

PIOTR TOMASZEWSKI

Uniwersytet Warszawski

EWELINA MOROŃ

Uniwersytet Wrocławski

W POSZUKIWANIU EKLEKTYCZNEGO PARADYGMATU EDUKACJI GŁUCHYCH¹

ABSTRACT. Tomaszewski Piotr, Moroń Ewelina, *W poszukiwaniu eklektycznego paradygmatu edukacji głuchych* [In Search of an Eclectic Paradigm of the Education of the Deaf]. *Studia Edukacyjne* nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 281-297. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.17

In recent years, changes in the approach to deafness and, hence, in the education of the deaf and hard of hearing have been occurring around the world, including Poland. Deafness is increasingly perceived as a sociocultural phenomenon and not merely as a medical one, while sign language is seen as a natural language that can be used in deaf schools and by large numbers of d/Deaf people. Nevertheless, it seems at present that both deafness models are incompatible with each other for ideological reasons although they are concurrent, the medical model being dominant and the sociocultural one being alternative. For that reason, both the d/Deaf community and the deaf education still contend with significant problems related to the language policy, discrimination based on deafness (audism), sign language (linguicism), disability (ableism) or the specificity of conflicts among the d/Deaf themselves (deafism). All this will be illustrated in this paper, along with suggested possible solutions.

Key words: deaf education, d/Deaf community, language policy, audism, oppression, cultural capital

Od początków edukacji g/Głuchych instytucje naukowe i medyczne przyjmowały stanowisko, iż wiedzą, co jest najlepsze dla tych osób. Owa społeczna dominacja jest dobrze wyjaśniana przez teorię grupy zagłuszanej Ch. Kramarae – według założeń teorii niektóre grupy mogą formułować to, co jest uznane przez większość za normalne, zdroworozsądkowe czy warte uwagi²,

¹ Niniejsza praca była subsydiowana z funduszy na Badania Statutowe Wydziału Psychologii UW (BST 181437/2017, BST 186800 - 43/2018).

² J. Wasilewski, K. Wasilewska, J. Dźbik, *Tak się nie mówi... czyli o dominacji społecznej i teorii zagłuszanej grupy na przykładzie ograniczeń językowych ze względu na płeć*, [w:] *Oblicza komunika-*

a inne – nie mają prawa głosu, nawet w sprawach, które najbardziej ich samych dotyczą³. Można w tym dostrzec postawę opartą na paternalizmie, jaki społeczeństwo przejawia nie tylko wobec g/Głuchych, ale też ludzi z niepełnosprawnościami. Paternalizm występuje w wielu obszarach życia: medycynie, relacjach rodzinnych, edukacji, polityce. Jego przejawy są widoczne nawet w terminologii: jeśli porównamy zakres znaczeniowy terminów „osoba niepełnosprawna” oraz „osoba z niepełnosprawnością”, zauważymy, że każde z tych pojęć ukazuje zróżnicowane natężenia cechy, jaką jest niepełnosprawność, oraz różny potencjał tożsamościowy i etykietalny. Wyrażenie „osoba niepełnosprawna” wskazuje na osobę, której cechą definiującą jest stygmat, czyli dysfunkcja. Wyrażenie „osoba z niepełnosprawnością” wskazuje z kolei na osobę, która wykazuje cechę negatywną, lecz zastępowalną⁴. Naturalnym krokiem towarzyszącym pierwszemu wyrażeniu jest odgrywanie latourowskiej roli – „niepełnosprawnego” – zadaniem przydzielanym aktorom jest w takim przypadku zaakceptowanie swojej niepełnosprawności, w zamian za uprawomocnienie jej statusu. Wymagana jest od nich współpraca ze specjalistami z różnych dziedzin (rehabilitacja, edukacja, medycyna), by dążyć do jak największej normalności. Idealnym pacjentem jest w tej sytuacji ktoś, kto bez żadnych zastrzeżeń i sugestii, bez względu na swoje rzeczywiste potrzeby, przyjmuje to, co nakazuje mu autorytet w danej dziedzinie – na przykład lekarz, rehabilitant⁵.

Powyższa kwestia dotyczy również g/Głuchych, których specjaliści postrzegają jako osoby z wadą słuchu lub jego uszkodzeniem. Wielu słyszących specjalistów i lekarzy, wychodząc z tradycyjnych, medykaliźowanych założeń na temat głuchoty, uważa zaawansowaną technologicznie protetykę słuchu (aparaty słuchowe i implanty ślimakowe) za najlepszy sposób rewaliidacji. Nie należy jednak zapominać, że narzędzia te nie przekształcały dzieci głuche w dzieci słyszące i że dzieci z implantami ślimakowymi (CI) mogą raczej funkcjonować podobnie jak dzieci słabosłyszące⁶. Obecnie rozwija się jednak „dyskurs implantowy”, który zmienia proporcje kulturowe, tworząc liczną grupę „słabosłyszących”, ale już nie jedynie g/Głuchych, których spo-

cji 1. *Perspektywy badań nad tekstem, dyskursem i komunikacją*, red. I. Kamińska-Szmaj, T. Piekot, M. Zaśko-Zielińska, Kraków 2006, s. 786.

³ H. Lane, *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, przekł. T. Galkowski, J. Kobosko, Warszawa 1996; P. Tomaszewski, R. Wiczorek, E. Moroń, *Audyzm a opresja społeczna*, [w:] *Kultura a zdrowie i niepełnosprawność*, red. J. Kowalska, R. Dziurla, K. Bargiel-Matuszewicz, Warszawa 2018, s. 161-189.

⁴ E. Moroń, *Osoba z niepełnosprawnością czy osoba niepełnosprawna/niepełnosprawny – analiza językoznawcza*, opinia wykonana na prośbę Ministerstwa Cyfryzacji, 2016.

⁵ C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, przekł. P. Morawski, Warszawa 2008.

⁶ M. Marschark, C. Rhoten, M. Fabich, *Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement*, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2007, 12, s. 269-282.

sób funkcjonowania zorientowany jest głównie na modalność wzrokową⁷. Skutkiem tego przesunięcia jest zatem zwiększenie liczby dzieci z CI jako „słabosłyszących” w szkołach dla głuchych, a co za tym idzie – wzrost nacisku na nauczanie języka mówionego⁸. Jest to problem niezwykle kontrowersyjny, ponieważ na polu edukacji konfrontuje się wiele odmiennych punktów widzenia: lekarzy, słyszących bądź g/Głuchych rodziców, a także członków społeczności g/Głuchych. Rodzice z reguły chcą oczywiście zapewnić dziecku jak najlepsze warunki życia i równe szanse, jednak z pozoru oczywisty wybór może wcale takim nie być. Zdaje się, że przez pryzmat fonocentryzmu słysząca większość uznaje mowę za warunek prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie, poświęcając w edukacji głuchego dziecka ogromną ilość czasu na jej naukę, pomijając inne przydatne wiadomości i umiejętności, które mogą być przyswajane w naturalnych sytuacjach (uczenie incydentalne). Z drugiej strony, podejście fonocentryczne – z racji funkcjonowania jako paradygmat dominujący – ma dobrze rozwinięte zaplecze edukacyjne, kadrowe i metodologiczne. W dyskusji na temat edukacji dziecka ostatnie słowo mają rodzice. Jeśli oni są słyszący, a dziecko głuche, to często nie wiedzą o alternatywie, jaką stwarza im możliwość wychowania dziecka w oparciu o społeczno-kulturowy model głuchoty⁹.

Różnice *versus* deficyty

Ogromnym wyzwaniem dla społeczności g/Głuchych jest przekonanie zainteresowanych instytucji i specjalistów do zmiany stanowiska i demedycyzacji głuchoty¹⁰ oraz stworzenie systemowych rozwiązań związanych z socjalizacją oraz transmisją wiedzy i kultury. Specjaliści obu nurtów powinni ukierunkować swoje działania przede wszystkim na holistyczny rozwój dziecka głuchego, a nie – na rewalidację jego słuchu. Zarówno profesjonaliści, jak i rodzice powinni skupiać się na mocnych stronach dziecka, jeśli ma ono w pełni zrealizować swój potencjał. Aby do tego doszło, muszą mieć pełną świadomość, że potrzeby czy predyspozycje dzieci głuchych są niekiedy bar-

⁷ P. Tomaszewski, *Implanty ślimakowe – etyka a wybór*, Kultura – Społeczeństwo – Edukacja, (w druku).

⁸ J. Quer, R.M. de Quadros, *Language policy and planning in deaf communities*, [w:] *Sociolinguistics and deaf communities*, red. A.C. Schembri, C. Lucas, Cambridge 2015, s. 120-145.

⁹ C.W. Jackson, A.P. Turnbull, *Impact of deafness on family life: A review of the literature*, Topics in Early Childhood Special Education, 2004, 24, s. 15-29; R. Hoffmeister, *Language and the deaf world: Difference not disability*, [w:] *Culturally responsive teacher education: Language, curriculum and community*, red. M. Brisk, P. Mattai, Mahwah 2007, s. 71-98; M. Marschark, P. Hauser, *How deaf children learn. What parents and teachers need to know*, New York 2012; P. Tomaszewski, *Implanty ślimakowe – etyka a wybór*.

¹⁰ H. Lane, R. Hoffmeister, B.J. Bahan, *A journey into the Deaf-World*, California 1996.

dzo odmienne od tych, jakie mają dzieci słyszące, co wcale nie oznacza, że u nich występują braki – raczej jest to kwestia różnic, a nie deficytów. Jak piszą Hauser i Marschark:

Utrata słuchu może „pozbawić organizm pewnych zasobów istotnych dla rozwoju umysłu”, lecz dzięki naszej rezyliencji [wrodzonemu potencjałowi – przyp. aut.] jesteśmy w stanie korzystać z innych zasobów. Czyli w rezultacie nie powstaje stan upośledzenia, lecz stan różnicy – różnicy, która jak dotychczas nie zdołała przyciągnąć większej uwagi badaczy zajmujących się teorią i praktyką edukacji głuchych¹¹.

Zamiast przypisywać g/Głuchym różne negatywne cechy związane z ich głuchotą, co wynika z tendencji do posługiwania się stereotypami na ich temat, lepiej zwiększać świadomość i pogłębiać wiedzę na temat różnic między dziećmi słyszącymi a głuchymi w preferencjach form komunikacji, sposobach rozwiązywania problemów, opanowania wiedzy o świecie. Nie tylko słyszący powinni mieć świadomość występowania tej rozszerzonej kompensacji. Kwestia ta dotyczy również samych g/Głuchych jako mniejszości, zwłaszcza Głuchych liderów i autorytetów, którzy powinni tworzyć i rozwijać zaplecze językowo-kulturowe. Dzięki temu można zbudować owocną współpracę między różnymi grupami – specjalistami, nauczycielami, g/Głuchymi, co ułatwiłoby słyszącym rodzicom zdobycie pełni wiedzy na temat szeregu możliwości wychowania ich dziecka głuchego. W ten sposób, przy odejściu od medycznej koncepcji *środowiska najmniej ograniczającego*¹², według której niebezpiecznym ryzykiem jest zanurzanie dziecka głuchego w otoczeniu języka migowego, można byłoby wypracować zasady *środowiska najbardziej sprzyjającego* rozwojowi dzieci głuchych pod kątem językowym, poznawczym i społecznym – opartego na nauczaniu nie tylko słuchowym, ale też wzrokowym¹³. Stałoby się to możliwe, jeśli specjaliści pozbędą się swoich uprzedzeń na temat głuchoty i zdadzą sobie sprawę, że nie ma jednej drogi socjalizacji dziecka głuchego.

Konieczny kompromis zamiast ideologicznych sporów

Nie sposób pominąć jednak faktu, iż

stanowiska społeczności g/Głuchych i rodziców słyszących dzieci głuchych, choć się różnią od siebie, są jak najbardziej zrozumiałe: pierwsi bronią swoich praw do języka

¹¹ M. Marschark, P. Hauser, *How deaf children learn*, s. 454.

¹² Ang. *Least Restrictive Environment*.

¹³ P. Tomaszewski, E. Moroń, *Quo vadimus? Dynamika paradygmatów głuchoty we współczesnym świecie*, [w:] *Kultura a zdrowie i niepełnosprawność*, red. J. Kowalska, R. Dziurła, K. Bargiel-Matuszewicz, Warszawa 2018, s. 61-85.

i kultury przed dominacją większości, a drudzy pragną, by ich dziecko miało dostęp do języka mówionego jako dominującego w społeczeństwie, w którym będzie żyło¹⁴.

Omawiając etyczne podejście do tej kwestii w warunkach polskich, Adamiec wyraża pogląd, że dwa skrajne stanowiska – jedno nastawione na nowe technologie i język mówiony, a drugie na język migowy – „kierują egoistyczne podejście do własnych teorii, poglądów, totalne rozmiąkanie się z możliwościami dziecka i potrzebami w późniejszym życiu”¹⁵. Stąd, konieczny jest kompromis z obu stron, w którym zarówno język migowy, jak i język mówiony mogą odgrywać rolę w procesie dwujęzycznego nauczania, stanowiącego wykonalną alternatywę. Edukacja dwujęzyczna stanowi optymalny sposób nauczania dzieci głuchych tak, aby zapewnić im jak najlepsze możliwości rozwoju i komunikacji. Jest to forma nauczania, w którym w równym stopniu przykładą się wagę do języka migowego, jak i umiejętności czytania i pisania w języku polskim, przy czym uwzględnia się również naukę mowy – jeśli głuche dziecko przejawia predyspozycje do jej używania. Opcja dwujęzycznego nauczania dzieci głuchych może im zagwarantować korzyści intelektualne, zwiększone zdolności twórcze i większą elastyczność umyslową¹⁶. Wracając do opinii Adamca, warto zwrócić uwagę na krytyczne spojrzenie Knoorsa na koncepcję dwujęzycznej edukacji dzieci głuchych:

Edukacja dwujęzyczna dla dzieci głuchych (...) jest po prostu uważana za oczywistość i postrzegana jako niemalże cudowna koncepcja, w którą dydaktycy, nauczyciele, rodzice, psychologowie i językoznawcy po prostu wierzą, koncepcja, która rozwiąże wszystkie problemy edukacji głuchych, koncepcja, nad którą nie trzeba prowadzić porządných badań efektów i dobrych praktyk, by w pełni zadziałała. To nie pierwszy raz, kiedy ideologia i emocje wpływają na kwestie, które są naprawdę żywotne w edukacji głuchych¹⁷.

Powyższa wypowiedź z jednej strony stawia nihilistyczną tezę: nie wiemy, co jest najlepszą drogą, z drugiej jednak – wskazuje między wierszami na korzyści wynikające z nauczania języka migowego. Należy przyznać,

¹⁴ P. Tomaszewski, M. Sak, *It is possible to educate deaf children bilingually in Poland?* [w:] *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*, red. M. Olpińska-Szkielko, L. Bertelle, Frankfurt 2014, s. 146.

¹⁵ T. Adamiec, *Wczesne wspomaganie – etyka i wybór*. Referat wygłoszony na Konferencji Biura Edukacji m/st. Warszawy – *Warszawski system wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka i pomocy rodzinie – w poszukiwaniu zintegrowanego modelu*, Warszawa 2011 (<http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/niepelnosprawni/4090/attachments/wczesne-wspomaganie-etyka-i-wybor-tadeusz-adamiec.pdf>)

¹⁶ P. Tomaszewski, *Funkcjonowanie poznawcze i językowe u dzieci głuchych*, [w:] *Edukacja głuchych*, red. M. Sak, Warszawa 2014, s. 17-34.

¹⁷ Knoors, 1997 za: H. Knoors, G. Tang, M. Marschark, *Bilingualism and bilingual deaf education*, [w:] *Bilingualism and bilingual deaf education*, red. M. Marschark, G. Tang, H. Knoors, New York 2014, s. 14.

że do tej pory przeprowadzono niewielką liczbę badań nad efektywnością nauczania dwujęzycznego uczniów głuchych. Wprawdzie edukacja dwujęzyczna ma silne podstawy teoretyczne, ale nie mają one dostatecznego poparcia w dowodach empirycznych (*evidence-based practice*): brakuje wciąż wystarczających danych, które pozwoliłyby dokonać ewaluacji rozwoju językowego uczniów głuchych wychowywanych dwujęzycznie¹⁸. Niemniej należy pamiętać, że to raczej pedagogiczna metodologia i praktyka powinny stanowić przedmiot oceny i rewizji, a nie sami głusi uczniowie, których obwinia się za większość niepowodzeń. Nie sposób bagatelizować jeszcze jednej kwestii: ponieważ cały czas rozwija się technologia aparatów słuchowych (HA), a przede wszystkim implantów ślimakowych (CI), w tym modelu edukacji należy elastycznie podchodzić do dzieci z HA bądź CI, które wykazują zróżnicowane możliwości poznawcze i językowe – aby można było określić ich preferowaną modalność sensoryczną (wzrokową, słuchową bądź wzrokowo-słuchową), preferowane formy komunikowania się, czy też preferowane sposoby uczenia się¹⁹. Stąd, proponuje się zrewidowanie polityki dwujęzycznej edukacji w szkołach dla głuchych po to, aby lepiej dopasować je do bardziej zróżnicowanej populacji uczniów, którzy do nich uczęszczają²⁰. Ostatnio są tworzone programy obejmujące strategie dwujęzycznego nauczania o bimodalnym charakterze²¹, uwzględniające warianty czasowej kolejności przyswajania języków przez dzieci z CI lub HA²². Dzięki takiej możliwości zachodzą w niektórych ośrodkach implantów ślimakowych pewne zmiany: ich przedstawiciele mają bardziej pozytywny stosunek do języka migowego, wychodząc z założenia, że im więcej języka, tym lepiej – niezależnie od jego modalności²³.

¹⁸ H. Knoors, M. Marschark, *Teaching deaf learners. Psychological and developmental foundations*, New York 2014; C. Mayer, G. Leigh, *The changing context for sign bilingual education programs: Issues in language and the development of literacy*, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2010, 13(2), s. 175-186.

¹⁹ P. Tomaszewski, *Implanty ślimakowe – etyka a wybór*.

²⁰ H. Knoors, M. Marschark, *Language planning for the 21st century: Revisiting bilingual language policy for deaf children*, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2012, 17(3), s. 291-305.

²¹ Są dwa główne typy dwujęzyczności: migowo-pisana i migowo-mówiona. Pierwsza opcja pożądana jest dla tych dzieci, którym HA czy CI dają niewystarczające korzyści słuchowe; wtedy pierwszym językiem jest dla nich język migowy, a język pisany – kolejnym sposobem komunikacji. W przypadku drugiej opcji jest tak, że są dzieci głuche mające duże korzyści z CI lub HA; mogą zatem komunikować się w języku mówionym (nie mówiąc o jego formie pisanej), a nie tylko w języku migowym.

²² D.B. Nussbaum, S. Scott, L.E. Simms, *The "WHY" and "HOW" of ASL/English bimodal bilingual program*, *Odyssey*, 2012, 13, s. 14-19.

²³ M. Marschark, P. Hauser, *How deaf children learn*.

Polityka językowa i lingwicyzm

W ostatnich latach w Polsce coraz bardziej akcentuje się kulturowe i językowe aspekty głuchoty poprzez podjęcie badań nad polskim językiem migowym (PJM), które dają podstawę do uznania PJM za kompletny system dwuklasowy dysponujący takimi cechami, jakimi się charakteryzuje każdy naturalny język²⁴. Powstają także zręby dwujęzycznej edukacji dzieci głuchych²⁵. Co więcej, w 2011 roku weszła w życie ustawa o języku migowym²⁶. Nie mamy jednak systemowych rozwiązań dotyczących na przykład polityki językowej:

Obecna edukacja dzieci głuchych w Polsce ma charakter mniej lub bardziej świadomej opresji społecznej w formie umniejszania wartości PJM jako języka mniejszości, który – paradoksalnie – w nieskrępowany sposób funkcjonuje wśród uczniów głuchych jako pełnoprawny środek ich codziennej komunikacji (...). Może to mieć wpływ na ich postrzeganie siebie jako głuchych: w sposób nieuświadomiany uczą się patrzeć na siebie oczami dominującej kultury słyszących, gdyż otrzymują niewiele informacji na temat PJM, kultury i historii Głuchych, kiedy PJM nie jest wykorzystywany jako przedmiot nauczania w kontekście nauki o społeczeństwie g/Głuchych²⁷.

Sytuacja ta wpisuje się w koncepcję pedagogiki uciśnionych Paula Freire'a, z perspektywy której kultura większości wykorzystuje swoje możliwości władzy, by zdominować i kontrolować uczniów pochodzących z niedominujących kultur, a także utrzymywać dla nich dominację języka, co może mniej lub bardziej utwierdzać ich w przekonaniu, że język większości jest bardziej pożądanym niż język mniejszości²⁸. Problem ten odnosi się również do polskiej społeczności g/Głuchych, a określa się go jako zjawisko *lingwicyzmu*, który to termin został wprowadzony do nauki przez Skutnabb-Kangas, by zwrócić uwagę na oczernianie języków mniejszości²⁹. Jest to dyskryminacja ze względu na posługiwanie się innym językiem niż obowiązujący w danej społeczności³⁰. Zjawisko takie może występować zarówno wobec języków mówionych, jak i migowych. Ponadto, Holcomb twierdzi, że pod pojęciem

²⁴ P. Tomaszewski, *Fonologia wizualna polskiego języka migowego*, Warszawa: 2010; tenże, *Lingwistyczny opis struktury polskiego języka migowego*, [w:] *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, red. I. Kurcz, H. Okuniewska, Warszawa 2011, s. 184-238; P. Rutkowski, S. Łozińska (red.), *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*, Warszawa 2014.

²⁵ T. Adamiec, *Analiza modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych*, maszynopis niepublikowany, Warszawa 2015.

²⁶ Ustawa z 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się.

²⁷ P. Tomaszewski, M. Sak, *It is possible to educate deaf children bilingually in Poland?* s. 137.

²⁸ P. Freire, *Pedagogy of the oppressed*, New York 2000.

²⁹ T. Skutnabb-Kangas, *Multilingualism and the education of minority children*, [w:] *Minority education: from shame to struggle*, red. T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins, Clevedon 1988, s. 9-44.

³⁰ C. Kramsch, *Language and culture*, New York 1998.

lingwicyzmu kryje się przeświadczenie, że naturalny język migowy stwarza trudności w uczeniu się języka mówionego w formie pisanej bądź mówionej³¹. Często ta forma dyskryminacji ma miejsce w placówkach oświatowych, które nie posługują się językiem mniejszości jako językiem wykładowym, koncentrując się na jednojęzycznym podejściu do nauki języka – dominującego. Podobnie jak inni członkowie mniejszości językowych, członkowie społeczności g/Głuchych często mogą doświadczyć lingwicyzmu systemowego w edukacji. Mało tego, w porównaniu z użytkownikami innych języków mniejszości stygmatyzacja g/Głuchych może być nawet silniejsza, gdyż język migowy jest dla użytkowników języka mówionego na tyle obcy modalnie, że łatwo uznać go za kod techniczny, czyli niejęzykowy³². W Polsce dominuje nauczanie z użyciem takich form komunikacji, jak system językowo-migowy (SJM), hybryda migowa (połączenie PJM-u i SJM-u) oraz mieszane czerpiące z założeń totalnej komunikacji, co może sprzyjać rozwojowi submersji, w której brakuje uznania PJM-u za równorzędny wobec języka polskiego. Dokonuje się w ten sposób minimalizacji, a nawet wykluczenia możliwości użycia PJM-u w edukacji szkolnej poprzez zastąpienie go językiem mówionym wspomaganym znakami migowymi. Niemniej, język migowy może być wykorzystywany w procesie dydaktycznym, ale raczej stosuje się go nie jako język nauczania, lecz jako metodyczną „protezę” wspomagającą rozwój językowy dziecka głuche go w zakresie języka mówionego.

Audyzm i ableizm

Przy krytycznej analizie medycznego paradygmatu głuchoty bierze się pod uwagę przypadek dyskryminacji ze względu na głuchotę. Tego rodzaju prześladowanie określa się jako *audyzm* – będący ideologią, która zakłada nadrzędność osób wykazujących zdolność słyszenia i mówienia względem tych, którzy nie słyszą i mają problemy z użyciem mowy³³. Zjawisko to charakteryzuje się opresją społeczną: osoby słyszące czy nawet głuche wymagają od innych g/Głuchych jedynie tych samych zasad, norm, wzorców postępowania i wartości, jakimi dysponuje kultura słyszących³⁴. Miało to dotychczas miejsce w edukacji g/Głuchych – poddawanej wpływom audyzmu systemowego, gdzie uznawano wyższość języka mówionego nad językiem migowym.

³¹ T.K. Holcomb, *Introduction to American Deaf Culture*, New York 2013.

³² P. Tomaszewski, T. Piekot, *Język migowy w perspektywie socjolingwistycznej*, Socjolingwistyka, 2015, 29, s. 63-87.

³³ H. Dirksen, L. Bauman, *Audism: Exploring the metaphysics of oppression*, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2004, 9(2), s. 239-246.

³⁴ Zob. P. Tomaszewski, R. Wieczorek, E. Moroń, *Audyzm a opresja społeczna*.

Pogląd, że język migowy jest podrzędny wobec języka mówionego i aby głuchy uczeń mógł funkcjonować poznawczo na poziomie abstrakcji, musi nauczyć się posługiwać mową – będącą podstawowym filarem prawidłowego rozwoju intelektualnego i społecznego – wiąże się ze zjawiskiem *ableizmu*. Obejmuje on negatywne postawy oraz zachowania dyskryminacyjne wobec osób z niepełnosprawnością³⁵ i dotyczy przeświadczenia, że

niepełnosprawność jako taka jest czymś niepożądanym, niekorzystnym czy też destrukcyjnym, co w miarę możliwości, w myśl ujęcia medycznego, powinno być leczone, naprawione, a nawet wyeliminowane³⁶.

Ableizm jest ściśle powiązany z pojęciem audyzmu, gdyż g/Głusi nie są narażeni jedynie na dyskryminację ze względu na głuchotę, ale także dlatego, że w opinii społeczeństwa są niepełnosprawni. W obrębie polskiej edukacji głuchych działa bowiem wciąż priorytetowo system rehabilitacji, według którego główną niepełnosprawnością g/Głuchych jest „predyspozycja do posługiwania się językiem [migowym – przyp. aut.] w modalności innej niż większości społeczne”³⁷. Bauman, Simser i Hannan twierdzą, że audyzm to po prostu bardziej specyficzna forma ableizmu, skierowana wyłącznie na g/Głuchych – konsekwencje obu omawianych form dyskryminacji są jednak bardzo podobne³⁸. Warto przy tej okazji dodać, że w społecznym dyskursie g/Głuchych, zwłaszcza w amerykańskiej społeczności g/Głuchych, funkcjonują naprzemiennie głównie dwa terminy – audyzm i lingwicyzm, zaś określenie ableizm jest rzadko używane, kiedy g/Głusi omawiają kwestie opresji i różnych form ucisku, których doświadczają. Świadczy to, że wcale nie muszą się czuć niepełnosprawni – ableizm odnosi się do uprzedzeń i dyskryminacji wobec osób z niepełnosprawnością³⁹.

Należy zatem uznać za Baumanem i innymi, że audyzm występuje zarówno w podgrupie lingwicyzmu jak i ableizmu, tworząc tym samym unikalny zestaw sytuacji, doświadczeń i dyskryminacji⁴⁰. Z tej perspektywy w kategorii przekonanych przejawianych przez słyszących, ale także innych g/Głuchych, najbardziej uderzać może problem nieustannego kwestionowania zdolności

³⁵ F.K. Campbell, *Contours of ableism: The production of disability and abledness*, UK 2009; S.J. Levi, *Ableism*, [w:] *Encyclopedia of disability* (vol. 5), red. D. Mitchell, S. Snyder, London 2006, s. 1-4.

³⁶ P. Tomaszewski, K. Bargiel-Matusiewicz, E. Pisula, *Między patologią a kulturą: Społeczne uwarunkowania niepełnosprawności*, [w:] *Kulturowe i społeczne aspekty niepełnosprawności*, red. P. Tomaszewski, K. Bargiel-Matusiewicz, E. Pisula, Warszawa 2015, s. 9-10.

³⁷ J. Kowal, *Język polski jako obcy a edukacja niesłyszących*, [w:] *Edukacja niesłyszących – publikacja konferencyjna*, red. E. Twardowska, M. Kowalska, Łódź 2011, s. 98.

³⁸ H. Dirksen i in., *Beyond ableism and audism: Achieving human rights for deaf and hard of hearing citizens*, Canada 2012.

³⁹ T.K. Holcomb, *Introduction to American Deaf Culture*.

⁴⁰ H. Dirksen i in., *Beyond ableism and audism*.

i inteligencji g/Głuchych. Warto tu przytoczyć wypowiedź jednego z respondentów z badań Tomaszewskiego i współpracowników, odzwierciedlającą kwestię konieczności ciągłego przekonywania słyszących o swojej wartości, na co muszą g/Głusi poświęcać dużą ilość swojego czasu oraz zasobów, które mogłyby być spożytkowane w inny, bardziej wartościowy sposób.

Muszę przyznać, że jestem już zmęczony, że muszę codziennie udowadniać słyszącym, że nie jestem od nich gorszy. Mam wrażenie, że oni nie chcą wierzyć, że mogą osiągnąć więcej niż im się wydaje. Gdybym nie był tak ciągle uciskany, to poświęciłbym więcej energii na zdobywanie wiedzy i nauki, jak to robią sami słyszący⁴¹.

Z powodu głuchoty potencjał intelektualny g/Głuchych jest często uważany za mniejszy niż osoby słyszącej. Jednocześnie, podstawę programową nauczania głuchych dzieci w szkołach specjalnych stawia się na formy kształcenia skupiające się nauce języka mówionego, mającą w zamierzeniu ułatwiać socjalizację i kontakty ze słyszącą większością, zamiast na przekazywaniu wiedzy z innych dziedzin nauki⁴². Wśród nich mogą znajdować się przedmioty tematycznie związane ze społecznością g/Głuchych, a zwłaszcza ich językiem, kulturą i historią⁴³. Podsumowując, audyzm systemowy ma wpływ na przygotowanie nauczycieli i praktykę dydaktyczną, utrudniając w mniejszym lub większym stopniu uczniom g/Głuchym zdobywanie osiągnięć poprzez:

- zaniżanie oczekiwań wobec ich sukcesu szkolnego,
- eksponowanie języka mówionego w nauczaniu,
- tolerowanie niskich kompetencji w dziedzinie znajomości języka migowego oraz
- utrzymywanie pola zdominowanego przez słyszących badaczy, dyrektorów i nauczycieli⁴⁴.

Czynniki te mogą mieć szkodliwy wpływ na rozwój intelektualny, społeczny i osobisty osób g/Głuchych. Warto o tym wciąż przypominać: „w samej głuchocie nie ma nic, co implikowałoby niższe zdolności intelektualne niż u osób słyszących”⁴⁵. To jej medykalizacja i postrzeganie jako defektu są przyczyną takiego podejścia do edukacji osób głuchych, z jakim ma się do czynienia. W konsekwencji, łatwo zaprzepaścić potencjał intelektualny u g/Głuchych dzieci oraz wzbudzić w nich niechęć do dalszej nauki.

⁴¹ P. Tomaszewski i in., *Percepcja audyzmu w polskiej społeczności głuchych*, Societas/Communitas (w druku).

⁴² H. Lane, *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*.

⁴³ C. Storbeck, L. Magongwa, *Teaching about deaf culture*, [w:] *Deaf learners. Development in curriculum and instruction*, red. D.F. Moores, D.S. Martin, Washington 2006, s. 113-126.

⁴⁴ L. Simms, H. Thumann, *In search of a new, linguistically and culturally sensitive paradigm in deaf education*, *American Annals of the Deaf*, 2010, 152(3), s. 302-311.

⁴⁵ P. Tomaszewski, *Funkcjonowanie poznawcze i językowe u dzieci głuchych*, s. 32.

Deafizm

Przy omawianiu skutków audyzmu warto poruszyć kwestię rozwoju tożsamości g/Głuchych. Określają się oni jako osoby należące do mniejszości językowo-kulturowej, nie czują się niepełnosprawni, nie starają się wypierać czy walczyć ze swoją głuchotą, ale raczej definiują się poprzez nią – w sposób zupełnie odmienny od powszechnie przyjętego rozumienia. Ponieważ jednak g/Głusi mogą doświadczać opresji społecznej i zinternalizowanej, która osłabia ich grupową tożsamość, może to negatywnie odbijać się nie tylko na kształtowaniu ich tożsamości, ale też na rozwijaniu między nimi relacji interpersonalnych w obrębie społeczności g/Głuchych.

W związku z powyższym, w badaniach Tomaszewskiego i współpracowników pojawiały się wypowiedzi badanych wskazujące na występowanie zjawiska deafizmu jako pewnego rodzaju wewnętrznej dyskryminacji, czyli dyskryminowania jednych głuchych przez innych⁴⁶. Respondenci zwracają uwagę, że takie zachowania występują przede wszystkim wówczas, kiedy głusi o niższym poziomie wykształcenia lub kompetencji bagatelizują i deprecjonują sukcesy innych – mogą to być sukcesy zawodowe, osobiste, biznesowe i tym podobne. W społeczności g/Głuchych funkcjonuje pojęcie „teorii krabów” – określające tego rodzaju zachowania. Metaforą jest w tym przypadku wiadro z żywymi krabami, z którego niektóre skorupiaki próbują się za wszelką cenę wydostać, lecz pozostałe ściągają je z powrotem⁴⁷. Taka postawa może być pośrednim rezultatem obniżonych oczekiwań, jakie przejawia społeczeństwo słyszących wobec osób głuchych, co z kolei wynika z nieświadomionego audyzmu⁴⁸. Innym powodem takich zachowań jest często zazdrość, wynikająca z niskiego poczucia własnej wartości i niskich wymagań, jakie stawiają sobie sami g/Głusi, ich rodzice, czy nauczyciele. Internalizacja negatywnych postaw zakorzenionych podczas okresu edukacji często nasila się w dorosłym życiu. Dla wielu g/Głuchych obniżone oczekiwania stają się wyrazem konformizmu i kształtują ich postrzeganie świata. Warto zauważyć, że może również występować proces odwrotny, kiedy dobrze wykształceni, odnoszący sukcesy g/Głusi przejawiają zachowania dyskryminacyjne względem tych mniej zaradnych⁴⁹.

Ponadto, nie bez znaczenia są również zachowania deafistyczne g/Głuchych wobec samych słyszących, które mogą mieć inne podłoże ideologiczne

⁴⁶ P. Tomaszewski, *Percepcja audyzmu*.

⁴⁷ T. Harrington, *What is crab theory?* Washington 2004.

⁴⁸ M.M. McKee, P.C. Hauser, *Juggling two worlds*, [w:] *Deaf epistemologies. Multiple perspectives on the acquisition of knowledge*, red. P.V. Paul, D.F. Moores, Washington 2012, s. 45-62.

⁴⁹ L.M. Jacobs, *Unconscious discrimination*, [w:] *The Deaf Way. Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*, red. C.J. Erting, R.C. Johnson, D.L. Smith, B.D. Snider, Washington 1994, s. 684-686.

niż w przypadku audyizmu, choć w kontekście zależności przyczynowo-skutkowej są z nim związane. Na skutek ciągłej, długotrwałej dyskryminacji ze strony słyszących może w końcu wobec nich wykształcić się u g/Głuchych negująca postawa, wywołując mechanizm błędnego koła. Wpierw działa opresja społeczna jako forma zbiorowej dyskryminacji g/Głuchych na podstawie etnocentrycznego przekonania, że oni jako grupa „niepełnosprawnych” są mniej zdolni i sprawni niż grupa słyszących. Przez to g/Głusi zaczynają z kolei stawiać przeciwko opresorom opór tak dalece, że może dojść u nich do etnocentrycznego myślenia, przypisującego każdemu słyszącemu negatywne cechy i blokującego tym samym zaufanie do grupy większościowej. Może to pociągać za sobą ryzyko ideologicznego uogólnienia, że wszyscy słyszący są audystami – holistycznie rzecz biorąc takie nastawienie może utrudniać zarówno zwiększenie udziału g/Głuchych w życiu społecznym, jak i adaptacyjne otwarcie się słyszącej większości na społeczność g/Głuchych, co mogłoby zapewnić wyższą jakość koegzystencji. Przerodzić się może to w konflikt na tle kulturowym, niesprzyjający dla tworzenia nowego podejścia w edukacji g/Głuchych celem aspirowania do sukcesów dydaktycznych, o czym poniżej piszą Głusi badacze kultury g/Głuchych; można to również odnieść do sytuacji w Polsce, kiedy mamy do czynienia z nauką języka polskiego i PJM-u przez g/Głuchych:

Uważamy, że istnieją pewne kulturowe nieporozumienia pomiędzy głuchymi a słyszącymi, które zablokowały postawy i motywacje, jakie są niezbędne, by proces uczenia się, w szczególności uczenia się języka, mógł się odbywać. Czujemy, że każda z tych kultur przykłada inną wartość do języka angielskiego i amerykańskiego języka migowego jako środków komunikacji i narzędzi przetrwania. Czujemy, że nastawienie osób głuchych do samych siebie, ich obraz własnej osoby jest często tak ubogi, że na skutek tego pojawia się coś, co postrzegamy jako „syndrom niezdolności” – niezdolności do opanowania języka angielskiego przez osoby głuche. Czujemy, że problem ten związany jest z interakcją pomiędzy tymi kulturami, nie zaś z jakąś wrodzoną niezdolnością osoby głuchej do nauczenia się języka angielskiego, nie z głuchotą jako taką⁵⁰.

Z jednej strony g/Głusi, przebywając w swoim środowisku, w którym wszyscy migają, nie muszą czuć się niepełnosprawni, a w swojej głuchocie mogą widzieć raczej klucz do własnej tożsamości. Z drugiej jednak strony – tę niepełnosprawność mogą mocno odczuwać w strefie kontaktu pomiędzy swoim światem a światem słyszących. W tej przestrzeni społecznej odmienne kultury ze sobą się stykają i zderzają często w niesymetrycznej relacji dominacji i podległości, co może w mniejszym lub większym stopniu narażać g/Głuchych na obniżenie poczucia własnej wartości, niską samoocenę, a co za

⁵⁰ Humphries, Martin, Coye, 1978 za: P.C. Hauser i in., *Deaf epistemology*, s. 489.

tym idzie – prowadzić do wspomnianego wyżej syndromu niezdolności do systematycznej nauki języka polskiego.

Kapitał kulturowy w obliczu dyskryminacji

Jak g/Głusi mogą poradzić sobie z audyzmem, dyskryminacją, czy defizmem, by sukcesywnie funkcjonować zarówno w świecie g/Głuchych, jak i w środowisku słyszących, w którym będą się uczyć, pracować i porozumiewać w sprawach codziennych? W grę wchodzi tu tak zwany *kapitał kulturowy*, który jest kluczowy dla rozwijania u osób głuchych składowych czynników odporności psychicznej. Obejmuje on umiejętności, kompetencje, nawyki nabyte przez socjalizację, skłonności, czy gotowość do działania, a nawet sposoby podejścia do trudnych sytuacji. Ma związek z kapitałem społecznym, który utożsamiany jest z istnieniem więzi zaufania, lojalności i solidarności⁵¹. Przekazywanie kapitału kulturowego osobom głuchym związane jest z kształtowaniem kompetencji składowych ich odporności psychicznej, takich jak: samopoznanie, zdolność do niezależnego myślenia, umiejętności społeczne, radzenie sobie ze stresem, poczucie kontroli, samodzielne rozwiązywanie problemów, chęć do podejmowania wyzwań, pewność siebie, wiara we własne możliwości i tym podobne. Badania amerykańskie wykazały, że afroamerykańskie matki wspierają swoje dzieci słyszące bądź głuche w kształtowaniu odporności na rasizm oraz umiejętności stawiania oporu jego przejawom⁵². Ponadto, pracujący w środowisku słyszących dorośli g/Głusi, którzy uczęszczali do szkół dla głuchych, gdzie otrzymywali wsparcie od innych g/Głuchych, wykazują się większą odpornością psychiczną niż uczestniczący do szkół masowych zapewniających im, bądź nie, specjalne wsparcie⁵³. Trudno przyjąć, że g/Głuche dzieci mogą oczekiwać tego samego od swoich słyszących rodziców, którzy nie mierzą się z tego rodzaju problemami i dyskryminacją, a tym bardziej kiedy między nimi często występują nie mniejsze trudności interakcyjne wynikające z niedopasowania preferowanego kanału komunikacji. Z powodu tego rodzaju utrudnienia g/Głuche dzieci mają ograniczony dostęp do: wiedzy o świecie, kapitału kulturowego, społecznego. Aby tego uniknąć, niezbędne jest umożliwienie dzieciom głuchym pełnego kontaktu z dorosłymi g/Głuchymi o bogatym i także pozytywnym doświadczeniu w zakresie kapitału kulturowego zorientowanego nie tylko na słucho-

⁵¹ R. Praszquier, A. Nowak, *Social entrepreneurship. Theory and practice*, Cambridge 2012.

⁵² V. Borum, *African American mothers with deaf children: A womanist conceptual framework*, *Families in Society*, 2007, 99, s. 595-604; E. Pinderhughes, *Empowering diverse populations: Family practice in the 21st century*, *Families in Society*, 1995, 76, s. 131-140.

⁵³ Thew, 2007 za: M.M. McKee, P.C. Hauser, *Juggling two worlds*.

wy, ale też wizualny sposób ich funkcjonowania w danym społeczeństwie⁵⁴. Jak sugerują Hauser i inni:

Wydaje się, że osoby głuche zapewniają młodszym głuchym *kapitał odporności*, dzięki któremu ci mogą sobie radzić z audyzmem i nawigować po świecie zorientowanym na słyszenie. Ta potrzeba (...) nie jest ograniczona wyłącznie do osób głuchych posługujących się językiem migowym, lecz dotyczy również głuchych mówiących, słabosłyszących oraz tych, którzy noszą implanty ślimakowe, gdyż wszystkie takie osoby podlegają wpływowi stereotypów i audyzmu⁵⁵.

Tak więc osoby głuche i słabosłyszące, które nie identyfikują się z kulturą g/Głuchych i postrzegają siebie jako osoby należące do społeczności słyszących, stanowią też „grupę mniejszościową” wśród słyszących, przez co mogą doświadczać opresji społecznej czy nawet – dyskryminacji.

Konkluzje

Edukacja g/Głuchych mieści się obecnie w Polsce w medycznym paradygmacie głuchoty: słyszący lekarze, surdopedagodzy czy logopedzi w większości przypadków reduplikują postrzeganie ubytku słuchu jako wady czy abnormalności⁵⁶. Już od objęcia wczesną interwencją g/Głuche dziecko jest socjalizowane jako osoba, która nie mieści się w normie: słyszenia, kognicji, percepcji, rozwoju mowy – normy określonej przez dominującą większość. Typologizacja głuchoty jako niepełnosprawności silnie oddziałuje na hetero- i autostereotyp tej grupy społecznej, może doprowadzić do wykształcenia się negatywnych postaw lingwicyzmu, audyzmu, ableizmu oraz deafizmu.

Socjalizowanie dziecka g/Głuchego powinno odbywać się nie tylko na zmedykalizowanym polu, zwłaszcza jeśli dziecko to rodzi się w słyszącej rodzinie – a tak jest zazwyczaj w 95%⁵⁷ przypadków. Ważną rolę powinna odegrać tu na przykład rówieśnicza grupa pierwotna, i to poza kontekstem kształcenia specjalnego. Aby jednak było to możliwe, należałoby wypracować systemowe rozwiązania sprzyjające rozwojowi socjokulturowego paradygmatu edukacji g/Głuchych, a szerzej – głuchoty. Najpilniejsza jednak jest

⁵⁴ Warto w tym kontekście przeprowadzić dyskusję na temat możliwości wprowadzenia takiego rozwiązania – np. w postaci wolontariatu, czy programu podobnego do „Big Brothers Big Sisters of America”, w którym dorośli wolontariusze nawiązują mentorski stosunek z dziećmi, pomagając im w rozwinięciu pełni swojego potencjału (www.bbbs.org).

⁵⁵ P.C. Hauser i in., *Deaf epistemology*, s. 490.

⁵⁶ P. Tomaszewski, E. Moroń, M. Sak, *Kultura tudzież rehabilitacja. Ku zmianie paradygmatu w edukacji głuchych i słabosłyszących w Polsce*, Kultura i Edukacja, 2018, 1(119), s. 99-114.

⁵⁷ R.E. Mitchell, M.A. Karchmer, *Demographic and achievement characteristics of deaf and hard-of-hearing students*, [w:] *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, vol. 1, 2nd ed., red. M. Marschark, P.E. Spencer, New York 2011, s. 18-31.

reforma podstawy programowej dla ośrodków kształcenia dzieci głuchych i słabosłyszących, która:

- uwzględni potrzeby percepcyjne dzieci z implantami ślimakowymi i aparatami słuchowymi;
- przestanie uzależniać sukces szkolny od niewielkiego ubytku słuchu;
- zacznie czerpać z wiedzy *stricte* językoznawczej – zwłaszcza na temat akwizycji języka i czytelnictwa głuchych (ang. *deaf literacy*);
- wdroży glottodydaktyczne metody nauczania języka polskiego – jako dodatkowe, jeśli ubytek słuchu utrudnia u dziecka spontaniczny rozwój mowy, a zwłaszcza języka mówionego, nawet za pomocą protetyki słuchu;
- wprowadzi przedmioty lekcyjne wzmacniające tożsamość g/Głuchych: historię g/Głuchych, wiedzę o kulturze Głuchych, naukę polskiego języka migowego w odmianie wysokiej.

BIBLIOGRAFIA

- Adamiec T., *Wczesne wspomaganie – etyka i wybór*. Referat wygłoszony na Konferencji Biura Edukacji m/st. Warszawy – *Warszawski system wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka i pomocy rodzinie – w poszukiwaniu zintegrowanego modelu*, Warszawa 2011, (<http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/niepelnospawni/4090/attachments/wczesne-wspomaganie-etyka-i-wybor-tadeusz-adamiec.pdf>)
- Adamiec T., *Analiza modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych*, maszynopis niepublikowany, Instytut Głuchoniemych, Warszawa 2015.
- Baker C., *Foundations of bilingual education and bilingualism. 4th edition*, Multilingual Matters LTD, Clevedon 2006.
- Barnes C., Mercer G., *Niepelnospawność*, przekł. P. Morawski, Wydawnictwo Sic! Warszawa 2008.
- Bauman H-Dirksen L., *Audism: Exploring the metaphysics of oppression*, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2004, 9(2).
- Bauman H., Dirksen L., Simser S., Hannan G., *Beyond ableism and audism: Achieving human rights for deaf and hard of hearing citizens*, The Canadian Hearing Society, Canada 2012.
- Borum V., *African American mothers with deaf children: A womanist conceptual framework*, Families in Society, 2007, 99.
- Campbell F.K., *Contours of ableism: The production of disability and abledness*, Palgrave School, UK 2009.
- Freire P., *Pedagogy of the oppressed*, The Continuum International Publishing Group Ltd, New York 2000.
- Harrington T., *What is crab theory?* Gallaudet University Library, Washington 2004, pozyskano z <http://libguides.gallaudet.edu/content.php?pid=351730>
- Hauser P.C., O'Hearn A., McKee M., Steider A., Thew D., *Deaf epistemology: Deafhood and deafness*, American Annals of the Deaf, 2010, 154(5).
- Hoffmeister R., *Language and the deaf world: Difference not disability*, [w:] *Culturally responsive teacher education: Language, curriculum and community*, red. M. Brisk, P. Mattai, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2007.
- Holcomb T.K., *Introduction to American Deaf Culture*, Oxford University Press, New York 2013.

- Jackson C.W., Turnbull A.P., *Impact of deafness on family life: A review of the literature*, Topics in Early Childhood Special Education, 2004, 24.
- Jacobs L.M., *Unconscious discrimination*, [w:] *The Deaf Way. Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*, red. C.J. Erting, R.C. Johnson, D.L. Smith, B.D. Snider, Gallaudet University Press, Washington 1994.
- Knoors H., Marschark M., *Language planning for the 21st century: Revisiting bilingual language policy for deaf children*, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2012, 17(3).
- Knoors H., Marschark M., *Teaching deaf learners. Psychological and developmental foundations*, Oxford University Press, New York 2014.
- Knoors H., Tang G., Marschark M., *Bilingualism and bilingual deaf education*, [w:] *Bilingualism and bilingual deaf education*, red. M. Marschark, G. Tang, H. Knoors, Oxford University Press, New York 2014.
- Kowal J., *Język polski jako obcy a edukacja niesłyszących*, [w:] *Edukacja niesłyszących – publikacja konferencyjna*, red. E. Twardowska, M. Kowalska, Oddział Łódzki PZG, Łódź 2011.
- Kramsch C., *Language and culture*, Oxford University Press, New York 1998.
- Lane H., *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, przekł. T. Galkowski, J. Kobosko, WSiP, Warszawa 1996.
- Lane H., *Ethnicity, ethics, and the Deaf-World*, [w:] *New idea in supporting exceptional people*, red. E. Pisula, P. Tomaszewski, Warsaw University Press, Warsaw 2009.
- Lane H., Hoffmeister R., Bahan B.J., *A journey into the Deaf-World*, DawnSignPress, California 1996.
- Levi S.J., *Ableism*, [w:] *Encyclopedia of disability*, red. D. Mitchell, S. Snyder, Sage Publications, London 2006.
- Marschark M., Hauser P., *How deaf children learn. What parents and teachers need to know*, Oxford University Press, New York 2012.
- Marschark M., Rhoten C., Fabich M., *Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement*, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2007, 12.
- Mayer C., Leigh G., *The changing context for sign bilingual education programs: Issues in language and the development of literacy*, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2010, 13(2).
- McKee M.M., Hauser P.C., *Juggling two worlds*, [w:] *Deaf epistemologies. Multiple perspectives on the acquisition of knowledge*, red. P.V. Paul, D.F. Moores, Gallaudet University Press, Washington 2012.
- Mitchell R.E., Karchmer M.A., *Demographic and achievement characteristics of deaf and hard-of-hearing students*, [w:] *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, vol. 1, 2nd ed., red. M. Marschark, P.E. Spencer, Oxford University Press, New York 2011.
- Moroń E., *Osoba z niepełnosprawnością czy osoba niepełnosprawna/niepełnosprawny – analiza językoznawcza*, opinia wykonana na prośbę Ministerstwa Cyfryzacji, 2016.
- Nowell N.L., *Oppression*, [w:] *Encyclopedia of disability*, vol. 5, red. D. Mitchell, S. Snyder, Sage Publications, London 2006.
- Nussbaum D.B., Scott S., Simms L.E., *The "WHY" and "HOW" of ASL/English bimodal bilingual program*, *Odysey*, 2012, 13.
- Praszkiel R., Nowak A., *Social entrepreneurship. Theory and practice*, Cambridge University Press, Cambridge 2012.
- Quer J., Quadros R.M. de, *Language policy and planning in deaf communities*, [w:] *Sociolinguistics and deaf communities*, red. A.C. Schembri, C. Lucas, Cambridge University Press, Cambridge 2015.
- Rutkowski P., Łozińska S. (red.), *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014.

- Simms L., Thumann H., *In search of a new, linguistically and culturally sensitive paradigm in deaf education*, *American Annals of the Deaf*, 2010, 152(3).
- Skutnabb-Kangas T., *Multilingualism and the education of minority children*, [w:] *Minority education: from shame to struggle*, red. T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins, Multilingual Matters, Clevedon 1988.
- Storbeck C., Magongwa L., *Teaching about deaf culture*, [w:] *Deaf learners. Development in curriculum and instruction*, red. D.F. Moores, D.S. Martin, Gallaudet University Press, Washington 2006.
- Tomaszewski P., *Fonologia wizualna polskiego języka migowego*, Matrix, Warszawa 2010.
- Tomaszewski P., *Lingwistyczny opis struktury polskiego języka migowego*, [w:] *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, red. I. Kurcz, H. Okuniewska, SWPS Academica, Warszawa 2011.
- Tomaszewski P., *Funkcjonowanie poznawcze i językowe u dzieci głuchych*, [w:] *Edukacja głuchych*, red. M. Sak, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2014.
- Tomaszewski P., *Implanty ślimakowe – etyka a wybór*, *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* (w druku).
- Tomaszewski P., Sak M., *It is possible to educate deaf children bilingually in Poland?* [w:] *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*, red. M. Olpińska-Szkielko, L. Bertelle, Peter Lang Edition, Frankfurt 2014.
- Tomaszewski P., Bargiel-Matusiewicz K., Pisula E., *Między patologią a kulturą: Społeczne uwarunkowania niepełnosprawności*, [w:] *Kulturowe i społeczne aspekty niepełnosprawności*, red. P. Tomaszewski, K. Bargiel-Matusiewicz, E. Pisula, Wydawnictwa UW, Warszawa 2015.
- Tomaszewski P., Piekot, T., *Język migowy w perspektywie socjolingwistycznej*, *Socjolingwistyka*, 2015, 29.
- Tomaszewski P., Moroń E., *Quo vadimus? Dynamika paradygmatów głuchoty we współczesnym świecie*, [w:] *Kultura a zdrowie i niepełnosprawność*, red. J. Kowalska, R. Dziurła, K. Bargiel-Matusiewicz, Wydawnictwa UW, Warszawa 2018.
- Tomaszewski P., Wieczorek R., Moroń E., *Audyzm a opresja społeczna*, [w:] *Kultura a zdrowie i niepełnosprawność*, red. J. Kowalska, R. Dziurła, K. Bargiel-Matusiewicz, Wydawnictwa UW, Warszawa 2018.
- Tomaszewski P., Moroń E., Sak M., *Kultura tudzież rehabilitacja. Ku zmianie paradygmatu w edukacji głuchych i słabosłyszących w Polsce*, *Kultura i Edukacja*, 2018, 1(119).
- Tomaszewski P., Krzysztofiak P., Wieczorek R., Kowalska J., *Percepcja audyizmu w polskiej społeczności głuchych*, *Societas/Communitas* (w druku).
- Wasilewski J., Wasilewska K., Dźbik J., *Tak się nie mówi... czyli o dominacji społecznej i teorii zagłuszanej grupy na przykładzie ograniczeń językowych ze względu na płeć*, [w:] *Oblicza komunikacji I. Perspektywy badań nad tekstem, dyskursem i komunikacją*, red. I. Kamińska-Szmaj, T. Piekot, M. Zaśko-Zielińska, Tertium, Kraków 2006.