

Justyna Kotowicz
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6284-5963>
e-mail: justyna.kotowicz@up.krakow.pl

Klaudia Tondos
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8973-4304>
e-mail: klaudia.tondos@gmail.com

Zofia Wodniecka
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2981-867X>
e-mail: zofia.wodniecka@uj.edu.pl

Doświadczenia językowe osób słyszących mających G/głuchych rodziców: polski język migowy jako język ich dziedzictwa

**Language experiences of hearing individuals with D/deaf parents:
Polish Sign Language as their heritage language**

Abstrakt

Osoby słyszące mające G/głuchych rodziców (CODA, ang. *child of deaf adult*) nabywają równolegle dwa języki: język migowy – dzięki swoim G/głuchym rodzicom oraz język foniczny (mówiony) – poprzez kontakt z osobami słyszącymi. Istotny dla dwujęzyczności CODA jest fakt, że obejmuje ona języki o innym statusie: język dziedzictwa, czyli język migowy, który jest używany przez społeczność osób G/głuchych oraz język foniczny, czyli oficjalny język kraju wykorzystywany przez większość społeczeństwa. Celem przeprowadzonych analiz było opisanie specyfiki doświadczeń językowych dorosłych CODA w trzech obszarach: przyswajania języków, kompetencji językowych oraz pośredniczenia językowego. Zebrano dane dotyczące dwóch języków: polskiego języka migowego (PJM) oraz języka polskiego (fonicznego), wykorzystując do tego Kwestionariusz językowy dla słyszącego dziecka G/głuchych rodziców. Otrzymane wyniki wskazują, że PJM nie został zdominowany przez język polski; wprost przeciwnie, PJM jest istotny w komunikacji dorosłych CODA. Znaczenie PJM-u wyraża się poprzez takie wskaźniki jak: wczesne nabycie tego języka, wysoka kompetencja, codzienne używanie oraz długotrwałe pośredniczenie językowe. Zaprezentowane wyniki dotyczą specyficznie rekrutowanej grupy osób, przez co uogólnienia na całą populację CODA nie są w pełni możliwe bez dalszych badań.

Słowa kluczowe: słyszące dzieci G/głuchych rodziców (CODA), polski język migowy (PJM), dwujęzyczność, język dziedzictwa

Abstract

Hearing individuals of D/deaf parents (CODA, child of D/deaf adult) simultaneously acquire two languages: a sign language from their D/deaf parents and a spoken language through contact with hearing individuals. It is important for CODAs' bilingualism that it concerns two languages with a different status: a heritage language, namely a sign language used by D/deaf community members, and a spoken language, an official language of the country used by the majority. The aim of the undertaken analysis was to describe the specificity of CODAs' language experience in three domains: language acquisition, language skills and language mediation experience. The data collected concerned two languages: Polish Sign Language (*PJM, polski język migowy*) and Polish (spoken language); the Language Questionnaire for CODA was used. The results showed that PJM has not been dominated by Polish (spoken language); on the contrary, PJM is important for CODAs' communication, and its significance is expressed by the following factors: early acquisition, high competence, daily usage, and long-term mediation experience. The conclusions apply to a specifically recruited group of participants who took part in the project on CODAs' bilingualism and, for this reason, further investigation is needed to formulate general conclusions on CODAs population.

Key words: child of D/deaf adult (CODA), Polish Sign Language, bilingualism, heritage language

Słyszące dzieci G/głuchych rodziców i ich dwujęzyczność*

Około 90% G/głuchych¹ rodziców ma słyszące dzieci² (CODA, ang. *child of D/deaf adult*) (Hadjikakou, Christodoulou, Hadjidemetri, Konidari i Nicolaou 2009: 486), co oznacza, że znacząca część tych rodzin składa się z członków różniących się od siebie nie tylko dostępem do świata dźwięków, ale również potrzebami i kompetencjami komunikacyjnymi. Rodziny założo-

* Chcemy bardzo serdecznie podziękować osobom badanym, czyli osobom słyszącym mającym G/głuchych rodziców, które wzięły udział w projekcie i wspierają tym samym działania naukowe, których celem jest działanie na rzecz społeczności CODA. Również przekazujemy podziękowania dla: Dariusza Asanowicza, członków Laboratorium Psychologii Języka i Dwujęzyczności działającego przy Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, Pracowni Lingwistyki Migowego (w szczególności dla: Joanny Filipczak, Pawła Rutkowskiego, Piotra Mostowskiego oraz dla Bernarda Kinowa) oraz Stowarzyszenia Coda Polska (w szczególności: Małgorzaty Czajowskiej-Kisil), Magdy Schromovej oraz Karoliny Motal.

¹ Określenie Głuchy (pisane wielką literą) odnosi się do postrzegania osób z ubytkiem słuchu jako mniejszości językowo-kulturowej, natomiast termin głuchy (pisane małą literą) zakłada przyjęcie medycznego modelu głuchoty, w którym brak słuchu jest deficytem wymagającym rehabilitacji. Stosowany aktualnie w literaturze zapis G/głuchy daje możliwość wyboru i nie określa przyjęcia jednej arbitralnie wybranej perspektywy (Podgórska-Jachnik 2013: 7–9; Tomaszewski i Krzysztofia 2017: 111–113).

² Grupa słyszących osób mających G/głuchych rodziców nazwana jest za pomocą akronimu CODA (ang. *child of D/deaf adult*) (Czajkowska-Kisil, Laskowska-Klimczewska 2016: 9–14).

ne przez G/głuchych rodziców charakteryzują się specyficznymi sposobami komunikacji, a wychowywanie się w takim środowisku daje słyszącym dzieciom wyjątkowe doświadczenia językowe (Bishop i Hicks, 2005: 188–189). Z pewnością nie można definitywnie określić jednego modelu komunikacji G/głuchy rodzic – słyszące dziecko, który byłby bezwarunkowo stosowany we wszystkich rodzinach. G/głusi rodzice mogą porozumiewać się za pomocą mowy, nie używać języka migowego³, nie czuć przynależności do środowiska osób G/głuchych i wychowywać swoje słyszące dzieci bez kontaktu ze światem osób G/głuchych (Hadjikakou i in., 2009: 486). Literatura przedmiotu (Preston, 1995: 1461) wskazuje jednakże na to, że duża część G/głuchych rodziców korzysta z języka migowego w kontakcie ze swoimi słyszącymi dziećmi i przekazuje im wartości związane z przynależnością do środowiska osób G/głuchych. CODA zazwyczaj od urodzenia funkcjonują w dwóch światach: w świecie osób słyszących i osób G/głuchych, stając się równocześnie osobami dwukulturowymi i dwujęzycznymi (Czajkowska-Kisil, Laskowska-Klimczewska 2016: 119; Plutecka 2010: 45–46). Poprzez środowisko rówieśnicze, słyszącą część rodziny (głównie dziadków) oraz szkołę CODA mają kontakt z kulturą osób słyszących, która zwykle staje się dla nich dużą wartością (Singleton, Tittle 2000: 225). Równolegle dzięki G/głuchym rodzicom CODA mają możliwość poznać kulturę osób G/głuchych, która obejmuje wytwory kulturowe (poezja migowa, malarstwo) zwyczaje i tradycje (Podgórska-Jachnik 2013: 7–9). Przebywanie w dwóch kulturach ma znaczenie dla codziennego funkcjonowania CODA i w konsekwencji staje się ważnym elementem tego, jaką wizję samych siebie mają słyszące dzieci G/głuchych rodziców. CODA mogą postrzegać siebie jako osoby G/głuche, mimo iż z medycznego punktu widzenia nie mają żadnych problemów ze słuchem. Taki rodzaj pozornie niespójnego zestawienia opisuje się w literaturze jako tożsamość osoby Głuchej występująca u osoby słyszącej (tzw. Głuchych z pochodzenia, ang. *D/deaf by heritage*) (Czajkowska-Kisil, Laskowska-Klimczewska 2016: 8). Tożsamość ta nie jest postrzegana w kategoriach dysfunkcji, ale jako wyraz podejścia do głuchoty jako do konstruktu kulturowego i akceptacji swojej dwukulturowości (Moroe, de Andrade 2018: 3–4). Naturalną konsekwencją

³ Polski język migowy (PJM) jest naturalnym, pełnowartościowym językiem używanym przez środowisko osób G/głuchych w Polsce (Kotowicz 2018: 5; Świdziński, Gałkowski 2003: 5–9). Językoznawcze badania nad amerykańskim językiem migowym (ASL, ang. *American Sign Language*) rozpoczęły się w USA w latach 60. XX w., a nad PJM-em – w latach 90. (Tomaszewski, Piekot 2015: 64–65). Po trzydziestu latach intensywnych działań naukowych dostępne są obecnie coraz liczniejsze opracowania językoznawcze dotyczące PJM-u, które oparte są na bogatych danych korpusowych (np. Kuder, Filipczak, Mostowski, Rutkowski, Johnston 2018: 101–106).

tego, że CODA są częścią społeczności osób G/głuchych i ich kultury, jest fakt, iż korzystają oni z naturalnego języka wizualno-przestrzennego, którym posługuje się środowisko osób G/głuchych, czyli z języka migowego (Bishop, Hicks 2005: 188). Dzięki temu doświadczenia językowe CODA stają się bardzo wyjątkowe. Dotyczą one zarówno komunikacji w środowisku osób słyszących, jak i w społeczności osób G/głuchych.

CODA często posługują się w życiu codziennym dwoma językami: migowym oraz fonicznym (mówionym) (Moroe, de Andrade 2018: 3), przy czym użycie każdego z tych języków wymaga innego sposobu nadawania i odbierania komunikatów. W języku migowym informacje są produkowane w przestrzeni migania głównie za pomocą rąk i są odbierane wzrokowo, natomiast w języku fonicznym komunikaty są przesyłane za pomocą głosu i odbierane słuchowo (Kotowicz 2019: 503). W związku z tym dwujęzyczność migowo-mówiona jest nazywana dwujęzycznością dwumodalną (ang. *bimodal bilingualism*), obejmującą wspomniane wcześniej dwie modalności: wizualno-przestrzenną (język migowy) oraz wokalno-audytywną (język foniczny) (Pyers, Emmorey 2008: 531). Z wizualno-przestrzennej modalności języka migowego wynikają jego cechy charakterystyczne (Łozińska 2012: 89), do których należą m.in.: przestrzeń i ruch pełniące funkcje gramatyczne (morfologiczne oraz składniowe) (Czajkowska-Kisil, Kuder, Linde-Usiekiewicz 2014: 181), ikonizacja w leksyce i gramatyce, np. występowanie ikonizacji motywacji znaków migowych (Rutkowski 2017: 15–16), nielinearność komunikacji⁴ dzięki istnieniu kilku artykulatorów (ręce, korpus, twarz) (Linde-Usiekiewicz 2014: 204–205) oraz wykorzystanie mimiki jako elementu zawierającego informacje gramatyczne (Kuder 2019: 21–27; Tomaszewski, Farris 2010: 292).

Dotychczas dwujęzyczność dwumodalna została opisana i poddana analizie naukowej w mniejszym stopniu niż dwujęzyczność jednomodalna (ang. *unimodal bilingualism*) dotycząca dwóch języków fonicznych⁵ (Lillo-Martin, de Quadros, Chen Pichler, Fieldsteel 2014: 1–2). Dwujęzyczność dwumodalna zasługuje na odrębne badania ze względu na to, że obejmuje zjawiska językowe, które nie występują w dwujęzyczności jednomodalnej. Jednym z fenomenów dwujęzyczności dwumodalnej jest łączenie kodów (ang. *code-*

⁴ Linde-Usiekiewicz (2014: 215–216) zwraca uwagę, że „zbyt radykalne” jest proste przypisywanie linearności językom fonicznym, a symultaniczności – językom migowym, ponieważ zjawiska świadczące o nielinearności języków migowych można również obserwować w językach fonicznych, ale występują one rzadziej.

⁵ Dwujęzyczność jednomodalna może dotyczyć dwóch języków migowych (Kotowicz 2019: 503), a taki rodzaj bilingwizmu dotyczy np. osób G/głuchych posługujących się w życiu codziennym PJM-em i brytyjskim językiem migowym (BSL, ang. *British Sign Language*).

-*blending*), czyli symultaniczna produkcja słów w dwóch językach: migowym oraz fonicznym (Emmorey, Borinstein, Thompson 2005: 666–667; Kotowicz 2019: 503; Kotowicz, Wodniecka, Tondos, w przygotowaniu). Pomimo pewnych różnic dwujęzyczność jednomodalna i dwumodalna mają wiele elementów wspólnych. Dotyczy to np. przyswajania języków, które w przypadku obu rodzajów dwujęzyczności ma podobny przebieg. Uczni pokazują w swoich badaniach (np. Petitto i in. 2001: 457–458), że CODA nabywają język migowy oraz foniczny przechodząc przez analogiczne etapy jego przyswajania jak dzieci dwujęzyczne otoczone dwoma językami fonicznymi.

1. Język migowy jako język dziedzictwa osób słyszących mających G/głuchych rodziców

W przypadku dwujęzyczności społeczne postrzeganie i status języków mają znaczenie dla funkcjonowania osób dwujęzycznych. Warto zatem spojrzeć na dwujęzyczność CODA z perspektywy statusu języków, które są przez nich używane w codziennej komunikacji i przeanalizować, jak te języki funkcjonują w społeczeństwie.

Język migowy jest językiem dziedzictwa (ang. *heritage language*) słyszących osób mających G/głuchych rodziców używanym głównie w środowisku rodzinnym, podczas gdy w kraju obowiązuje inny język, tj. język oficjalny będący sposobem komunikacji większości społeczeństwa (Czajkowska-Kisil, Laskowska-Klimczewska 2016: 9–14; Libura 2014: 303–304). Należy zaznaczyć, że obecnie odchodzi się od wcześniej stosowanego pojęcia język domowy na rzecz terminu język dziedzictwa, poprzez który podkreśla się to, że język wyniesiony z domu stanowi dziedzictwo kulturowe i nie jest mniej istotnym sposobem komunikacji (Libura 2014: 303–304).

Badania nad językami fonicznymi wskazują na to, że języki dziedzictwa stosunkowo łatwo mogą zostać zdominowane przez język ogólny. Dzieje się tak zarówno z racji indywidualnych wyborów językowych, jak i z przyczyn politycznych (Nesteruk 2010: 272–274). Zdarza się, że dzieci urodzone w kraju, w którym funkcjonuje inny język oficjalny niż ten używany w domu, początkowo nabywają język dziedzictwa w swojej rodzinie, ale z wiekiem tracą kompetencje w tym języku i w życiu dorosłym nie wykorzystują go wcale lub używają sporadycznie (Fillmore 2000: 211). W związku z tym w literaturze przedmiotu podkreśla się istnienie dwóch odrębnych zjawisk (Fishman 1991: 113): przekazywania języka dziedzictwa (ang. *language transmission*), czyli procesu tworzenia środowiska do nabywania języka w dzieciństwie, i utrzymania języka (ang. *language maintenance*), które polega na zachowaniu

kompetencji oraz wykorzystywaniu języka w okresie adolescencji i dorosłego życia. Nie ma jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, w jakiej sytuacji język dziedzictwa zostaje utrzymany i jest wciąż żywym językiem w kolejnych pokoleniach, a w jakich okolicznościach zostaje bezpowrotnie zdominowany przez język oficjalny. Proces podtrzymywania języka dziedzictwa jest skomplikowany i zawiera wiele powiązanych ze sobą elementów. Dotychczasowe badania sugerują, że jest wiele czynników istotnych w utrzymywaniu języka dziedzictwa. Plasują się one na kontinuum od mikroczynników (np. płeć, wykształcenie) po makrocynniki (np. edukacja czy polityka państwa), ze szczególnym podkreśleniem znaczenia więzi społecznych w tym procesie (De Bot, Stoessel 2002: 1–2).

W przypadku CODA można wyróżnić kilka potencjalnie istotnych czynników dla utrzymywania PJM-u jako języka dziedzictwa. CODA nie muszą używać języka migowego w kontakcie z innymi osobami słyszącymi, gdyż mogą korzystać z dominującego w świecie osób słyszących języka fonicznego. CODA komunikują się za pomocą języka migowego głównie z G/głuchymi członkami rodziny (rodzice, ewentualnie inne osoby, np. rodzeństwo). W sieci społecznej posługującej się PJM-em zazwyczaj nie znajdują się dziadkowie, którzy w większości słyszą. Dzieje się tak, dlatego że aż 90–95% osób G/głuchych ma słyszących rodziców (Mitchell, Karchmer 2004: 157), którzy zazwyczaj nie znają języka migowego.

Na poziomie związanym z polityką oraz społecznym postrzeganiem języka migowego dotychczasowe negatywne lub pełne ignorancji podejście do niego wyraża się w licznych mitach na jego temat (np. że język migowy jest tylko naturalną gestykulacją i ogranicza się do przekazywania prostych treści) (Tomaszewski 2006: 2–10). Wydaje się, że języki migowe są jednymi z nielicznych żywych języków naturalnych, które wciąż nie są traktowane jako język – nawet przez specjalistów. Polityka społeczna nie zapewnia obecnie wsparcia w rozwoju i zachowaniu języka migowego, który jest wartością kulturową dla tej grupy osób.

Opisana sytuacja prowadzi do wniosku, że istnieje wiele czynników niesprzyjających utrzymaniu kompetencji i częstemu wykorzystaniu języka migowego w przypadku CODA. Konsekwencją tego może być zanik PJM-u z repertuaru komunikacyjnego dorosłych CODA. Argumentem wspomagającym utrzymanie języka dziedzictwa dorosłych CODA jest natomiast fakt, że G/głusi rodzice mogą nie znać dostatecznie dobrze języka polskiego i tym samym mogą wymagać komunikacji w PJM-ie. Dotyczyć to będzie zarówno porozumiewania się w rodzinie, jak również kontaktów ze światem zewnętrznym, z osobami słyszącymi, które nie posługują się językiem migowym (Preston 1994: 1464).

2. Słyszące dziecko G/głuchych rodziców w roli pośrednika językowego

Zjawisko nieprofesjonalnego pośredniczenia językowego⁶ (ang. *language brokering*) można zaobserwować w rodzinach emigranckich, w których dziecko posługuje się językiem danego kraju, a rodzic nie ma tych kompetencji. Słyszące dzieci wychowujące się w G/głuchych rodzinach zaczynają pomagać w komunikacji swoim G/głuchym rodzicom wcześniej niż dzieci emigrantów (Hall, Guéry 2010: 26). Pierwsze nieprofesjonalne pośredniczenie językowe CODA ma najczęściej miejsce przy spotkaniach z dalszą rodziną, która nie zna języka migowego i tym samym nie potrafi skutecznie komunikować się z osobami G/głuchymi. Z upływem czasu pośredniczenie takie może występować również w innych sytuacjach związanych z kontaktem z osobami słyszącymi nieznającymi języka migowego (Moroe, de Andrade 2018: 3). Według dotychczasowej wiedzy (Hall, Guéry 2010: 25) CODA podejmują się nieprofesjonalnego pośredniczenia językowego głównie ze względu na niskie kompetencje rodziców w oficjalnym języku danego kraju: w piśmie i/lub w mowie (odczytywaniu mowy z ust oraz produkowaniu wypowiedzi w języku fonicznym). Pośredniczenie pomiędzy językami wymaga od CODA przechodzenia pomiędzy językami o dwóch różnych modalnościach i oznacza, że dziecko musi pamiętać o specyfice języka migowego (np. używaniu przestrzeni jako elementu gramatycznego) oraz języka fonicznego (np. rzadko występującej ikoniczności na poziomie leksykalnym) (Kalata-Zawłocka 2019: 103–104).

Wykorzystywanie słyszących dzieci jako pośredników językowych może powodować, że znajdują się one w sytuacji nieadekwatnej do ich etapu rozwojowego (np. w sądzie przy oskarżeniach skierowanych w stronę rodziców lub u lekarza przy diagnozowaniu poważnej choroby rodzica). Może to prowadzić

⁶ W literaturze pojawiają się również inne propozycje angielskiego terminu *language brokering*, m.in. „nieprofesjonalne tłumaczenie” (Zytowicz 2017: 150). Wydaje się jednak, że nie oddaje ono w pełni angielskiego określenia, które wyraźnie wskazuje, że nie mamy do czynienia z tłumaczeniem, ale raczej z negocjowaniem znaczeń w danym języku; poszukiwaniem porozumienia, a nie rzetelnym przekładem. W artykule Młyńskiego i Redkva (2019: 450) pojawiło się z kolei pojęcie „asysty językowej”, zostało ono jednak użyte w innym kontekście i powinno wiązać się z sytuacją, w której poza funkcją tłumaczeniową osoba asystująca pomaga również bezpośrednio w załatwieniu sprawy, której dotyczy tłumaczenie. W związku z powyższym na potrzeby artykułu wybrano użycie szerokiego terminu „pośredniczenie/pośrednik językowy”, które dzielimy na „nieprofesjonalne pośredniczenie językowe” (ang. *language brokering* – wersja najbardziej zbliżona do angielskiego odpowiednika) oraz „profesjonalne pośredniczenie językowe” (tłumaczenie, które wykonuje tłumacz w swojej pracy zawodowej) (Kielar 2013: 23–26).

u słyszących dzieci do napięć emocjonalnych i poczucia odpowiedzialności za rodzinę (Czajkowska-Kisil, Laskowska-Klimczewska 2016: 17–22; Singleton, Tittle 2000: 228). Mówimy wtedy o „odwróceniu ról” (Buchino 1993: 41–43), podczas którego dziecko zaczyna pełnić funkcję rodzica w rodzinie: podejmować decyzje i czuć ciężar ich konsekwencji. Z drugiej strony mówi się, że nieprofesjonalne pośredniczenie językowe daje CODA możliwość rozwoju empatii w stosunku do drugiego człowieka oraz tworzy więzi bliskości z G/głuchymi rodzicami (Moroe, de Andrade 2018: 4). Jeśli G/głusi rodzice decydują się na postawienie swojego słyszącego dziecka w roli pośrednika językowego, powinni kontrolować, w jaki sposób wpływa to na stan emocjonalny dziecka i czy sytuacja jest adekwatna do poziomu jego dojrzałości (Singleton, Tittle 2000: 228).

3. Cel prezentowanych badań

Celem prezentowanych badań było stworzenie opisu doświadczeń językowych słyszących dzieci mających G/głuchych rodziców. Przeanalizowano doświadczenie językowe CODA w języku polskim i PJM-ie w trzech obszarach: przyswajania języków, kompetencji językowej oraz pośredniczenia językowego, które obejmuje zarówno nieprofesjonalne pośredniczenie językowe (*ang. language brokering*), jak i profesjonalne pośredniczenie (tłumacz jako zawód; tłumaczenie będące źródłem utrzymania) (Kielar 2013: 23)

Niniejsza analiza była częścią większego projektu badawczego dotyczącego znaczenia dwujęzyczności migowo-fonicznej dla procesów poznawczych u osób słyszących⁷. Praca zawierająca psychologiczne wyniki tych badań jest obecnie w trakcie przygotowywania, a w niniejszym artykule prezentujemy dane dotyczące doświadczenia językowego CODA.

4. Pytania badawcze

Żeby odpowiedzieć na pytanie *Jakie doświadczenie językowe mają CODA?*, wyróżniono szczegółowe aspekty dotyczące doświadczenia językowego:

1. Wiek i społeczne środowisko nabywania obu języków: PJM-u oraz języka polskiego.
2. Aktualne kompetencje oraz częstość korzystania z PJM-u oraz języka polskiego.

⁷ Projekt był realizowany w Instytucie Psychologii UJ i finansowany z subsydium FOCUS FNP przyznanego Zofii Wodnieckiej.

3. Doświadczenia pośredniczenia językowego pomiędzy PJM-em i językiem polskim:
 - a. Nieprofesjonalne pośredniczenie w okresie dzieciństwa oraz dorastania.
 - b. Nieprofesjonalne pośredniczenie – stan aktualny.
 - c. Profesjonalne pośredniczenie (tłumacz jako wykonywany zawód).

5. Osoby badane

W prezentowanym projekcie naukowym zastosowano następujące kryteria włączające do grupy osób badanych:

5.1. Okres rozwojowy: dorosłość (od 18 do 60 roku życia)

Zaplanowano badania na osobach dorosłych obejmujące wczesną i średnią dorosłość w celu sprawdzenia, czy posiadanie rodziców G/głuchych ma znaczenie dla komunikacji w dorosłym życiu osób słyszących. Nie uwzględniono osób w okresie późnej dorosłości ze względu na pytania o życie zawodowe, które u seniorów może wyglądać inaczej niż we wczesnej i średniej dorosłości.

5.2. Posiadanie przynajmniej jednego G/głuchego lub słabosłyszącego rodzica

Ze względu na trudny dostęp do grupy oraz rzadkość występowania w populacji ogólnej CODA zdecydowano się włączać do badań osoby słyszące mające tylko jednego G/głuchego rodzica.

Poprzez stowarzyszenia oraz organizacje związane z CODA (m.in. Stowarzyszenie CODA Polska) oraz pracownie naukowe (m.in. Pracownię Lingwistyki Migowej działającą przy Uniwersytecie Warszawskim) rekrutowano osoby, które chciałyby wziąć udział w badaniu psycholingwistycznym w ramach projektu poświęconego wpływowi dwujęzyczności dwumodalnej na myślenie osób słyszących.

W badaniu wzięły udział 32 osoby CODA (liczba, ang. *number*, $N = 32$): 25 kobiet i 7 mężczyzn ($\text{♀} = 25$, $\text{♂} = 7$). Osoby badane były w wieku od 18 lat do 55 lat (średnia, ang. *mean*, $M = 32$, odchylenie standardowe, ang. *standard deviation*, $SD = 9$). Poziom wykształcenia wyglądał następująco: 18 osób uzyskało wykształcenie wyższe, 13 – wykształcenie średnie oraz 1 osoba wykształcenie podstawowe; 9 osób posiadało wykształcenie/certyfikaty związane z PJM-em (np. ukończone studia surdopedagogiczne lub podyplomowe studia PJM na Uniwersytecie Warszawskim).

Wszystkie osoby badane ($N = 32$) zgłosiły, że w ich rodzinie ojciec jest osobą G/głuchą. Większość badanych miała G/głuchą ($N = 29$) lub słabosłyszącą ($N = 1$) matkę. Wszystkie osoby badane komunikowały się tylko za pomocą komunikacji manualnej z G/głuchym lub słabosłyszącym rodzicem. Dane dotyczące badanych zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Podstawowe dane dotyczące osób badanych (słyszących osób mających G/głuchych rodziców)

	Kryterium	Liczba osób
Płeć	Mężczyźni	7
	Kobiety	25
Wykształcenie	Podstawowe	1
	Średnie	13
	Wyższe	18
Matka	G/głucha	29
	Słabosłysząca	2
	Słysząca	1
Ojciec	G/głuchy	32
	Słabosłyszący	0
	Słyszący	0
Komunikacja z matką	PJM	20
	Język polski	1 (słysząca matka)
	PJM oraz język polski	7
	Język polski z elementami manualnymi	2
	PJM oraz SJM ⁸	1
	PJM oraz czytanie z ust	1
Komunikacja z ojcem	PJM	26
	Język polski	0
	PJM oraz język polski	3
	Język polski z elementami manualnymi	0
	PJM oraz SJM	2
	PJM oraz czytanie z ust	1

⁸ System językowo-migowy (SJM) jest wizualno-przestrzennym subkodem języka polskiego, który opiera się na gramatyce języka polskiego. SJM jest odrębnym sposobem komunikacji od PJM-u, który jest naturalnym językiem społeczności osób G/głuchych (Rutkowski, Mostowski 2017: 19).

6. Narzędzie

Do przeprowadzenia badań skonstruowano kwestionariusz (Kwestionariusz językowy dla słyszących dzieci mających G/głuchych rodziców) na podstawie dwóch wcześniej istniejących narzędzi: *Kwestionariusza językowego dla osób dwujęzycznych* przygotowanego przez LangUstę, Laboratorium Psychologii Języka i Dwujęzyczności (Instytut Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego) oraz *Background Questionnaire CODA* autorstwa Halla i Bavelier. Narzędzie zawierało pytania dotyczące podstawowych danych na temat osób badanych oraz bardziej szczegółowych informacji o ich doświadczeniach językowych.

7. Wyniki

Aby nakreślić profil doświadczenia osób CODA, przeprowadzono analizy na uzyskanym z kwestionariusza materiale. W analizie wyników uwzględniono wszystkie wymienione wyżej aspekty doświadczenia i obliczono dla nich statystyki opisowe. Tam, gdzie było to możliwe, posłużono się testem chi kwadrat dla jednej zmiennej, który pozwala sprawdzić, czy kategorie analizowanej zmiennej rozkładają się nierównomiernie i czy jedna z kategorii ma istotnie większą częstość występowania niż pozostałe. W teście chi kwadrat wartości otrzymane w badaniu porównywane są z wartościami oczekiwanymi obliczonymi na podstawie rachunku prawdopodobieństwa.

8. Wiek i społeczne środowisko nabywania obu języków: PJM-u oraz języka polskiego

Prawie wszystkie osoby badane ($N = 31$) otoczone były PJM-em od urodzenia i w ten sposób nabywały znajomość języka wizualno-przestrzennego od momentu przyjścia na świat ($\chi^2(1, N = 32) = 28.125, p < .001$), co zostało przedstawione w tabeli 2. Wyjątek stanowiła jedna osoba, która zaczęła proces akwizycji PJM-u w wieku 3 lat. Język wizualno-przestrzenny był przekazywany osobom badanym przez: rodziców ($N = 32$), przyjaciół ($N = 5$), nauczycieli ($N = 2$), rodzeństwo ($N = 1$) lub telewizję ($N = 1$). W domu rodzinnym większość badanych ($N = 31$) posługiwała się PJM-em codziennie i tylko jeden CODA używał języka wizualno-przestrzennego w sposób rzadszy (raz w tygodniu) niż pozostałe osoby ($\chi^2(1, N = 32) = 28.125, p < .001$).

Język polski przez większość ($N = 29$) był nabywany równolegle do PJM-u, inaczej mówiąc, od urodzenia CODA były zanurzone także w języku fonicznym

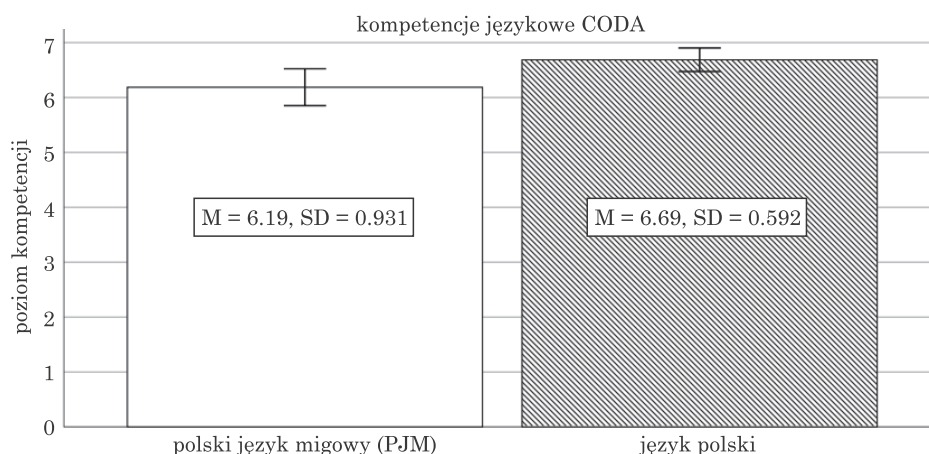
($\chi^2(1, N = 32) = 21.125, p < .001$). Wyniki zostały przedstawione w tabeli 2. Pozostałe trzy osoby rozpoczęły proces nabywania języka polskiego w wieku: 1, 3 oraz 4 lat. Badani nabywali język polski dzięki kontaktom z: dziadkami ($N = 15$), nauczycielami ($N = 10$), rodzicami ($N = 8$), rodzeństwem ($N = 8$), przyjaciółmi ($N = 7$) lub dalszą rodziną ($N = 6$).

Tabela 2. Dane kwestionariuszowe dotyczące doświadczenia językowego osób badanych (słyszących osób mających G/głuchych rodziców)

Zagadnienie	Odpowiedzi badanych	Liczba osób
Nabywanie PJM	Od urodzenia	31
	Później	1
Nabywanie języka polskiego	Od urodzenia	29
	Później	3
Aktualna częstość używania PJM-u	Codziennie	29
	Raz w tygodniu	2
	Raz w miesiącu	1
Nieprofesjonalne pośredniczenie językowe w okresie dzieciństwa/dorastania	Tak	31
	Nie	1
Nieprofesjonalne pośredniczenie językowe – stan aktualny	Tak	31
	Nie	1
Profesjonalne pośredniczenie językowe (tłumacz jako zawód)	Tak	21
	Nie	11

9. Aktualne kompetencje oraz częstość korzystania z PJM-u i języka polskiego

Kompetencje. Osoby badane określały swoje kompetencje językowe w PJM-ie i w języku polskim na 7-stopniowej skali (od 1 – oznaczającego słabą znajomość języka do 7 – równoznacznego z doskonałą znajomością języka). W przypadku PJM-u uzyskane wyniki wynosiły: $M = 6.19$, $SD = 0.931$ oraz $Med = 6$ (mediana, ang. *median*), a w przypadku języka polskiego: $M = 6.69$, $SD = 0.592$ oraz $Med = 7$. Wyniki zaprezentowano na wykresie 1. Ponadto postanowiono porównać kompetencje w PJM-ie z kompetencjami w języku polskim w celu sprawdzenia, czy kompetencje dotyczące języka polskiego są wyższe niż kompetencje w PJM-ie. Ze względu na to, że rozkład wyników w obu językach nie był zbliżony do rozkładu normalnego (oba rozkłady zmienionych były lewostronnie skośne z dużą liczbą wyników znajdujących się po prawej stronie rozkładu), do analizy porównawczej zastosowano nieparametryczny test znaków rangowych Wilcozona będący odpowiednikiem testu



Wykres 1. Kompetencje językowe osób badanych dotyczące PJM-u i języka polskiego (samookreślenie na 7-stopniowej skali, gdzie 1 – słaba znajomość języka, 7 – doskonała znajomość języka)

t-Studenta dla prób zależnych. Zgodnie z hipotezą test Wilcozona wskazał, że kompetencje w języku polskim są statystycznie wyższe niż w PJM-ie $Z = 2.441$, $p = .015$. Wielkość zaobserwowanego efektu była średnia ($r = .305$) (Cohen 1992).

Częstość użycia języka. Istotnie statystycznie większa liczba badanych ($N = 29$) codziennie wykorzystuje PJM w porównaniu do pozostałych osób ($\chi^2(1, N = 32) = 21.125$, $p < .001$); 2 osoby używają PJM-u raz w tygodniu, a tylko jedna – raz w miesiącu. Kontakt z osobami G/głuchymi spoza rodziny ma 30 CODA, a 15 osób jest zaangażowanych w działalność stowarzyszeń lub/ oraz organizacji związanych z osobami Głuchymi. Tego typu aktywność oraz kontakty zwiększają możliwość komunikacji w PJM-ie z osobami Głuchymi.

10. Doświadczenia pośredniczenia pomiędzy PJM-em i językiem polskim

10.1. Nieprofesjonalne pośredniczenie językowe w okresie dzieciństwa oraz dorastania

Istotnie statystycznie większa liczba osób ($N = 31$) w okresie dzieciństwa oraz dorastania wykonywała nieprofesjonalne pośredniczenie językowe dla rodziny lub przyjaciół ($\chi^2(1, N = 32) = 28.125$, $p < .001$). Wyniki zostały zamieszczone w tabeli 2. Pośredniczenia w obie strony: z języka polskiego na PJM i odwrotnie podejmoowało się 29 osób. Dwie osoby zadeklarowały,

że pośredniczyły tylko z języka polskiego na język migowy. Jedna osoba w ogóle nie wykonywała pośredniczenia językowego w okresie dzieciństwa i dorastania. Aż 23 osoby pośredniczyły językowo codziennie, 7 osób – raz w tygodniu, a tylko jedna osoba – raz w miesiącu.

10.2. Nieprofesjonalne pośredniczenie językowe – stan aktualny

W momencie zbierania danych tylko jedna osoba nie podejmowała się nieprofesjonalnego pośredniczenia językowego i istotnie statystycznie większa liczba osób ($N = 31$) wykonywała je dla rodziny i przyjaciół ($\chi^2(1, N = 32) = 28.125, p < .001$). Dane te zostały zamieszczone w tabeli 2. CODA poświęcali na nieprofesjonalne pośredniczenie średnio 7 godzin w tygodniu ($M = 6.90, SD = 10.57$), jednak występują tu dość duże różnice: zakres waha się od 1 godziny do 50 godzin w tygodniu.

10.3. Profesjonalne pośredniczenie językowe (tłumacz jako wykonywany zawód)

W momencie przeprowadzania badania 21 osób zajmowało się profesjonalnym pośredniczeniem językowym, a 11 nie podejmowało się takich czynności zarobkowych, jednak różnica ta nie była istotna statystycznie ($\chi^2(1, N = 32) = 3.125, p = .077$). Wyniki zamieszczono w tabeli 2. Średni czas profesjonalnego pośredniczenia językowego wynosił 15 godzin ($M = 14.94, SD = 10.64$) w tygodniu, a zakres godzinowy rozciągał się od 1 godziny do 40 godzin.

Podsumowanie i dyskusja

Celem niniejszych analiz było opisanie specyfiki doświadczeń językowych dorosłych osób słyszących mających G/głuchych rodziców. Analizowane dane dotyczyły PJM-u oraz języka polskiego, a badania objęły trzy obszary doświadczenia językowego CODA: nabywanie języków, kompetencje językowe oraz doświadczenia pośredniczenia językowego, przy czym ostatnie zagadnienie jest opisywane w literaturze przedmiotu (np. Singleton, Tittle 2000: 228–230) jako szczególnie ważne dla G/głuchych rodzin ze względów etycznych. G/głusi rodzice niejednokrotnie stają przed moralnym dylematem dotyczącym tego, czy powinni stawiać swoje słyszące dziecko w roli pośrednika językowego pomiędzy światem słyszących i światem osób G/głuchych.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że we wszystkich trzech aspektach komunikacji osób słyszących mających G/głuchych rodziców bardzo duże znaczenie ma język wizualno-przestrzenny. Warto natomiast podkreślić, że ze względu na specyfikę przebadanej grupy nie należy uogólniać tych doświadczeń na całą populację słyszących osób CODA. Preston (1995: 1464) pokazał, że w USA jedna trzecia CODA nie uważała siebie za biegłych w języku migowym lub w ogóle z niego nie korzystała w dzieciństwie. W związku z tym interpretując zaprezentowane w niniejszym artykule dane, trzeba pamiętać o dwóch istotnych faktach, które mogły mieć znaczenie dla otrzymanych wyników. Po pierwsze, osoby badane były rekrutowane poprzez organizacje związane z językiem migowym do badań poświęconych wpływowi dwujęzyczności dwumodalnej na myślenie. Po drugie, w prezentowanych badaniach brały udział osoby, których G/głusi rodzice komunikują się, wykorzystując manualną komunikację. W pozostałej części tekstu podejmujemy próbę interpretacji uzyskanych wyników w kontekście tej specyfiki przebadanej grupy.

Jeśli chodzi o przyswajanie języków, znaczna część osób badanych nabywała równolegle oba języki: PJM oraz język foniczny (polski) od urodzenia. Możemy zatem mówić w ich przypadku o symultanicznej wczesnej dwujęzyczności (Pearson 2008: 126; Wodniecka, Haman 2014: 16), przy czym osoby badane poznawały PJM-em głównie dzięki rodzicom; a więc nastąpiła tu transmisja języka dziedzictwa, czyli PJM-mu, w którym większość osób była zanurzona od urodzenia. W przypadku języka fonicznego CODA najczęściej miały kontakt z mową poprzez dziadków, ale nie tylko, ponieważ w przypadku języka polskiego modelami językowymi były różne osoby (m.in. nauczyciele, rodzeństwo).

Analiza częstości używania języka wskazała, że większość badanych wykorzystywała PJM codziennie nie tylko w okresie dzieciństwa, ale również obecnie badani CODA codziennie komunikują się za pomocą języka wizualno-przestrzennego z osobami G/głuchymi z rodziny, jak i spoza niej. Jest to dość zaskakujący wynik, ponieważ język dziedzictwa może z łatwością zostać zdominowany przez drugi język, który jest sposobem komunikacji w danym kraju. Mimo że badani ocenili swoje kompetencje w języku polskim jako wyższe niż te, które dotyczą PJM-u, to należy podkreślić ich wysoki poziom kompetencji w języku migowym (średnia ocena wynosiła 6.19 na 7-stopniowej skali). Zatem oba wskaźniki: częstość używania i kompetencje wskazują, że język dziedzictwa, jakim jest język migowy, jest wciąż żywo wykorzystywany przez słyszące dzieci mające G/głuchych rodziców.

Według przeanalizowanych danych pośredniczenie językowe jest elementem obecnym w życiu CODA. Większość osób dokonuje obecnie nieprofesjo-

nalnego pośredniczenia językowego dla rodziny i przyjaciół, ale zajmowała się tym również wcześniej: w okresie dzieciństwa i dorastania. Szczególnie niepokojące są wczesne doświadczenia pośredniczenia językowego, które mogły być nieadekwatne dla dzieci i młodzieży i które mogą prowadzić do wystąpienia u dorosłych CODA różnego rodzaju problemów emocjonalnych i społecznych (Czajkowska-Kisil, Laskowska-Klimczewska 2016: 17–22). Niniejsza analiza nie obejmowała dokładnych analiz sytuacji pośredniczenia językowego z okresu dzieciństwa i adolescencji, dlatego nie możemy jednoznacznie wyciągać takich wniosków, a tylko zastanawiać się nad tego typu możliwościami. Zagadnienia te powinny zostać poddane badaniom naukowym, które dostarczyłyby danych na temat skali tego zjawiska, jego mechanizmów i skutków. Jednocześnie ten temat wymaga podjęcia działań praktycznych, które miałyby na celu szerzenie wiedzy o nieprofesjonalnym pośrednictwie językowym CODA. Zarówno G/głusi rodzice, jak i specjaliści pracujący z dziećmi i młodzieżą CODA (nauczyciele, logopedzi etc.) powinni być szkoleni i uświadamiani na temat tego, w jakich sytuacjach dziecko może ewentualnie pomóc w komunikacji G/głuchym rodzicom, a w jakich stanowczo nie powinno pełnić roli pośrednika językowego (Preston 1994: 228–232).

Równie ciekawy jest fakt, że aktualnie CODA wciąż zajmują się nieprofesjonalnym pośrednictwem językowym. Zastanawiające jest, czy ich aktywność w tym zakresie wynika z tego, że dostęp do profesjonalnego tłumaczenia w Polsce jest wciąż ograniczony (np. ze względu na niewystarczającą liczbę tłumaczy albo na opłaty, które musi ponosić osoba G/głucha), czy może inne czynniki wpływają na to, że G/głusi rodzice wciąż korzystają z pomocy tłumaczeniowej swoich słyszących dzieci. Kolejnym interesującym pytaniem jest to, czy osoby będące zawodowymi tłumaczami, pomagając swoim G/głuchym rodzicom, są w stanie zachować się w pełni profesjonalnie, czy mają inne standardy dla klientów, a inne dla członków swojej rodziny. Warto przypomnieć, że aż 66% badanych (21 z 32 osób) pracuje jako profesjonalni pośrednicy (tłumacze) PJM-u. Ponad połowa grupy CODA profesjonalnie zajmuje się zatem językiem mniejszości, w której się wychowywała.

Na koniec należy podkreślić, że prezentowane analizy stanowią jedną z pierwszych w Polsce prób badania naukowego, w którym opisano doświadczenia językowe CODA w zakresie PJM-u oraz języka polskiego. Wysłano wnioski, że język wizualno-przestrzenny był w dzieciństwie i nadal jest ważnym językiem w komunikacji przebadanej grupy osób słyszących mających G/głuchych rodziców.

Literatura

- Bishop M., Hicks S. (2005): *Orange eyes: Bimodal bilingualism in hearing adults from deaf families*. „Sign Language Studies” 5(2), s. 188–230.
- Buchino M.A. (1993): *Perceptions of the oldest hearing child of deaf parents. On interpreting, communication, feelings, and role reversal*. „American Annals of The Deaf” 138(1), s. 40–45.
- Cohen J. (1992): *A power primer*. „Psychological Bulletin” 112(1), s. 155–159.
- Czajkowska-Kisil M., Kuder A., Linde-Usiekiewicz J. (2014): *Przestrzeń i ruch jako elementy strategii narracyjnych w opowiadaniu historyjek obrazkowych w polskim języku migowym (PJM)*. [W:] *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*. Red. P. Rutkowski, S. Łozińska. Warszawa, s. 179–202.
- Czajkowska-Kisil M., Laskowska-Klimczewska A. (2016): *Coda – Inność nie rozpoznana. Słyszące dzieci – niesłyszący rodzice. Pakiet informacyjny dla szkół i poradni*. Warszawa.
- De Bot K., Stoessel S. (2002): *Introduction: Language change and social networks*. „International Journal of the Sociology of Language” 153, s. 1–7.
- Emmorey K., Borinstein H.B., Thompson R. (2005): *Bimodal bilingualism: Code-blending between spoken English and American Sign Language*. [W:] *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, s. 663–673.
- Fillmore L.W. (2000): *Loss of Family Languages: Should Educators Be Concerned? „Theory into Practice”* 39(4), s. 211–219.
- Fishman J.A. (1991): *Reversing language shift*. Philadelphia.
- Hadjikakou K., Christodoulou D., Hadjidemetri E., Konidari M., Nicolaou N. (2009): *The experiences of cypriot hearing adults with deaf parents in family, school, and society*. „Journal of Deaf Studies and Deaf Education” 14(4), s. 486–502.
- Hall N., Guéry F. (2010): *Child Language Brokering: Some considerations*. *MediAzioni* 10, s. 24–46, dostęp: 20.09.2020.
- Kalata-Zawłocka A. (2019): *Dlaczego tłumaczom języka migowego łatwiej tłumaczy się z języka A na język B ? „Między Oryginałem a Przekładem”* 1(43), s. 97–117.
- Kielar B. (2013): *Zarys translatoryki*. Warszawa.
- Kotowicz J. (2018): *Dwujęzyczność migowo-pisana dzieci głuchych. Komunikacja i procesy poznawcze*. Kraków.
- Kotowicz J. (2019): *Dwujęzyczność. Dwa języki mają wiele twarzy*. [W:] *Język w biegu życia*. Red. M. Kielar-Turska, S. Milewski, Gdańsk, s. 486–512.
- Kotowicz J., Wodniecka Z., Tondos K. (w przygotowaniu): *Dwujęzyczność migowo-mówiona osób słyszących mających G/głuchych rodziców (badania ankietowe dotyczące kontaktu polskiego języka migowego i fonicznej polszczyzny)*.
- Kuder A. (2019): *Wykładowiki negacji w Polskim Języku Migowym*. Nieopublikowana praca doktorska, Uniwersytet Warszawski. Warszawa.
- Kuder A., Filipczak J., Mostowski P., Rutkowski P., Johnston T. (2018): *What corpus-based research on negation in Auslan and PJM tells us about building and using sign language corpora*. [W:] *Workshop Proceedings. 8th Workshop on the Representation and Processing of Sign Languages: Involving the Language Community. Language Resources and Evaluation Conference (LREC)*. Red. M. Bono, E. Efthimiou, S.-E. Fotinea, T. Hanke, J. Hochgesang, J. Jette Kristoffersen, Y. Osugi Miyazaki (Japan), s. 101–106.
- Libura A. (1997): *Atrycja języka odziedziczonyego*. [W:] *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*. Red. A. Dąbrowska, U. Dobesz. Wrocław, s. 303–312.
- Lillo-Martin D., Quadros de R.M., Chen Pichler D., Fieldsteel Z. (2014): *Language choice in bimodal bilingual development*. „Frontiers in Psychology” 5, s. 1–15.
- Linde-Usiekiewicz J. (2014): *Linearność i nielinearność w językach naturalnych*. [W:] *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*. Red. P. Rutkowski, S. Łozińska. Warszawa, s. 203–220.

- Łozińska S. (2012): *Gramatyczne funkcje ruchu w polskim języku migowym (PJM)*. [W:] *Ruch w języku – język w ruchu*. Red. K. Lisczyk-Kubina, M. Maciołka. Katowice, s. 89–97.
- Mitchell R.E., Karchmer M.A. (2004): *Chasing the mythical ten percent: parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the united states*. „Sign Language Studies” 4(2), s. 138–163.
- Młyński R., Redkva M. (2019): *Speech-language Diagnosis of Linguistic Competences of Multilingual Children from Ukraine*. „Logopedia Silesiana” 8, s. 435–460.
- Moroe N.F., Andrade de V. (2018): *Hearing children of Deaf parents: Gender and birth order in the delegation of the interpreter role in culturally Deaf families*. „African Journal of Disability” 7, s. 1–10.
- Nesteruk O. (2010): *Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA*. „Journal of Multilingual and Multicultural Development” 31(3), s. 271–286.
- Pearson B. (2008): *Jak wychowywać dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*. Poznań.
- Petitto L.A., Katerelos M., Levy B.G., Gauna K., Tétreault K., Ferraro V. (2001): *Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition*. „Journal of Child Language” 28(2), s. 453–496.
- Plutecka K. (2010): *Drogi edukacyjne dzieci słyszących rodziców głuchych*. [W:] *Wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej: praktyka edukacyjna i rewalidacyjna*. Red. T. Żółkowska, B. Ostapiuk, M. Wlazło. Szczecin, s. 45–52.
- Podgórska-Jachnik D. (2013): *Głusi: emancypacje*. Łódź.
- Preston P. (1994): *Mother father deaf: The heritage of difference*. „Social Science and Medicine” 40(11), s. 1461–1467.
- Pyers J.E., Emmorey K. (2008): *The Face of Bimodal Bilingualism*. „Psychological Science” 19(6), s. 531–535.
- Rutkowski P. (2017): *Ikoniczność w gramatyce i leksyce polskiego języka migowego (PJM)*. Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa.
- Singleton J.L., Tittle M.D. (2000): *Deaf Parents and Their Hearing Children*. „Journal of Deaf Studies and Deaf Education” 5(3), s. 221–236.
- Świdziński M., Gałkowski T. (2003): *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*. Warszawa.
- Tomaszewski P. (2006): *Mity o polskim języku migowym*. „Nauczyciel w Świecie Ciszy”, s. 2–11.
- Tomaszewski P., Farris M. (2010): *Not by the Hands Alone: Functions of non-manual features in Polish Sign Language*. „Studies in the Psychology of Language and Communication”, s. 291–320.
- Tomaszewski P., Krzysztofiak P.K. (2017): *Paradygmat tożsamości u g/Głuchych: przegląd wybranych koncepcji*. [W:] *Edukacja niesłyszących – wczoraj, dziś i jutro*. Red. E. Woźnicka. Łódź, s. 111–155.
- Tomaszewski P., Piekot T. (2015): *Język migowy w perspektywie socjolingwistycznej*. „Socjolingwistyka” 29, s. 63–87.
- Wodniecka Z., Haman E. (2014): *Dwujęzyczność – wyzwanie, które warto podjąć, czyli co o dwujęzyczności mówi współczesna psychologia*. [W:] *EuroEmigranci. Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych*. Red. J. Kulpińska, M. Luźniak-Piecha, D. Praszalowicz. Kraków, s. 1–22.
- Żytowicz A. (2017): *Emotions and language mediations in the micro-accounts of Polish teenage brokers*. „Konteksty Pedagogiczne” 2(9), s. 127–151.