people of the eye. Deaf ethnicity and ancestry*. Oxford: Oxford University Press.

Language, a right...

1999: *Language, a right and a resource. Approaching linguistic human rights*. Red. M. Kontra, R. Phillipson, T. Skutnabb-Kangas, T. Váradi. Budapest: Central European University Press.

Lausz Karolina

2003: *O linearności i symultaniczności w Polskim Języku Migowym*. [W:] *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*. Red. M. Świdziński, T. Gałkowski. Warszawa s. 99-108.

Levy Neil

2002: *Reconsidering cochlear implants: the lessons of Martha's Vineyard*. „Bioethics” nr 16 (2) s. 134-153.

Liberman Alvin M.

1980: *Kody mowy*. Przeł. T. Hołówka. [W:] *Język w świetle nauki*. Red. B. Stanosz. Warszawa s. 168-181.

Lieberman Amy M., Hatrak Marla, Mayberry Rachel I.

2011: *The Development of Eye Gaze Control for Linguistic Input in Deaf Children*. [W:] *BUCLD 35: Proceedings of the 35th annual Boston University Conference on Language Development*. Red. N. Danis, K. Mesh, H. Sung. Somerville s. 391-403.

Lipsitz George

2008: *Breaking the Chains and Steering the Ship: How Activism Can Help Change Teaching and Scholarship*. [W:] *Engaging Contradictions. Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship*. Red. Ch. R. Hale. Berkeley, Los Angeles, London s. 88-111.

Löwe Armin

1999: *Wychowanie słuchowe. Historia-metody-możliwości*. Przeł. D. Lewandowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Lyons John

1984: *Semantyka tom 1*. Przeł. A. Weinsberg. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.

Łoziński Romuald

1985: *Antysubiektywność idea praktyki*. [Http://nowakrytyka.pl/spip.php?article415](http://nowakrytyka.pl/spip.php?article415). 28.02.2015.

Maciejczak Marek

1995: *Świat według ciała w „Fenomenologii percepcji” M. Merleau-Ponty'ego*. Toruń: Wydawnictwo Comer.

2001: *Świat według ciała w Fenomenologii percepcji M. Merleau-Ponty'ego*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Macrae C. Neil, Stangor Charles, Hewstone Miles

1999: *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*. Przeł. M. Majchrzak, A. i M. Kacmajar, A. Nowak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Maffi Luisa

2005: *Linguistic, Cultural, and Biological Diversity*. „Annual Review of Anthropology” nr 29 s. 599–617.

Malec Maria

2004: *Nazwy osobowe – ich rodzaje, pochodzenie i funkcje*. [W:] *Nazwy własne w języku, kulturze i komunikacji społecznej*. Red. R. Mrózek. Katowice s. 47-63.

Malinowski Bronisław

1987: *Dzieła t. 5, Ogrody koralowe i ich magia*. Przeł. B. Leś. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

2003: *Obcowanie językowe*. [W:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*. Red. G. Godlewski. Warszawa s. 172-175.

Mauersberg Stanisław

1990: *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Polskie Wydawnictwa Naukowe.

McBurney Susan

2006: *Sign language: history of research*. [W:] *Encyclopedia of language&linguistics*. Red. K. Brown. Amsterdam s. 310-318.

McLuhan Marshall

2003: *Słowo pisane, czyli oko zamiast ucha*. [W:] *Antropologia słowa*. Red. G. Godlewski. Warszawa s. 381-385.

McNeill David

2000: *Introduction*. [W:] *Language and gesture*. Red. D. McNeill. Cambridge s. 1-10.

McPherson Miller, Smith-Lovin Lynn, Cook James M.

2001: *Birds of a feather: Homophily in social networks*. „Annual review of sociology” s. 415-444.

Meadow Kathryn

1977: *Name Signs as Identity Symbols in the Deaf Community*. “Sign Language Studies” nr 16 s. 237-46.

Meier Richard P.

2002: *Why different, why the same? Explaining effects and non-effects of modality upon linguistic structure in sign and speech*. [W:] *Modality and structure in signed and spoken languages*. Red. R. P. Meie, K. Cormier, D. Quinto-Pozos. Cambridge s. 1-25.

Merleau-Ponty Maurice

2001: *Fenomenologia percepcji*. Przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa: Fundacja Aletheia.

Merry Sally Engle

2005: *Anthropology and Activism: Researching Human Rights across Porous Boundaries*. „PoLAR: Political and Legal Anthropology Review” nr 28 (2) s. 240–257.

Mikołajewska Barbara

1999: *Zjawisko wspólnoty*. New Haven: The Lintons' Video Press.

Milewski Tadeusz

1967: *Językoznawstwo*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.

Mindess Anna

1990: *What Name Signs Can Tell Us about Deaf Culture*. “Sign Language Studies” nr 66 s. 1–24.

Ministerstwo Edukacji Narodowej

2013: Odpowiedź na petycję Polskiego Związku Głuchych. [Http://pzg.lodz.pl/attachments/article/67/Odpowiedz MEN.pdf](http://pzg.lodz.pl/attachments/article/67/Odpowiedz%20MEN.pdf). 14.04.2015.

Monaghan Leila F.

1994: *Comment on Turner*. „Sign Language Studies” nr 83 (2) s. 139-144.

Monografia...

1987: *Monografia keczua, perskiego, portugalskiego i rumuńskiego : języki różnych rodzin i typów*. Red. A. Weinsberg. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

Montgomery George

1994: *Comment on Turner*. „Sign Language Studies” nr 84 (3) s. 251-264.

Moore Brian C.J.

1999: *Wprowadzenie do psychologii słyszenia*. Przeł. A. Sęk, E. Skrodzka. Warszawa, Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Moore Donald F.

2010: *Epistemologies, Deafness, Learning, and Teaching*. „American Annals of the Deaf” nr 154 (5) s. 447-455.

Moroń Ewelina

2014: *Ideologiczny kontekst wiedzy milczącej w artykułach naukowych o głuchocie*. [W:] *Deaf Studies w Polsce*. Red. M. Sak. Łódź s. 7-31.

Morris Wayne

2008: *Theology without words. Theology in The Deaf community*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.

Mrozik Maciej

2003: *Wstępne uwagi o morfologii Polskiego Języka Migowego (PJM)*. [W:] *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*. Red. M. Świdziński, T. Gałkowski. Warszawa s. 59-77.

Muzyka-Furtak Ewa

2011: *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Myers Shirley Shultz, Fernandes Jane K.

2010: *Deaf studies: A critique of the predominant US theoretical direction*. „Journal of Deaf Studies and Deaf Education” nr 15 (1) s. 30-49.

Nabudere Dani Wadada

2008: *Research, Activism, and Knowledge Production*. [W:] *Engaging Contradictions. Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship*. Red. Ch. R. Hale. Berkeley, Los Angeles, London s. 62-87.

Newport Elissa L., Supalla Ted

2000: *Sign Language research at the Millennium*. [W:] *The signs of language revisited. An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. Red. K. Emmorey, H. Lane. Mahwah, London s. 103-114.

Noland Carrie

2009: *Agency and embodiment. Performing Gesture/Producing Culture*. Cambridge, London: Harvard University Press.

Nurowski Eugeniusz

1983: *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.

Otolaryngologia praktyczna...

2007: *Otolaryngologia praktyczna. Podręcznik dla studentów i lekarzy. Tom 1*. Red. G. Janczewski. Gdańsk: Via Medica.

Paales Lina

2010: *On the System of Person-Denoting Signs in Estonian Sign Language: Estonian Personal Name Signs*. „Sign Language Studies” nr 10 (3) s. 317-335.

Padden Carol

2000 (1991): *The Deaf community and the Culture of Deaf people*. [W:] *Readings for diversity and social justice*. Red. M. Adams, W. Blumenfeld, C. Castaneda, H. W. Hackman, M. L. Peters. New York s. 343-351.

2007: *The Decline of Deaf Clubs in the United States: A Treatise on the Problem of Place*. [Http://communication.ucsd.edu/files/Decline%20of%20Deaf%20Clubs.pdf](http://communication.ucsd.edu/files/Decline%20of%20Deaf%20Clubs.pdf). 10.09.2014.

Padden Carol, Humphries Tom

2005: *Inside deaf culture*. Cambridge/London: Harvard University Press.

Palsson Gisli

2014: *Personal names: embodiment, differentiation, exclusion and belonging*. „Science, Technology & Human Values” nr 39 (2) s. 1-13.

Pamiętnik...

2012: *Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.

Pennycook Alastair

2010: *Langauge as a local practice*. London: Routledge.

Perier Olivier

1992: *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne*. Przeł. T. Gałkowski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Perlin Jacek, Szczepankowski Bogdan

1992: *Polski język migowy. Opis lingwistyczny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Pękowska Marzena

2003: *Lwowskie zakłady dla głuchych i niewidomych dzieci w latach 1830 -1914*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.

Pietrandrea Paola

2002: *Iconicity and arbitrariness in Italian sign language*. „Sign Language Studies” 2(3) s. 296-321.

Platon

1990: *Kratylos*. Przeł. W. Stefański. Wrocław: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Podgórska-Jachnik Dorota

2006: *Historia wychowania i edukacji głuchych z perspektywy surdopedagogiki początku XXI*. [W:] *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną*. Red. D. Baczała, J. Binnesebel, J. Bleszyński. Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSEZ.

2013: *Głusi. Emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Słownik terminów...

2000: *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Red. A. Podsiad. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Polich Laura

2005: *The emergence of the Deaf community in Nicaragua. "With Sign Language You Can Learn So Much"*. Washington: Gallaudet University Press.

Power Des, Power Merry R.

2009: *Communication and culture: Signing Deaf people online in Europe*. „Technology and Disability” nr 21 s. 127–134.

Preston Paul

1995: *Mother Father Deaf: Living Between Sound and Silence*. Cambridge: Harvard University Press.

Prillwitz Siegmund

1996: *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*. Przeł. T. Duliński. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Rada Języka Polskiego

2013: *Sprawozdanie ze stanu ochrony języka polskiego w latach 2010-2011*. [Http://orka.sejm.gov.pl/Druki7ka.nsf/0/434A82AADD7AEFA8C1257B0A003C7412/\\$File/1083.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/Druki7ka.nsf/0/434A82AADD7AEFA8C1257B0A003C7412/$File/1083.pdf). 14.10.2014.

Rajewski Maciej

2004: *Badania rytuału w antropologii*. [W:] *Rytualizacja w komunikacji społecznej i interkulturowej*. Red. J. Mazur. Lublin s. 33-58.

Rakowska Alicja

1995: *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

2000: *Jak porozumiewają się dzieci niesłyszące z osobami słyszącymi: analiza wybranych interakcji komunikacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Rakowski Tomasz

2009: *Łowcy, zbieracze, praktycy niemocy. Etnografia człowieka zdegradowanego*. Gdańsk: słowo/obraz/terytoria.

Rapport Nigel

2008: *Wspólnota*. [W:] *Encyklopedia antropologii społeczno-kulturowej*. Red. A. Bernard, J. Spencer. Warszawa s. 650-654.

Reason Peter, Bradbury Hilary

2001: *Introduction: inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration*. [W:] *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Red. P. Reason, H. Bradbury. London s. 1-14.

Reason Peter, Torbert William R.

2010: *Zwrot działaniowy. Ku transformującej nauce społecznej*. Przeł. M. Lavergne. [W:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Red. H. Cervinkova, B. D. Gołębnik. Wrocław: s. 117-152.

Ree Jonathan

1999: *I see a voice. A philosophical history*. London: HarperCollins Publishers.

Reid-Cunningham Allison Ruby

2009: *Anthropological Theories of Disability*, „Journal of Human Behavior in the Social Environment” nr 19 s. 99-111.

Romanowska Paulina

2013: wypowiedź w języku migowym nagrana w ramach projektu „Równość i Różnorodność – praktycznie”. [Http://rownosc.info/index.php/main/index/page/731](http://rownosc.info/index.php/main/index/page/731). 10.12.2014.

Romanowski Tomasz

2007: *Moja droga życiowa w świecie osób słyszących*. [W:] *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*. E. Woźnicka. Łódź s. 224-232.

Rudnicka Ewa

2011: *Czy głuchy jest głupi – studium powiązań wyrazów, które uległy rozdrobieniu semantycznemu*. „LingVaria” nr 2 (12) s. 65-78.

Rutkowski Paweł, Łozińska Sylwia, Filipczak Joanna, Łacheta Joanna, Mostowski Piotr

2014: *Korpus polskiego języka migowego (PJM): założenia – procedury – metodologia*.

[W:] *Deaf Studies w Polsce* Red. M. Sak. Łódź s. 217-224.

Rzepakowska Aleksandra

2011: *Imiona i przezwiska w środowisku wiejskim. Inspiracje i perspektywy badawcze*. „Zeszyty Wiejskie” nr 16 s. 143-153.

Rzeźnicka-Krupa Jolanta

2013: *Inny i pedagogika: doświadczenie inności i relacja z innym jako istotne kategorie nauk o wychowaniu*. „Studia Edukacyjne” nr 28 s. 31-45.

Quantz Richard

1992: *On critical ethnography (with some postmodern considerations)*. [W:] *Handbook of qualitative research in education*. Red. M. LeCompte, W. Millroy. San Diego s.447-505.

Sacks Oliver

2011: *Zobaczyć głos. Podróż do świata ciszy*. Przeł. A. Małczyński. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Sak Mariusz

2014: *Deaf studies w Polsce*. [W:] *Deaf Studies w Polsce*. Red. M. Sak. Łódź s. 7-16.

Sapir Edward

1978: *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*. Przeł. B. Stanosz, R. Zimand. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Saussure de Ferdinand

1961: *Kurs językoznawstwa ogólnego*. Przeł. K. Kasprzyk. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Schatzki Theodore R.

2005: *Introduction. Practice theory*. [W:] *The Practice Turn in Contemporary Theory*. Red. T. R. Schatzki, C. K. Knorr, E. von Savigny. London, New York s. 10-23.

Senghas Ann

2005: *Language Emergence: Clues from a New Bedouin Sign Language*. „Current Biology” nr 15(12) s. 463–465.

Senghas Ann, Coppola Marie

2001: *Children creating language: How Nicaraguan Sign Language acquired a spatial grammar*. „Psychological Science” nr 12(4) s. 323-328.

Senghas Richard J.

2003: *New Ways to Be Deaf in Nicaragua: Changes in Language, Personhood and Community*. [W:] *Many ways to be Deaf. International Variation in Deaf Communities*. Red. L. Monaghan, C. Schmaling, K. Nakamura, G. H. Turner. Washington s. 260-282.

Senghas Richard J., Monaghan Leila

2002: *Signs of their times: Deaf Communities and Culture of Language*. „Annual Review of Anthropology” nr 31 s. 69-97.

Setha M. Low, Sally Engle Merry

2010: *Engaged anthropology: diveristy and dilemmas*. „Current Anthropology” nr 51 Supplement 2 s. 203-226.

Scheper-Hughes Nancy

2010: *Prymat etyki. Perspektywa walczącej antropologii*. Przeł. K. Liszka. [W:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Red. H. Cervinkova, B. D. Gołębiak. Wrocław s. 403-428.

Shun-Chiu Yau, Jingxian He

1989: *How Deaf Children in a Chinese School Get Their Sign Names*. „Sign Language Studies” nr 18(65) s. 305–22.

Sierocka Beata

2003: *Jedność performatywno-propozycjonalna a perspektywa antropologiczna*. [W:] *Via Communicandi. Przełom komunikacyjny a filozoficzna idea konsensusu*. Red. B. Sierocka, Wrocław s. 166-182.

Słownik....

1996: *Słownik współczesnego języka polskiego*. Red. B. Dunaj. Warszawa: Wydawnictwo WILGA.

Smith Deutsch Deborah

2009: *Pedagogika specjalna tom 2*. Przeł. T. Hołówka, S. i M. Litwińscy, A. P. Zakrzewski. Warszawa: Wydawnictwo APS, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Songin Marta

2006: *Teren, dialog, (współ)uczestnictwo. Elementy praktyki badawczej współczesnej etnografii*. [W:] *Kultura profesjonalna etnologów w Polsce*. Red. M. Brocki, K. Górny, W. Kuligowski. Wrocław s. 99-111.

2010: *Etyczny wymiar spotkania antropologicznego w świetle antropologii zaangażowanej*. [W:] *Etyczne problemy badań antropologicznych*. Red. K. Kaniowska, N. Modnicka. Wrocław - Łódź s. 69-86.

Songin-Mokrzan Marta

2014: *Zwrot ku zaangażowaniu. Strategie konstruowania nowej tożsamości antropologii*. Wrocław-Łódź: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.

Sparrow Robert

2010: *Implants and ethnocide: learning from the cochlear implant controversy*. „Disability & Society” nr 25 (4) s. 455-466.

Street Brian

1994: *Comment on Turner*. „Sign Language Studies” nr 83 (2) s. 145-148.

Stokoe Wiliam

1960: *Sign language structure: an outline of the visual communication*. „Studies in linguistics: Occasional papers” 8.

1994: *Comment on Turner*. „Sign Language Studies” nr 84 (3) s. 265-270.

1980: *Sign Language Structure*. „Annual Review of Anthropology” nr 9 s. 365-390.

Styczek Irena

1983: *Logopedia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Supalla Samuel J.

1990: *The arbitrary name sign system in american sign language*. „Sign Language Studies” nr 67 s. 99-126.

Szczepankowski Bogdan

1988: *Język migany w szkole tom 1*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.

1996: *Zarys historii stowarzyszeń głuchoniemych 1876-1946*. Warszawa: Polski Związek Głuchych.

1997: *W obronie głuchoniemego – rozważania nad terminologią*. „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” nr 1(151) s. 102-115.

1999: *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A.

2000: *Historia duszpasterstwa wśród niesłyszących*. „Łódzkie Studia Teologiczne” nr 9 s. 309-314.

2011: Wywiad udzielony Damianowi Rzeźniczakowi. Archiwum Polskiego Związku Głuchych Oddział Łódzki.

Szkielkowska Agata, Skarżyński Henryk, Piotrowska Anna, Lorens Artur,

Szuchnik Joanna

2008: *Postępowanie u dzieci ze wszczepami ślimakowymi*. „Otolaryngologia” nr 7(3) s.121-128.

Świdorski Tomasz Adam, Kieruzalska Justyna

2014: *Igor i wehikuł czasu*. Warszawa: Fundacja Kultury Bez Barier, Instytut Historii Głuchych *Surdus Historicus*, Muzeum Historii Polski .

Tabakowska Elżbieta

1995: *Gramatyka i obrazowanie: wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Polska Akademia Nauk Oddział w Krakowie.

Tai James H.-Y.

2005: *Modality effects: Iconicity in Taiwan Sign Language*. [W:] *POLA FOREVER: Festschrift in honor of Professor William S-Y. Wang on his 70th birthday*. Red. D. A. He, Z. Zeng. Taipei s. 19-36.

Taub Sarah

2001: *Language from the Body. Iconicity and Methaphor in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thoutenhoofd Ernst Daniel

2000: *Philosophy's Real-World Consequences for Deaf People: Thoughts on Iconicity, Sign Language and Being Deaf*. „Human Studies” nr 23 s. 261-279.

Todorov Tzvetan

1996: *Podbój Ameryki*. Przeł. J. Wojcieszak. Warszawa: Fundacja Aletheia.

Tomasello Michael

2005: *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Przeł. J. Rączaszek. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Tomaszewski Piotr

2000: *Rozwój językowy dziecka głuchego: wnioski dla edukacji szkolnej*. „Audiofonologia” nr 16 s. 21- 57.

2005: *Język dzieci głuchych - wskazówki dla edukacji szkolnej*. „Szkoła Specjalna” nr 3 s. 167-181.

2010: *Fonologia wizualna polskiego języka migowego*. Warszawa: Matrix.

Tożsamość...

2007: *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*. Red. E. Woźnicka. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.

Trebicka-Postrzygacz Beata, Antas Alicja

2013: *Wokół zagadnień terminologicznych w surdopedagogice*. „Rozprawy Społeczne” nr 6(1) s. 31-42.

Tucker Bonnie Poitras

1998: *Deaf culture, cochlear implants, and elective disability*. „Hastings Center Report” nr 28 (4) s. 6-14.

Turner Graham H.

1994: *How is Deaf Culture?: Another Perspective on Fundamental Concept*. „Sign Language Studies” nr 83 s. 103-126.

Turner Terence

2010: *Antropologia jako reality show i jako koprodukcja. Wewnętrzne związki między teorią i aktywizmem*. Przeł. M. Lavergne. [W:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowana*. Red. H. Cervinkova, B. D. Gołębiak. Wrocław s. 367-377.

Tylor Edward

1878: *Reaserchers into the Early History of Mankind*, Boston: Estes&Lauriat.
<https://archive.org/details/researchesintoea00tyloiala>. 15.09.2014.

UNESCO

1984: *Consultation on alternative approaches for the education of the deaf. Final report*. [Http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000632/063211eo.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000632/063211eo.pdf). 15.04.2015.

Waldenfels Bernhard

2002: *Topografia obcego*. Przeł. J. Sidorek. Warszawa: Oficyna Naukowa.

2009: *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*. Przeł. J. Sidorek. Warszawa: Oficyna Naukowa.

Wiliński Mateusz

2010: *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny*. [W:] *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*. Red. A. I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska. Warszawa s. 15-59.

Warren Kay B.

2008: *Perils and Promises of Engaged Anthropology: Historical Transitions and Ethnographic Dilemmas*. [W:] *Engaged observer. Anthropology, advocacy and activism*. Red. V. Sanford, A. Angel-Ajani. New Brunswick, New Jersey s. 213-227.

Washabaugh William, Woodward James C., DeSantis Susan

1978: *Providence Island Sign: a context-dependent language*. „Anthropological Linguistics” nr 20 (3) s. 95-109.

Wojda Piotr

2000: *Rola języka migowego w rodzinie dziecka niesłyszącego*. [W:] *Rodzina – źródło życia i szkoła miłości*. Red. D. Kornas-Biela. Lublin s. 491-510.

2010: *Transmission of Polish sign systems* [W:] *Sign Languages*. Red. S. Brentari. Cambridge s. 131-147.

2014: *Język migowy w Polsce – jeden czy w wielu odmianach. Przesłanki do badań nad głuchotą*. [W:] *Deaf Studies w Polsce*. Red. M. Sak. Łódź s. 201-216.

Woll Benice, Ladd Paddy

2003: *Deaf Communities*. [W:] *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Red. M. Marschark, P. E. Spencer. Oxford/New York s. 151-163.

Valentine Gil, Skelton Tracy

2007: *The right to be heard: citizenship and language*. „Political Geography” nr 26 (2) s. 121-14.

2008: *Changing spaces: the role of the internet in shaping deaf geographies*. „Social & Cultural Geography” nr 9 (5) s. 469-485.

2009: *“An umbilical cord to the world”: The role of the Internet in D/deaf people's information and communication practices*. „Information, Communication & Society” nr 12(1) s. 44-65.

Zajdacz Alina

2012: *Turystyka osób niesłyszących – ujęcie geograficzne*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.

Zdankiewicz-Ścigała Elżbieta, Maruszewski Tomasz

2004: *Wyobrażenia jako pierwsza forma doświadczenia generowanego przez jednostkę*. [W:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2. Psychologia ogólna*. Red. J. Strelau. Gdańsk s. 183-204.