

Piotr Tomaszewski¹, Agata Łukaszewicz², Tadeusz Gałkowski³

¹ Instytut Głuchoniemych, Warszawa

² Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski

³ Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski

Rola gestów i znaków migowych w rozwoju twórczości językowej dziecka głuchego

Role of Gestures and Signs in Linguistic Creativity in the Deaf Child

Słowa kluczowe: twórczość językowa, gest: symboliczne, dynamiczne, mimetyczne, ikoniczne, komponenty pozamanualne.

Key words: linguistic creativity, gestures: symbolic, dynamic, mimetic, iconic, non-manual components.

Streszczenie

Artykuł koncentruje się wokół problematyki twórczości językowej dzieci głuchych, ze szczególnym uwzględnieniem roli gestów i znaków migowych. Autorzy podkreślają, iż ze względu na wiek, w którym nabywany jest język, oraz doświadczenie społeczne osoby głuche stanowią bardziej heterogeniczną grupę niż osoby słyszące. Jest to fakt, który należy brać pod uwagę podejmując różnorodne badania aktywności językowej dzieci głuchych.

W artykule zaprezentowano wypowiedzi, które stanowią fragment prowadzonych obecnie badań nad twórczością językową dzieci głuchych pochodzących z różnych środowisk. Przedstawione przykłady potwierdzają hipotezę o zdolności dzieci głuchych do twórczego posługiwania się językiem.

Summary

The present article is focused on creative language abilities of deaf children, with the particular interest in the role of gestures and signs. Authors underline the heterogeneity of the deaf community in respect of the age of language acquisition and social experience. It is important to be aware of this difference while investigating the creative language abilities of deaf children.

In the present article some statements of deaf children are presented to show how creative can be deaf children in using visual language.

Wczesne badania koncentrujące się na umiejętnościach i twórczości językowej dzieci głuchych wskazywały na sztywność poznawczą i stosunkowo małą elastyczność językową w porównaniu ze słyszącymi rówieśnikami [Quigley, Paul 1994]. Doniesienia z kolejnych badań potwierdzały niski poziom kompetencji dzieci głuchych w zakresie rozumienia symbolicznych aspektów języka – np. metafor, idiomów [Myklebust 1960; Conley 1976; Furth 1991]. Dopiero niedawno uwzględniono fakt, że niskie wyniki, jakie otrzymywano w testach, wiązały się raczej bezpośrednio z rodzajem wykorzystywanego materiału badawczego, a nie – z niższymi w stosunku do słyszących możliwościami intelektualnymi osób głuchych. Ograniczanie się do użycia języka większości (polskiego) w procesie komunikacji z dzieckiem głuchym może skutkować zaniżeniem jego poziomu kompetencji językowej i komunikacyjnej. Obecnie przyjmuje się, że wprawdzie dzieci głuche przejawiają trudności w spontanicznym posługiwaniu się językiem fonicznym z tytułu deprywacji słuchowej, to jednak mogą być tak samo twórcze w użyciu języka migowego, jak słyszący rówieśnicy – języka mówionego [Marschark, West 1985; Marschark, Clark 1987].

Szczególną rolę w rozwoju języka dziecka odgrywa kontekst społeczny, uczestnictwo w różnorodnych interakcjach pozwalających na nabywanie nowych doświadczeń językowych poprzez dzielenie się już posiadaną wiedzą o świecie. W trakcie spontanicznej komunikacji dziecko staje się aktywnym partnerem, zdolnym do twórczego użycia języka. Istnieją dowody na to, że nadmierna kontrola i dyrektywizm w kierowaniu mową dziecka mogą doprowadzić do zahamowania werbalnych interakcji dziecka z otoczeniem [Bokus 1984].

W ostatnich latach rola gestów w procesie przyswajania języka wzbudza coraz większe zainteresowanie psycholingwistów, psychologów i lingwistów; podejmowane są badania dotyczące istoty udziału gestykulacji w procesie przyswajania i użycia języka zarówno mówionego, jak i migowego. Okres, w którym małe dziecko słyszące uczy się produkować wypowiedzi za pomocą nie tylko słów, ale także gestów – stanowi pomost pomiędzy rozumieniem wzorców lingwistycznych dorosłych a okresem wytwarzania wypowiedzi poprzez prawidłowe posługiwanie się konwencjonalnymi symbolami [Bates (i in.) 1989]. Jednakże wejście w etap, na którym dziecko staje się kompetentnym użytkownikiem języka, znając podstawy prawidłowego operowania strukturami językowymi, nie powoduje drastycznego ograniczenia użycia gestów, przy jednoczesnym posługiwaniu się słowami. Gesty jako pozawerbalne komponenty komunikacji pozostają na stałe w języku mówionym, tworząc wraz z nim zintegrowany system językowy; ponadto mogą one odzwierciedlać reprezentację rzeczywistości w umyśle [McNeill 1985].

Gesty, jakimi posługują się małe dzieci głuche – zwłaszcza rodziców głuchych – w okresie przedjęzykowym pełnią rolę „kamienia milowego” na drodze nabywania podstaw kompetencji językowej i komunikacyjnej w polskim języku migowym (PJM). Stadia rozwoju językowego dziecka głuchego rodziców głuchych posługujących się językiem migowym w procesie komunikacji odpowiadają stadiom rozwoju językowego dziecka słyszącego rodziców słyszących – bez względu na rodzaj modalności zmysłowej [Schlesinger, Meadow 1972; Hoffmeister, Wilbur 1980]. Tak więc następują po sobie: okres komunikacji przedjęzykowej (7-10 m. ż.), okres wypowiedzi jednowyrazowych (jdnogestowych) (12-18 m. ż.), okres wypowiedzi dwuwyrazowych (dwugestowych) (18-22 m. ż.) i okres opanowania podstaw językowych (22-36 m. ż.) [Newport, Meier 1985]. Inaczej przedstawia się sytuacja dzieci głuchych rodziców słyszących. Aby dobrze sklasyfikować aktywność językową każdego dziecka głuchego, należy uwzględnić fakt, iż dzieci głuche w większym stopniu stanowią grupę heterogeniczną niż słyszące. Oprócz różnicowania związanego z utratą słuchu dzieci głuche często mają różne doświadczenia społeczne, językowe i – być może – także umiejętności poznawcze [Marschark – w druku]. Stąd – w ogólnej populacji dzieci głuchych należy wyróżnić podgrupy, które w mniejszym lub większym stopniu różnią się od siebie pod względem językowym: 1) dzieci głuche rodziców głuchych (DGRG) mające wczesny i stały kontakt z językiem migowym (od urodzenia); 2) dzieci głuche rodziców słyszących (DGRS) mające wczesny kontakt z językiem migowym (od 2 do 3 roku życia); 3) DGRS mające późny kontakt z językiem migowym (od 5 do 7 roku życia); 4) DGRS nie mające kontaktu z językiem migowym, ale obracające się w środowisku rówieśniczym, gdzie przebywają też inne DGRS.

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie kilka przykładów¹ wypowiedzi DGRS, wychowanych w różnych warunkach językowych. Obracać się będzie to wokół pytania: czy i w jaki sposób DGRS może stać się twórcze w użyciu języka?

¹ W trakcie badań zastosowano kamerę video rejestrującą zachowania językowe i pozawerbalne dzieci głuchych w sytuacjach swobodnej zabawy, z czego powstał materiał, który umożliwia obserwację strumieni aktywności językowych dzieci w naturalnych sytuacjach. Wykorzystywano również metodę bezpośredniej obserwacji, na podstawie której rozporządzano pisemne zapiski wypowiedzi DGRS. Materiały w postaci nagrań na *video*, jak i pisemnych notatek są obecnie wykorzystywane do analizy zapisu wypowiedzi DGRS; wobec tego zademonstrowane tutaj będą niektóre z przypadków wypowiedzi mogących odzwierciedlać zróżnicowania językowe wśród DGRS.

I. PRZYKŁADY WYPOWIEDZI DGRS MAJĄCYCH WCZESNY KONTAKT Z PJM

Przykład 1



Przekład na język polski: „Słabo jesz (+ zupe)”

Dziecko głuche rodziców słyszących tworząc wypowiedź składającą się z trzech znaków manualnych wyrażało komentarz, że jego rówieśnik słabo (czy wolno) je zupe. Znak mimetyczny (naśladowczy) oznaczający czynność jeść (+ zupe) występuje w pierwszej pozycji wypowiedzi, a w drugiej występuje znak zaimkowy „ty”, odnoszący się do wykonawcy czynności. Zależność zachodząca pomiędzy znakiem mimetycznym a zaimkowym stanowi wzorzec semantyczny czynność – wykonawca (*action – agent*), którego preferencje często zauważa się u małych dzieci głuchych uczących się PJM – gdy wyrażają intencje semantyczne przez wypowiedzi dwuznakowe. Natomiast w ostatniej pozycji wypowiedzi występuje ikoniczny znak metaforyczny o charakterze emblematycznym, przybierający w sposób obrazowy inne znaczenie, które łączy się ze znaczeniem dosłownym. Dziecko użyło tego znaku w odniesieniu do znaczenia realnego: komentowało, jak jego kolega je zupe. Znak ten w znaczeniu realnym oznacza, że ktoś jest słaby w sensie fizycznym, w kontekście zaś metaforycznym pełni rolę przysłowka; dziecko gestykulowało, że jego rówieśnik słabo je zupe w sensie sprawności manualnej. Warto dodać, że znakowi metaforycznemu towarzyszyły komponenty pozamanualne: usta wysuwały się do przodu, a oczy się nieco przymykały, co może posłużyć się jako przysłówkowe wyrażenie odpowiadające znaczeniowo wizualnej metaforze. Jak zaznacza Marschark ze współpracownikami [1998], różnego rodzaju ruchy ust w ASL mogą pełnić funkcję przysłówkową, przymiotnikową i zaimkową.

Przykład 2



Przekład na język polski: „Razem (X i Y) byliśmy na działce, prawda?”

W sytuacji triady X przekazując Z nowy komunikat o wycieczce na działkę skonstruował wypowiedź trzyznakową z użyciem końcowego „gestu” o charakterze pragmatycznym skierowanego do Y biorącej udział w triadzie interakcyjnej. Zademonstrowane są znaki symboliczne o arbitralnym znaczeniu; nie odzwierciedlają one podobieństw pomiędzy kształtem tych znaków a rzeczywistością pozajęzykową. Użycie znaku migowego „było”, który określa modalność czasu przeszłego, świadczy o możliwości psychicznego przeniesienia się w czasie. U DGRS uczących się wcześniej PJM obserwuje się mowę przemieszczoną, charakteryzującą się mówieniem o innych czasach. Oznacza to, że przejawiają one zdolność przenoszenia zapamiętanych sytuacji do dyskursu wizualnego z rówieśnikami. Aranżując różnego rodzaju zabawy symboliczne, tworzą wypowiedzi w PJM, które mają odniesienia nie tylko do zdarzeń obecnych, ale także przeszłych i przyszłych; wykorzystują w ten sposób twórczą cechę przemieszczania się mowy. Sprzyja to rozwojowi poznawczej kompetencji w organizowaniu reprezentacji rzeczywistości w umyśle dziecka. Pod koniec zdania migowego X przejawiał intencję pragmatyczną, wykonując i ukierunkowując gest do Y (wszystkie palce wyprostowane, a wnętrze dłoni skierowane do góry), przy czym zastosował komponenty pozamanualne: brwi się podniosły, a głowa kiwała się lekko do przodu; stanowi to wizualny element „interpunkcji” w postaci znaku pytania. Zjawisko to ma charakter pragmatyczny: gest został wykonany w celu zaspokojenia własnej potrzeby, jak i kontrolowania osoby (Y), która na prośbę nadawcy (X) miała potwierdzić informację. Należy podkreślić, że ten gest o znaczeniu pragmatycznym odgrywa istotną rolę w przestrzeganiu reguły naprzemienności ról podczas wizualnej konwersacji.

II. PRZYKŁADY WYPOWIEDZI DGRS MAJĄCYCH PÓŹNY KONTAKT Z PJM

W warunkach, gdy DGRS nie mają dostępu do materiału językowego do piątego czy szóstego roku życia, tworzą w rodzinach słyszących posługujących się jedynie językiem mówionym własny „język” znaków domowych (*home signs*), funkcjonujący – jak dowiodły badania – na poziomie leksykalnym, składniowym i morfologicznym [Goldin-Meadow, Mylander 1984; Mylander, Goldin-Meadow 1990]. Jak wygląda proces późnego przyswajania PJM – przez DGRS? W jaki sposób język gestów domowych może przekształcać się w PJM? Pragniemy na podstawie przykładów wypowiedzi tych dzieci sformułować możliwe odpowiedzi na powyższe pytania.

Przykład 3



Przekład na język polski: „Pani Ania (poszła [do łazienki]) po wodę”

Na pytanie osoby dorosłej *Gdzie jest pani Ania?*² dziecko odpowiedziało tworząc taką wypowiedź: wykonało wpięty symboliczne znaki dotyczące rzeczowników – *woda*, *pani Ania* jako wykonawca. Potem zademonstrowało gest lokalizujący miejsce, czyli pokazało, dokąd jego pani poszła po wodę. Język znaków domowych DGRS złożony jest co najmniej z dwóch kategorii: gestów wskazujących (*pointing gestures*) oraz gestów opisowych (*characterizing gestures*), które określają ludzi, przedmioty i czynności. Jak widać z wypowiedzi, DGRS uczące się późno PJM z łatwością zastępują wyniesione z domu deiktyczne gesty znakami rzeczownikowymi używanymi w PJM. Sugeruje to, że w systemie znaków domowych gesty wskazujące pełnią funkcję nominalną (imienną). Jak można zauważyć, DGRS stosują dwa rodzaje gestów (z wyprostowanym palcem

² Przydomek osoby, który zademonstrowało dziecko w swej wypowiedzi, został zmieniony dla zachowania jej anonimowości.

wskazującym) – statycznych i dynamicznych. Znaki deiktyczne wykonują w sposób statyczny; wskazują przedmioty palcem wskazującym z prawie wyprostowaną ręką w kierunku przedmiotów bądź ludzi znajdujących się w polu percepcji. Natomiast gesty dynamiczne – jak jest pokazane na rysunku – wykonują raz czy dwa razy u góry przed siebie do przodu, tak jakby miało to odniesienie do rzeczy, sytuacji poza przestrzenią, czyli poza polem percepcji (czy też poza czasem bieżącym). Po demonstracji dwóch rzeczownikowych znaków migowych chłopiec wykonał dynamiczny gest: zlokalizował niedostępne dla jego percepcji miejsce pokazując ruchem, dokąd poszła jego pani. Być może tym gestem za pomocą ruchu chłopiec chciał jednocześnie powiedzieć, co ona robiła (*poszła*) – z racji trudności opanowania czasowników w PJM przez DGRS późno uczące się PJM. Na jego trudności przyswajania czasowników istniejących w PJM wskazuje kolejny przykład wypowiedzi.

Przykład 4

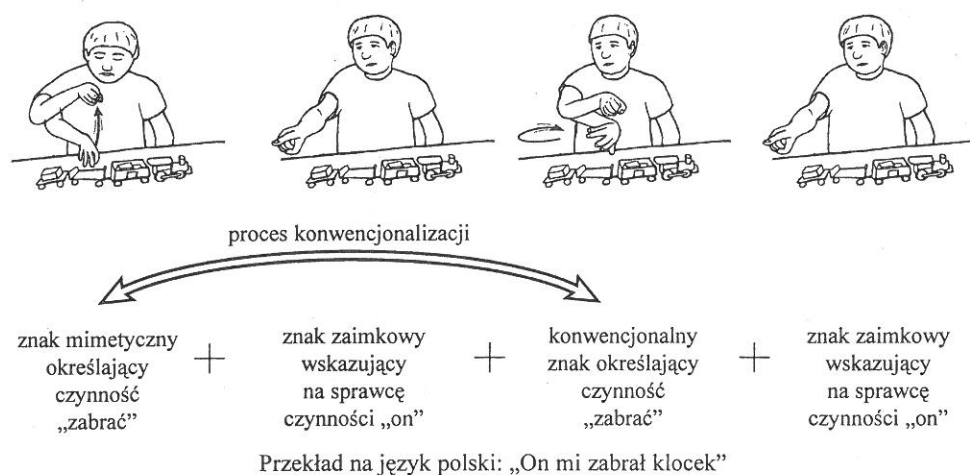


Przekład na język polski: „Z mamą pojadę do domu”

Na początku wypowiedzi chłopiec użył dwóch znaków – pierwszy symbolizuje osobę matki, a drugi określa zaimek osobowy „ja”. W trzeciej pozycji zademonstrowany jest innowacyjny znak, który kształtem bardzo przypomina budynek, czyli dom, a którego ruch wykonany jest w sposób łukowy i jednostronny z wysokości klatki piersiowej w górę do przodu, co może pełnić funkcję czasownika „pojechać”. Na koniec zastosował dynamiczny gest lokalizujący miejsce swego domu niedostępne jego percepcji. Warto zauważyć, że chłopiec zamiast użyć – według reguły składniowej PJM – dwóch konwencjonalnych znaków migowych, aby stworzyć z nich związek składniowy pomiędzy czasownikiem (*pojechać*)

a wyrażeniem przyimkowym (*do domu*) – wykonał znak migowy „dom” modyfikując go ruchem w kształcie łukowym. Być może zmodyfikowany znak „dom” przybrał dodatkowe znaczenie: pełnił podwójną funkcję swym *kształtem i ruchem* – nie tylko rzeczownika występującego w roli okolicznika miejsca (*dom*), ale także czasownika w roli orzeczenia (*pojechać*). Można uznać to zjawisko za formę rekompensacji braku możliwości czynnego użycia znaku czasownikowego „pojechać”. Obserwuje się, że DGRS późno uczące się PJM łatwiej i szybciej przyswajają sobie znaki rzeczownikowe niż czasownikowe, a zatem z łatwością mogą zastąpić domowe gesty wskazujące znakami rzeczownikowymi, jednak trudność im sprawia czynne zastosowanie czasowników w PJM. Być może wynika to z tego, że DGRS preferują domowe znaki czasownikowe, które – według Morford (1998) – różnią się formą składniową od czasowników z konwencjonalnego języka migowego. W PJM istnieją czasowniki proste i złożone. Pierwsze nie są kierunkowe, nie podlegają różnym modyfikacjom poprzez zmiany kierunku ruchu (np. *pracować, czytać, pisać*), a drugie są kierunkowe, mogą być zmodyfikowane gramatycznie zmianą kierunku ruchu (np. *pytać, dać, opowiadać*) [zob. Tomaszewski – w druku]. Możliwości tworzenia i użycia czasowników złożonych nie widać w domowym języku gestów, w którym proste czasowniki pełnią rolę semantyczną [Morford 1998; GoldinMeadow 1999]. Dlatego DGRS dużo trudniej jest zastąpić domowe znaki konwencjonalnymi czasownikami niż rzeczownikowymi.

Przykład 5



Powyższa wypowiedź innego chłopca ilustruje, w jaki sposób dokonuje przeskoku on językowego. W pierwszej pozycji wykonał w sposób energiczny domowy znak „zabrać”, a w trzeciej już używany w PJM konwencjonalny znak migowy o takim samym znaczeniu, co poprzedni. Odzwierciedla to proces konwencjonalizacji znaków migowych; zjawisko to stanowi przemijającą właściwość

związana z przejściem z języka gestów domowych do konwencjonalnego języka migowego. Warto zauważyć, że DGRS łatwiej jest zastąpić domowe znaki czasownikowe konwencjonalnymi znakami czasownikowymi (chodzi tu o czasowniki proste), jeśli cechy morfologiczne – kształt (układ ręki) i ruch – tych znaków są do siebie podobne. Ponadto wypowiedź o charakterze przejściowym została skonstruowana w dyskursie z osobą posługującą się PJM, a zatem użycie konwencjonalnego znaku „zabrać” jest przejawem kompetencji komunikacyjnej; chłopiec właściwie dostosował środki lingwistyczne do kontekstu sytuacyjnego poprzez modyfikację domowego znaku na konwencjonalną postać znaku „zabrać”.

III. PODSUMOWANIE

Dotychczasowe polskie badania nad rozwojem językowym u małych dzieci prelingwalnie głuchych były ograniczone do obserwacji mechanizmu przyswajania sobie języka mówionego – dla nich *de facto* nieprzyswajalnego. Często konsekwencją upatrywania deficytów językowych dziecka głuchego w ograniczeniu jego możliwości naturalnego przyswajania języka mówionego jest konkluzja – dziecko głuche jest mało twórcze w użyciu języka w stosunku do dziecka słyszącego. Nie musi to sugerować, że głuchota jako taka ostatecznie skazuje dziecko na ograniczony rozwój kreatywności językowej jako umiejętności wytwarzania nowych wytworów lingwistycznych w różnych sytuacjach zabawowo-zadaniowych – przykłady wypowiedzi bowiem wskazują na wrodzone zdolności dziecka głuchego do wytwarzania konstrukcji językowych na drodze modalności wzrokowej. Interesujących danych dostarczają również wstępne wyniki analizy zachowań komunikacyjnych poddanych oddziaływaniu modelu dwujęzycznego głuchych przedszkolaków w sytuacji swobodnej zabawy z rówieśnikami słyszącymi [Łukaszewicz 1999]. Otrzymane wyniki wskazują na zdolność dzieci posługujących się językami o różnych modalnościach do nawiązania kontaktu społecznego. Dzieci głuche dążyły do nawiązania interakcji, włączały partnera we własne pole działania, a także włączały się w pole działania partnera; wykorzystując podane im na wstępie informacje o statusie partnera (osoba słysząca), podejmowały próby dopasowania sposobu porozumiewania się do możliwości i umiejętności partnera, co świadczy o rozwijaniu się ich kompetencji komunikacyjnej. Daje to podstawę do potwierdzenia opinii niektórych autorów, że codzienne interakcje społeczne zarówno ze starszymi rówieśnikami, jak i dorosłymi osobami głuchymi jako użytkownikami naturalnego języka migowego stanowią pozytywny model dla kształtowania się kompetencji komunikacyjnej u małego dziecka głuchego [Erting 1994; Luetke-Stahlman 1983; Meadow 1980, Tomaszewski – w druku].

Tak więc doniesienia ze wstępnych badań przemawiają za koniecznością modyfikacji modelu analizy rozwoju kompetencji językowej i komunikacyjnej dziecka

głuchego, ze szczególnym uwzględnieniem istotnego udziału pierwszego języka wizualno-gestowego w rozwoju twórczości językowej dziecka głuchego. Ponadto istotny wkład w rozwój psycholingwistyki rozwojowej mogą wnieść informacje o sposobach nabywania kompetencji językowej i komunikacyjnej w PJM przez małe dziecko głuche; pozwoliłoby to prawdopodobnie na modyfikację teoretycznego modelu ogólnego rozwoju języka w ontogenezie.

To, że dzieci głuche rodziców słyszących uczące się późno PJM zdradzają zróżnicowaną aktywność językową i trudności przyswajania sobie niektórych elementów gramatycznych PJM, podkreśla znaczenie okresu krytycznego dla akwizycji naturalnego języka migowego. Zaprzecza to opinii, że PJM jest dużo prostszy niż język polski i na tyle przyswajalny dla dziecka głuchego, iż okres krytyczny nabywania PJM traci na znaczeniu [Tomaszewski 2000]. Niski poziom kompetencji językowej w PJM może pociągać za sobą utrudnienie realizacji edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych – jeśli chodzi o naukę drugiego języka, czyli języka polskiego w formie pisanej (bądź mówionej).

Wczesna znajomość języka wizualno-gestowego ma pozytywny wpływ na rozwój procesów poznawczych u dziecka głuchego i stanowić może czynnik przeważający w stosunku do deprywacji słuchowej [Bettger 2000; Bandurski 2000; Marschark 2000]. Przechodząc ze świata percepcji zmysłowej do symbolicznego za pośrednictwem PJM, dziecko głuche rozwija zdolność organizowania ogólnej reprezentacji rzeczywistości w swym umyśle, co sprzyja wzmocnieniu jego aktywności poznawczej w rozszerzaniu wiedzy o otaczającym je świecie. Pozwala to na twórcze wykorzystanie języka poprzez dzielenie się doświadczeniami, wiedzą z otoczeniem; źródło twórczego użycia języka tkwi bowiem w samym procesie wymiany znaczeń pomiędzy mówcą a słuchaczem [Halliday 1980]. Wskazują na to przykłady wypowiedzi dzieci, które mają nie tylko wczesny, ale także późny kontakt z PJM. Niemniej jednak ludzkie zachowania językowe są przyswajane interaktywnie od osób otaczających, jak i owocem wewnętrznej reakcji na bodźce dopływające ze środowiska. Słowem – rozwój językowy dziecka jest wynikiem wzajemnego oddziaływania wewnętrznych możliwości lingwistycznych oraz różnorodności doświadczeń środowiskowych.

Podsumowując należy podkreślić, iż podstawowym wymogiem realizacji wczesnej interwencji jest dostarczanie dziecku głuchemu modelu językowego, jakim jest polski język migowy. Cel ten ukierunkowany jest na stwarzanie szansy wprowadzenia programu edukacji dwujęzycznej dla dzieci głuchych, co może, jak sugerują badania Łukaszewicz [2000], stać się pozytywnym bodźcem do nabywania doświadczeń umożliwiających zarówno efektywne radzenie sobie w różnorodnych sytuacjach społecznych, jak również w przekraczaniu barier świata osób głuchych i słyszących.

Bibliografia

- Bandurski M. (2000). Rozwój rozumowania przez analogię u dzieci głuchych a sposób komunikowania się ich rodziców. Nie publikowana praca magisterska. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej.
- Bates E., Thal D., Whitesell K., Oakes L., Fenson L. (1989). Integrating language and gesture in infancy. „*Developmental Psychology*” 25, 1004-1019.
- Bettger R. P. (2000). Viewing deaf children in a new way: Implications of Bellugi and Klima's research for education. W: *The signs of language revisited: An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. Ed. K. Emmorey, H. Lane. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bokus B. (1984). O prawo dziecko do twórczego użycia języka. „*Wychowanie w Przedszkolu*” 37, 205-212.
- Conley J. E. (1976). The role of idiomatic expressions in the reading of deaf children. „*American Annals of the Deaf*” 12, 381-385.
- Erting C. (1994). Deafness, communication, social identity: Ethnography in a preschool for deaf children. Linstok Press, Inc.
- Furth H. G. (1991). Thinking without language: A perspective and review of research with deaf people W: *Constructivist perspectives on developmental psychopathology and atypical development*. Ed. D. P. Keating, H. Rosen, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldin-Meadow S. (1999). The development of gesture with and without speech in hearing and deaf children. W: *Gesture, speech, and sign*. Ed. L. Messing, R. Campbell. Oxford: Oxford University Press.
- Goldin-Meadow S., Mylander C. (1984). The development of morphology without a conventional language model. „*Chicago Linguistic Society*” 20, 119-135.
- Halliday M. A. K. (1980). Uczenie się znaczeń. W: *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska. Warszawa: PWN.
- Hoffmeister R., Wilbur R. (1980). Developmental: The acquisition of sign language. W: *Recent perspectives on American Sign Language*. Ed. H. Lane, F. Grosjean, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Luetke-Stahlman B. (1983). Using bilingual instructional models in teaching hearing-impaired students. „*American Annals of the Deaf*” 128, 873-877.
- Łukaszewicz A. (1999). Interakcje społeczne dzieci głuchych wychowywanych w przedszkolu według modelu dwujęzycznego. Nie publikowana praca magisterska. Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Łukaszewicz A. (2000). Z badań nad zachowaniami komunikacyjnymi małych dzieci głuchych. „*Audiofonologia*” 17, 159-179.
- Marschark M. (2000). Interactions of language, knowledge, and cognition among deaf learners. „*Audiofonologia*” 17, 5-10.
- Marschark M., West S. A. (1985). Creative language abilities of deaf children. „*Journal of Speech and Hearing Research*” 28, 73-78.
- Marschark M., Clark D. (1987). Linguistic and nonlinguistic creativity of deaf children. „*Developmental Review*” 7, 22-38.
- Marschark M., LePoutre D., Bement L. (1998). Mouth movement and signed communication. W: *Hearing by eye: the psychology of lipreading and audiovisual speech*. Ed. R. Campbell, B. Dodd. London: Taylor.
- McNeill D. (1985). So you think gestures are nonverbal? „*Psychological Review*” 92, 3, 350-371.
- Meadow K.P. (1980). Deafness and child development. Berkeley-Los Angeles: University of California Press.
- Moore D.F. (1987). Educating of deaf. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Morford J.P. (1998). Gesture when there is no speech model. W: *The nature and functions of gesture in children's communication*. Ed. J. M. Iverson, S. Goldin-Meadow. Jossey-Bass Publishers.

- Myklebust H. E. (1960). *Psychology of deafness*. New York: Grune & Stratton.
- Mylander C., Goldin-Meadow S. (1990). Home sign systems in deaf children: The development of morphology without a conventional language model. W: *Theoretical issues in sign language research*. Ed. P. Siple, S. Fischer. Vol. 2: Psychology. Chicago: University of Chicago Press.
- Newport E., Meier R. (1985). *Acquisition of American Sign Language*. W: *The cross-linguistic study of language acquisition*. Ed. D. I. Slobin. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Quigley S. P., Paul P. V. (1994). *Language and Deafness*. Second edition. Singular Publishing Group, Inc. San Diego California.
- Schlesinger H. S., Meadow K. P. (1972). *Sound and sign: Childhood deafness and mental health*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Tomaszewski P. (2000). Rozwój językowy dziecka głuchego: wnioski dla edukacji szkolnej. „Audiofonologia” 16.