

Ewa Muzyka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego

Komunikacyjna sprawność społeczna dzieci niesłyszących

Social Communicative Skill of Deaf Children

Streszczenie

Artykuł stanowi propozycję spojrzenia na problemy językowe dzieci niesłyszących z punktu widzenia teorii komunikacji. Zawiera opis komunikacyjnej sprawności społecznej pięciorga dzieci niesłyszących w stopniu głębokim, będących w wieku szkolnym.

Ma na celu zogniskować uwagę wszystkich zainteresowanych problematyką kształcenia języka niesłyszących na komunikacyjnych problemach niesłyszących, wynikających często z braku umiejętności korzystania w konkretnych aktach użycia języka ze zdobytej w jakimś zakresie językowej sprawności systemowej. Analiza wypowiedzi dzieci niesłyszących wykazała istnienie określonego typu trudności z dostosowaniem przez nich własnych wypowiedzi do możliwości odbiorcy oraz do funkcji, jaką pełni on w społeczeństwie. Dysonans pomiędzy sprawnościami językowymi i komunikacyjnymi wskazuje na niewątpliwą potrzebę przeprowadzenia szczegółowych badań w tym zakresie.

Charakterystyka trudności niesłyszących w stosowaniu formuł grzecznościowych, właściwej w danej sytuacji leksyki i składni, charakterystycznych dla konkretnych użyć języka konstrukcji i sformułowań pozwoli dotrzeć do specyfiki ich problemów w komunikowaniu się. Specyfika ta natomiast powinna stanowić przyczynek do zmodyfikowania programów pracy terapeutycznej, a przynajmniej do uwzględnienia w programach terapii logopedycznej dzieci niesłyszących tzw. ćwiczeń komunikacyjnych.

Summary

The present paper seeks to view the linguistic problems of deaf children from the standpoint of communication theory. It contains a description of social communicative competence of five school-age deaf children with profound impairment.

The purpose of the study is to focus attention of all those interested in the problems of training the language of deaf persons upon communication problems of deaf patients, which often stem from

their lack of ability to utilize, in particular acts of language use, systemic language skills acquired to a certain degree. The analysis of utterances of deaf children showed that they have difficulties of specific type in adjusting their own utterances to the possibilities of the receiver and to the functions that s/he fulfils in society. Dissonance between language and communication skills indicates an indubitable need to conduct detailed studies in this area.

Describing of the difficulties of those deaf in using polite forms, appropriate lexis and syntax in particular situations, constructions and formulations characteristic of specific language uses, will permit us to grasp the specificity of their problems with communicating. This specific nature should be a contribution to modifying therapy programmes or at least to the inclusion of so-called communication exercises in the programmes of logopedic therapy for deaf children.

W rozważaniach na temat trudności językowych dzieci niesłyszących dominują opisy sprawności systemowej. Charakterystyka podsystemów: fonologicznego, morfologicznego i składniowego znacznie bogaciej jest reprezentowana w literaturze przedmiotu niż charakterystyka sprawności komunikacyjnych. Ta zaś ogranicza się często wyłącznie do krótkiego stwierdzenia, że trudności językowe powodują powstanie rozmaitych trudności komunikacyjnych. Ich intensyfikacja jest paralelna: im wyższy poziom sprawności systemowej, tym wyższy sprawności komunikacyjnych i na odwrót – im niższy poziom sprawności systemowej, tym niższy sprawności komunikacyjnych. W ten oto sposób charakterystyka funkcjonowania językowego dziecka niesłyszącego zatrzymuje się na opisie budowania zdań. Nie wykraczając poza opis systemu językowego, mocno tkwi w strukturalizmie, nie korzystając z osiągnięć takich dziedzin wiedzy, jak socjolingwistyka czy glottodydaktyka. Skutkiem tego w programach pracy terapeutycznej dominują propozycje ćwiczeń mających na celu kształtowanie sprawności systemowej, a więc ćwiczenia: artykulacyjne, gramatyczne, leksykalne czy składniowe. Pomija się lub jedynie sygnalizuje potrzebę umieszczania w programie terapii tzw. ćwiczeń komunikacyjnych. Kształtowanie sprawności komunikacyjnych pozostawiane bywa sytuacjom życia społecznego, w jakich dziecko przypuszczalnie będzie miało okazję się znaleźć. Wtedy to, korzystając ze zdobytych sprawności w zakresie budowy zdań gramatycznie poprawnych, powinno samorzutnie nauczyć się właściwego ich użycia w zależności od tego, do kogo mówi, w jakiej sytuacji i w jakim celu [por. Grabias 1997 s. 294]. Na poparcie tego rodzaju poglądów przytaczana bywa teza głosząca, że sprawności komunikacyjne kształtują się w codziennych kontaktach społecznych i nie można nauczyć się ich w sztucznych warunkach procesu dydaktycznego. Trudno nie zgodzić się z tym stwierdzeniem. Jednakże jego zwolennicy zdają się zapominać o innym poglądzie, również znanym powszechnie i często przywoływanym, głoszącym, że nie jest możliwe zaprogramowanie w umyśle człowieka języka. Mimo to próby zmierzające do kształtowania w umyśle dziecka niesłyszącego systemu językowego są ciągle podejmowane. W programach terapii logopedycznej znajdują się ćwiczenia z zakresu sprawności systemowej i nikt nie neguje konieczności ich wykonywania, nawet gdy dają słabe efekty.

Każdy, kto pracuje z osobami niesłyszącymi, niewątpliwie zauważył u swoich podopiecznych istnienie swoistych niedostatków w zakresie sprawności komunikacyjnych. Wysoki poziom językowych sprawności systemowych niekoniecznie „przekłada się” na równie wysoki poziom sprawności komunikacyjnych. Zdarzają się przypadki poprawnego wykonywania ćwiczeń gramatycznych i jednoczesnego błędnego budowania wypowiedzi w konkretnych sytuacjach życia społecznego. Bywa również odwrotnie – poprawne zachowania komunikacyjne nie znajdują swojego potwierdzenia w wysokim poziomie umiejętności językowych. Wówczas właściwe zachowania językowe, przynależne konkretnym użyciom języka charakteryzują tych niesłyszących, którzy w testach gramatycznych wypadają słabo. Krótko mówiąc, są takie dzieci niesłyszące, które lepiej radzą sobie na zajęciach w szkole, i są takie, które lepiej radzą sobie z komunikowaniem się w codziennych sytuacjach życia społecznego. W podobnej sytuacji znajdują się cudzoziemcy, uczący się języka obcego na kursach. Jedni, mimo wysokich not zdobywanych na testach sprawdzających, nie potrafią zastosować posiadanej wiedzy w praktyce, drudzy świetnie komunikują się, choć ich sprawności gramatyczne pozostawiają wiele do życzenia.

Twierdzenia te upraszczają istotę problemów z komunikowaniem się niesłyszących. Wprowadzam je jednak celowo, gdyż chcę na wstępie tego artykułu uwytklić zjawisko różnic w mechanizmie działania sprawności językowej i sprawności komunikacyjnych.

Przeprowadzenie badań sprawności komunikacyjnych dzieci niesłyszących powinno przyczynić się do przełamywania wyżej opisanych barier w myśleniu. Jestem przekonana, że takie badania sprawności komunikacyjnych powinny zostać przeprowadzone na szeroką skalę i w sposób usystematyzowany, dookreślony metodologicznie i na dużej populacji osób niesłyszących. Niniejszy artykuł stanowi jedynie próbę charakterystyki sprawności komunikacyjnych dzieci niesłyszących. Jest tylko propozycją, głosem w dyskusji i nie aspiruje do miana systematycznego opisu kompetencji komunikacyjnej dziecka niesłyszącego. Z konieczności podporządkowania się pewnym ograniczeniom formalnym koncentruje się wokół jednej ze sprawności komunikacyjnych – społecznej, z pominięciem sprawności sytuacyjnej i pragmatycznej.

Celem artykułu jest analiza komunikacyjnej sprawności społecznej dzieci niesłyszących. Próbuję w nim znaleźć odpowiedź na następujące pytania:

1. Czy dzieci niesłyszące mają świadomość konieczności dostosowania swojej wypowiedzi do rangi społecznej odbiorcy?
2. W jaki sposób pozycja społeczna odbiorcy i jego możliwości intelektualne oraz rodzaj kontaktu wpływają na dobór środków językowych w wypowiedziach dzieci niesłyszących?
3. Na czym polegają trudności niesłyszących z realizowaniem językowych ról społecznych?

4. Jakie rodzaje strategii radzenia sobie z problemami w zakresie społecznej sprawności komunikacyjnej stosują?

Znalezienie odpowiedzi na powyższe pytania pozwoli nakreślić schemat trudności dzieci niesłyszących w zakresie opanowania jednej ze sprawności komunikacyjnych. Sklasyfikowanie rodzajów tychże trudności powinno wyznaczyć szerszy lub nowy zakres działaniom logopedycznym i przyczynić się do zmodyfikowania programów terapii dzieci niesłyszących.

Materiał stanowiący podstawę analizy został zebrany na zajęciach logopedycznych oraz w trakcie obserwacji dzieci poza gabinetem logopedycznym. Na materiał badawczy składają się:

- ćwiczenia pisemne wykonywane przez dzieci na zajęciach logopedycznych, w tym ćwiczenia polegające na uzupełnianiu dialogów, tworzeniu komiksów, wpisywaniu tekstu w tzw. chmurki imitujące wypowiedź danej osoby;

- ćwiczenia polegające na przytaczaniu własnych wypowiedzi w określonej, przywołanej na zasadzie opisu, sytuacji, utrwalone w postaci pisemnej oraz na taśmie magnetofonowej;

- nagrania wideo i audio, dokonane w trakcie zajęć logopedycznych oraz dokumentujące rozmowy z dziećmi w gabinecie;

- zapamiętane i następnie odnotowane fragmenty rozmów odbywających się przed oraz po zajęciach logopedycznych;

- rozmowy odbywające się przez internet (chat dla niesłyszących, program gadu-gadu);

- krótkie wiadomości tekstowe (sms).

Objęte badaniami dzieci zostały wybrane spośród tych, z którymi jako logopeda pracuję najdłużej bądź z największą częstotliwością, a w związku z tym udało mi się od nich uzyskać najwięcej potrzebnego materiału językowego. Do badań wybrałam pięcioro dzieci. Na zajęcia logopedyczne uczęszczają od 2 do 5 lat. Wszystkie utraciły słuch prelingwalnie i nie słyszą w stopniu głębokim. Pierwsze aparaty otrzymały średnio w drugim roku życia. Obecnie troje z nich uczęszcza do drugiej klasy gimnazjum dla niesłyszących w Lublinie, dwoje rozpoczęło naukę w liceum zawodowym. W grupie znajdują się trzy dziewczynki i dwóch chłopców. Osiągają zróżnicowane wyniki w szkole. Jeden chłopiec jest bardzo dobrym uczniem, o czym świadczy jego uczestnictwo w konkursach i olimpiadach, w tym z języka polskiego, jedna z dziewczynek również ma wysokie oceny w szkole, pozostałe dzieci sytuują się na poziomie przeciętnym, jeśli chodzi o oceny.

Obserwacje w trakcie zajęć logopedycznych pozwoliły na wyciągnięcie wniosków w zakresie preferowanych przez dzieci sposobów komunikowania. Dwojka zdecydowanie preferuje język migowy, jedno – w równym stopniu język migowy i mowę, jedno – język migowy i język polski, ale w odmianie pisanej i ostatnie zdecydowanie preferuje mowę. Dziewczynka wymieniona jako ostatnia ma najmniejszy ubytek słuchu w badanej grupie dzieci i najwyższy poziom rozwoju

językowego. Od grudnia 2002 r. jedno ucho ma zaimplantowane. Znaczna ilość przytaczanego materiału pochodzi właśnie z jej wypowiedzi.

Pierwszą część artykułu poświęcę analizie realizacji językowych ról społecznych w wypowiedziach dzieci niesłyszących w kontekście teorii zaproponowanej przez S. Grabiasa [1997]. Druga będzie zawierała zestawienie podstawowych trudności niesłyszących decydujących o niedostatecznym opanowaniu sprawności społecznej wraz ze strategiami ich przewyżczenia. W trzeciej natomiast, podsumowującej przeprowadzone analizy, zamieszczę kilka sugestii dotyczących doboru typów ćwiczeń w programach terapii logopedycznej.

Sprawność społeczna jest to „umiejętność realizowania ról społecznych w procesie komunikacji” [Grabias 1994 s. 206]. W każdej wypowiedzi ujawniają się społeczna ranga nadawcy i społeczna ranga odbiorcy. „Realizowanie ról społecznych w procesie komunikacji polega na doborze środków językowych stosownych do możliwości odbiorcy oraz do funkcji, jaką pełni on w społeczeństwie” [Grabias 1997 s. 268].

Z realizacją każdej z ról związany jest właściwy jej repertuar środków językowych. Kształt wypowiedzi zmienia się więc w zależności od:

- 1) rang społecznych rozmówców: równorzędnych bądź nierównorzędnych;
- 2) rodzaju kontaktu: oficjalnego lub nieoficjalnego, indywidualnego lub grupowego, trwałego lub sporadycznego [Grabias 1997 s. 270].

Warunkiem opanowania sprawności komunikacyjnych jest osiągnięcie odpowiedniego poziomu znajomości systemu językowego. Realizowanie społecznych ról językowych wiąże się jednak nie tylko z właściwym wyborem środków językowych z różnych poziomów języka. Głównymi wyznacznikami ról społecznych są formuły grzecznościowe, czyli „stereotypowe wypowiedzenia organizujące kontakt w trakcie interakcji” [Grabias 1997 s. 277]. W znacznej mierze realizacja językowych ról społecznych polega na umiejętnym posługiwaniu się formułami grzecznościowymi. W analizach wypowiedzi dzieci niesłyszących pod kątem ich sprawności społecznych w sposób szczególny zwróciłam uwagę na tego typu konstrukcje.

Według S. Grabiasa [1997 s. 277] formuły grzecznościowe są „nośnikami kilku funkcji interakcyjnych. Wiążą się z nimi funkcje fatyczne i społeczne. Mogą być wykładnikami funkcji pragmatycznych: różnego typu funkcji emocjonalnych i funkcji działania”. Struktura semantyczna formuł grzecznościowych jest skomplikowana i składa się na nią kilka komponentów: fatyczny, wolicjonalny, społeczny, emocjonalny i propozycji działania. Pełnią w związku z tym wiele funkcji.

Jako główne kryterium porządkowania zebranego materiału wybrałam funkcje formuł grzecznościowych. Można je podzielić na trzy typy, służące odrębnym celom [Grabias 1997 s. 277-281]:

- 1) wchodzenie w kontakt,
- 2) podtrzymywanie kontaktu,
- 3) wygaszanie kontaktu.

Zmiennymi branymi pod uwagę w analizach są również społeczne funkcje formuł grzecznościowych i stopień oficjalności właściwy określonym typom kontaktu. Pierwsza wiąże się z ujawnianiem w wypowiedziach rang społecznych rozmówców: równorzędnych bądź nierównorzędnych i zastosowaniem formuł przynależnych każdej z nich [Grabias 1997 s. 278]. Druga dotyczy zastosowania właściwych pewnym typom kontaktu konstrukcji: oficjalnych, potocznych czy socjolektalnych [Grabias 1994 s. 209-210].

Wchodzenie w kontakt odbywa się poprzez zastosowanie odpowiednich konstrukcji służących: zwracaniu się do odbiorcy, powitaniom, przedstawianiu się i komplementowaniu.

Powitania wiążą się najczęściej z zastosowaniem formuł *Cześć!* lub *Dzień dobry!* Dzieci niesłyszące znają i powszechnie stosują obie formuły. Używają ich adekwatnie, czyli stosownie do rangi społecznej odbiorcy i stopnia oficjalności kontaktu.

Wchodząc do gabinetu logopedycznego, dzieci używają formuły *Dzień dobry!* W sytuacji, gdy do gabinetu wchodzi osoba nieznaną dziecku lub też dziecko wchodzi do pomieszczenia, w którym znajdują się osoby dorosłe, także zawsze pojawia się *Dzień dobry!* Formuła powitania *Cześć!* częsta jest w kontaktach trwałych, powtarzalnych i przybierających częściowo formę nieoficjalną, czyli przykładowo w relacji: dziecko–logopeda. Częstotliwość i długi okres spotykania się na zajęciach w gabinecie logopedycznym niewątpliwie wpływają na wzajemne relacje, tzn. logopeda zyskując rangę osoby dobrze znanej dzieciom, może znajdować się w niektórych przynajmniej sytuacjach w relacji równorzędnej. Formuła *Cześć!* pojawiająca się przy powitaniu po kilku latach spotkań bywa czymś naturalnym. Niewątpliwy dowód znajomości pewnych społecznych reguł komunikacyjnych stanowi fakt niestosowania jej przez dzieci każdorazowo.

Znaczna część materiału badawczego została zebrana przeze mnie w trakcie ćwiczeń specjalnie zorganizowanych dla celów badań sprawności społecznej. Odpowiedzi udzielane na pytania wymagające użycia formuł grzecznościowych w konkretnych relacjach społecznych potwierdziły wnioski z bezpośrednich obserwacji dotyczących właściwego stosowania formuł nawiązania kontaktu, np.:

1. Pytanie: *Co mówisz, gdy spotkasz na ulicy nauczycielkę?*

Odpowiedź: *Dzień dobry!*

2. Pytanie: *Co mówisz, gdy spotkasz mamę?*

Odpowiedź: *Cześć, Mamusiu!*

Z całą pewnością więcej problemów mają dzieci niesłyszące z zastosowaniem właściwej formuły grzecznościowej w przypadku nierównorzędnych rang rozmówców. Świadomość rangi społecznej przy wchodzeniu w kontakt objawia się na poziomie językowym przede wszystkim poprzez zastosowanie formuły *Dzień dobry!* Jest to formuła uniwersalna i społecznie nieograniczona, przez co można jej używać we wszystkich typach ról nierównorzędnych. Uniwersalność ta sprawia, że budując dialog, dzieci niesłyszące niemal zawsze od niej rozpoczynają, niekiedy

wręcz nadużywając jej. Takie przypisywanie zbyt wielu funkcji danej formule powoduje powstawanie wypowiedzi mieszczących się w granicach normy, ale nadających wypowiedzi charakter sztuczny i szablonowy. Jako przykład przytoczę fragmenty dwóch konstrukcji służących nawiązaniu kontaktu. W pierwszym dialogu dziewczynka użyła typowych dla danej sytuacji formuł, uwzględniając nierównorzędną relację rozmówców, w drugim – formuły uniwersalnej:

Polecenie: Jesteś na wakacjach nad morzem. Zgubiłaś się i nie wiesz, gdzie jest Twój hotel. Zapytaj na ulicy panią, która przechodzi, o drogę do hotelu:

1. Ty: *Przepraszam pani.*

Pani: *Stucham.*

2. Ty: *Dzień dobry pani!*

Pani: *Dzień dobry!*

Dzieci niesłyszące mają znaczne problemy z poprawnym użyciem zwrotów: *pani* i *pan*. Najczęściej więc bezpośrednio zwracają się do osoby o wyższej randze społecznej w drugiej osobie liczby pojedynczej. Mianownikowa forma tych formuł, użyta w jednym z wyżej wymienionych przykładów, jest dość charakterystycznym sposobem radzenia sobie z tego rodzaju problemami. Świadczy poniekąd o sposobie, w jaki docierają one do językowej świadomości dzieci niesłyszących. Nie jest to forma, jaką dziecko mogłoby sobie przyswoić w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, np. *Przepraszam panią!*, lecz forma podstawowa, często pojawiająca się w ćwiczeniach gramatycznych czy leksykalnych w oderwaniu od kontekstu jej użycia.

Kilku argumentów udowadniających prawdziwość powyższego stwierdzenia dostarczyły sms-y i wypowiedzi zaczerpnięte z chatu dla niesłyszących.

Porozumiewanie się za pomocą sms-ów lub przez internet jest szczególną formą kontaktu, nie wymagającą rygorystycznego przestrzegania społecznych reguł komunikacyjnych. Sms zwalnia z konieczności dostosowania swojej wypowiedzi do rangi społecznej odbiorcy tylko w pewnym stopniu, nie jest bowiem anonimowy. Reprezentuje typ kontaktu w znacznej mierze nieoficjalnego. Internet i chat, na skutek swej anonimowości, są przykładami komunikacji zawsze nieoficjalnej i zawsze równorzędnej. Świadomość wymienionych cech komunikowania się przez internet czy za pomocą sms-ów dzieci niewątpliwie mają. Już na etapie wchodzenia w kontakt pojawiają się więc formuły powitania typu: *Cześć* lub *Cze*, a nawet *Cze Ewo*, czasami *Witam* – zarówno w sms-ach, jak i rozmowach odbywających się na chacie dla niesłyszących. Dzieci zwracają się na ogół bezpośrednio do odbiorcy w drugiej osobie liczby pojedynczej bez względu na jego rangę społeczną, np.:

1. *Co słyszeć u Ciebie?*

2. *Jak czujesz?*

3. *Co robisz?*

4. *A Ty co robicie?*

Czasami przejawy świadomości konieczności zaznaczenia rangi społecznej odbiorcy pojawiają się w postaci następujących konstrukcji:

1. *Co robisz pani u Ciebie?*

2. *Co słysząc pani u Ciebie?*

Dodanie zwrotu *pani* do wypowiedzi bezpośrednio skierowanej do adresata, czyli zawierającej czasownik w drugiej osobie liczby pojedynczej lub zaimek osobowy, stanowi niewątpliwie próbę podkreślenia, że formuła nawiązania kontaktu kierowana jest do osoby znajdującej się wyżej w hierarchii społecznej.

Wypowiedzi zaczerpnięte z sms-ów lub z chaty ujawniły również specyficzne trudności dzieci niesłyszących w zakresie użycia poprawnych konstrukcji przy nawiązywaniu kontaktu. Wynikają ze słabej znajomości określonych typów konstrukcji lub z problemów z gramatyką, np.:

1. *Co słychasz u Ciebie?*

2. *Co robisz u Ciebie?*

Zwroty te wydają się niepoprawnie przywołanymi formułami: *Co robisz? Co słysząc? Co u Ciebie słysząc?* z naddanym zwrotem *u Ciebie*. Można je interpretować również jako kontaminację formuł: *Co słysząc? Co robisz?* z formułą: *Co u Ciebie?* Formuły te odnotowałam jedynie utrwalone w odmianie pisanej, nigdy w mówionej, mimo że o ich zrozumiałości świadczą niewątpliwie adekwatne reakcje na nie dzieci, np.: *Dobrze! Zmęczona! Chora!* (wypowiedzi bezpośrednie); *U nas jest porzątku* (sms).

Specyficzną cechą dzieci niesłyszących w komunikowaniu się za pomocą sms-ów jest to, że w sytuacji wchodzenia w kontakt przedstawiają się, co nie jest wymagane normatywnie: *Cześć! To ja, Ela!* lub *Cześć! Nazywam Ela! Cześć! To ja Magda P.*

Przedstawianie się w badanych przeze mnie sytuacjach ograniczało się często do zastosowania formuły: *Nazywam ...* z niewłaściwym użyciem czasownika w stronie zwrotnej.

Na koniec chciałabym wspomnieć o formułach służących komplementowaniu, które bywają używane w funkcji nawiązywania kontaktu. Nie odnotowałam ich zbyt wiele. Przykładowe konstrukcje użyte w funkcji komplementu to: *Ładnie! Modna! Takie ładne ubranie! Ty modne buty!* Nie są to więc typowe formuły służące komplementowaniu, jednak o ich skuteczności przesądza niewątpliwie intonacja, z jaką są wypowiedziane, np. zachwyty, podziwu. Z całą pewnością jednak dzieci rozumieją komplementy kierowane pod ich adresem, o czym świadczą adekwatnie używana przez nich w takiej sytuacji odpowiedź: *Dziękuję!*, czasami zastępowana inną, również właściwą, reakcją na komplement:

– *Ładnie wyglądasz!*

– *Niebrzydko!*

Podtrzymywanie kontaktu

Konstrukcje, za pomocą których uczestnicy interakcji podtrzymują kontakt, to: pozdrawianie, gratulowanie, składanie życzeń, pocieszanie, składanie kondol-

lencji, zapraszanie, podziękowanie, przepraszenie, toasty [Grabias 1997 s. 279-280].

Najmniej trudności mają dzieci niesłyszące z podziękowaniami i przeprosinami. Obie formuły służą ujawnianiu zobowiązań wobec odbiorcy i niewątpliwie należą do najczęściej używanych. Wszystkie badane przeze mnie dzieci posługiwały się sprawnie formułami: *Dziękuję! Dziękuję bardzo! Dzięki! Przepraszam! Przepraszam bardzo!* W związku z tym, że nie sprawiają one dzieciom najmniejszych problemów, nadużywają ich. Nie znając wielu formuł służących podtrzymaniu kontaktu, używają tych, które znają, w nadmiarze. Jako przykład chciałabym podać fragment dialogu ułożonego na ćwiczeniach logopedycznych w zaaranżowanej sytuacji rozgrywającej się w restauracji:

Przy powitaniu –

Kelner: *Dzień dobry!*

M.: *Dzień dobry!*

Kelner: *Proszę książka.*

M.: *Dziękuję [...]*

Przy przyjmowaniu zamówienia –

Kelner: *Co jeszcze?*

M.: *Nic, nie, dziękuję!*

Kelner: *Dziękuję!*

Przy podawaniu –

Kelner: *Proszę zupę!*

M.: *Dziękuję!*

Kelner: *Smacznego!*

M.: *Dzięki!*

Kelner: *Dziękuję!*

Oczywiście sama sytuacja implikuje częste stosowanie formuły podziękowania, jednak wydaje się, że w przytoczonym dialogu jest tych formuł zbyt wiele. Dodatkowo niezbyt adekwatnie użyta jest potoczna forma: *Dzięki!* w sytuacji oficjalnej i w relacji nierównorzędnej.

Podobne zjawisko swoistego nadużywania związanego z przypisywaniem zbyt wielu funkcji danej formule komunikacyjnej dotyczy wyrażenia: *Przepraszam!* Nie znając innych, bardziej adekwatnych w danej sytuacji wyrażań, mających podobne znaczenie, dzieci używają jednego, znanego sobie:

1. Pytanie: *Zdenerwowała Cię pani w autobusie, bo cały czas Cię popychała. Co mówisz?*

Odpowiedź: *Przepraszam pani!*

Odpowiedź: *Przepraszam!*

2. Pytanie: *Zdenerwowała Cię Twoja koleżanka lub kolega, bo przeszkadza Ci oglądać film. Co mówisz?*

Odpowiedź: *Przepraszam!*

Jeśli chodzi o pozostałe formuły wyrażające zobowiązania wobec odbiorcy, czyli te, poprzez które ujawnia się towarzyską ogładę, dzieci znają popularne formuły toastów: *Na zdrowie! Sto lat!* czy też inne tego typu formuły, np.: *Smaczniego!* Mają więc świadomość istnienia gotowych konstrukcji możliwych do wykorzystania w sytuacjach spotkań towarzyskich. Jednakże niekiedy brak im dostatecznych umiejętności w zakresie ich poprawnego stosowania. Przykładów takich formuł przypominających właściwe, a jednak niepoprawnych pod względem językowym, dostarczyły ćwiczenia pisemne, np.:

Proszę muchasz do tort!

Dzisiaj jesteś urodziłeś.

Wesołej zabawie!

Przywołane formuły przypominają powszechnie używane: *Zdmuchnij świeczki! Dzisiaj są Twoje urodziny. Wesołej zabawy!* W zasadzie ich niepoprawność wynika z trudności gramatycznych dzieci niesłyszących. Nie są więc na tyle utrwalone w ich systemie komunikacyjnym, aby były przywoływane na zasadzie całości. Dzieci budując je, odwołały się do swoich sprawności systemowych, stąd błędy gramatyczne.

Akceptacja postawy odbiorcy wyraża się poprzez formuły służące: pozdrowianiu, gratulowaniu, pocieszaniu, składaniu życzeń i kondolencji czy zapraszaniu [Grabias 1997 s. 279-280]. Ta grupa formuł znana jest dzieciom niesłyszącym w bardzo różnym zakresie. Trudno określić, które w większym, a które w mniejszym stopniu mają opanowane. Można pokusić się o stwierdzenie, że mimo niskiej frekwencji występowania tego rodzaju formuł w wypowiedziach dzieci niesłyszących wiele z nich dzieci rozumieją. Nie zaobserwowałam, aby któreś z dzieci użyło jednej z formuł: *Gratuluję! Pozdrów go ode mnie! Przykro mi!* Nie ulega jednak wątpliwości, że część z nich rozumieją, o czym świadczą adekwatne reakcje na wypowiedzi zawierające tego typu formuły, jak również umiejętność zastosowania ich w wypowiedzeniu, np.:

Przykro mi: *Przykro mi, że masz pałę.*

Gratuluję: *Gratuluję, masz chłopaka.*

Bardzo mi miło: *Miło mi spotkam!*

Jak widać, dzieci niedostatecznie przyswoiły sobie zasady konotacji składniowej tychże formuł, w efekcie czego zbudowały zdania niepoprawne pod względem syntaktycznym. Koniecznie należy podkreślić, że użycie w zdaniu formuł z tej grupy nie zawsze było właściwe, np. użycie konstrukcji: *Miło mi!* jako reakcji na komplement:

– *Ładna dziewczynka!*

– *Miło mi!*

Stosunkowo najlepiej znane są dzieciom formuły życzeń. Zbudowane są najczęściej poprawnie pod względem gramatycznym, aczkolwiek schematycznie. Najpopularniejsza jest oczywiście formuła: *Wszystkiego najlepszego!*, stosowna jednak przy składaniu życzeń z wszelkich możliwych okazji, np.:

Z okazji ślubu –

1. *Wszystkiego najlepszego, dużo zdrowia!*
2. *Wszystkiego najlepszego!*

Z okazji imienin koleżanki –

1. *Wszystkiego najlepszego z okazji dnia imienin!*
2. *Wszystkiego najlepszego i dużo zabawy!*

Poza tą formułą inne bywają niewłaściwie użyte, jak np. w życzeniach:

Z okazji chrzcin –

Wszystki zdrowi i dasz prezenty.

Wybór adekwatnej formuły życzeń spośród zestawu gotowych szablonów nie sprawia dzieciom najmniejszych problemów, np.:

1. *Szczęśliwego Nowego Roku 2003 r.! Wszystkiego najlepszego, dużo zdrowia oraz szczęścia z okazji Świąt życzy Magda.*
2. *Życzę Ci wesołych Świąt, udanego Sylwestra, Szczęśliwego Nowego Roku! Życzy Michał!*

Wyjątki od tej reguły świadczą jednak, że i w tym przypadku dzieci mogą mieć problemy, np.:

Wesoły Świąt!!!

Wszystkiego dobrego w Nowym Roku! Życzę Ci wesołych i pogodnych Świąt i udany Świąty! Szczęśliwego Nowego Roku 2003! Wesołego Alleluja! Życzy Ela.

Użycie formuły życzeń Wielkanocnych kończy życzenia Bożonarodzeniowe. Rozszerzenie zakresu użycia formuł komunikacyjnych należy do błędów często popełnianych przez dzieci niesłyszące. Ćwiczenie pokazało dodatkowo, jak duże trudności dzieciom niesłyszącym sprawia stosowanie formuły grzecznościowej *pani* w relacji nadrzędności. Pojawiają się więc w życzeniach zwroty bezpośrednio w drugiej osobie liczby pojedynczej.

Formuły służące pocieszeniu i składaniu kondolencji są również dzieciom niesłyszącym znane, choć z pewnymi ograniczeniami. Niekiedy są używane właściwie, np.:

Układanie zdań z podanym wyrażeniem –

Przykro mi: *Przykro mi, że Twoja koleżanka umarła.*

Czasami bywają niewłaściwie użyte w danej sytuacji, choć poprawne pod względem formalnym, np.:

Wpisywanie wypowiedzi w „chmurki” na rysunku sytuacyjnym –

Do kobiety w żałobie –

Nie martw się!

Innym razem dochodzi do swoistych zniekształceń ich struktury, np.:

1. Ćwiczenie pisemne: Pytanie: *Jak pocieszysz płaczącą koleżankę?*

Odpowiedź: *Nie płaszcz, że nie ma mamy.*

2. Rozmowa na chacie:

– *Nie mogę spokozić, bo mój chłopak!*

– *Musisz spokoić!*

– *Dobrze, już spokoję!*

3. Rozmowa na gadu-gadu:

– [...] *dlaczego nie chce*

– *nie wiem*

– *przykro mi*

– *jesteś fajny [...]*

– *szkoda Ci*

4. Sms:

Szkoda jesteś chora.

Czasami dzieci budują zdanie spójne semantycznie z daną sytuacją, ale niepoprawne pod względem gramatycznym i bez użycia formuł komunikacyjnych, np.:

Wpisywanie wypowiedzi w „chmurki” na rysunku sytuacyjnym –

Do kobiety w żałobie –

Ty masz smutnus.

Jeśli chodzi o formuły służące zapraszaniu, podobnie jak w powyższych przykładach, znane są one dzieciom w ograniczonym zakresie. Najczęściej przywołują w swoich wypowiedziach formułę najbardziej popularną i jej wyłącznie używają, np.:

1. *Zapraszam!*

2. *Zapraszam na urodziny.*

Efektom podejmowanych prób zastosowania bardziej złożonych konstrukcji są wypowiedzenia niepoprawnie zbudowane pod względem składniowym, np.:

Ja chcę zaprosi do Ciebie urodziny na jutro.

Wygaszanie kontaktu

Formuły służące wygaszaniu kontaktu są dość bogato reprezentowane w systemie komunikacyjnym obserwowanych przeze mnie dzieci. Niesłyszący dość sprawnie posługują się formułami służącymi nagłemu i łagodnemu zerwaniu kontaktu. Najczęściej stosowanymi są *Do widzenia!* i *Cześć!*

W przypadku nierównorzędnych rang rozmówców dzieci używają formuły uniwersalnej, o szerokim zakresie użycia, a mianowicie: *Do widzenia!*:

Pytanie: *Co mówisz do pani nauczycielki, gdy wychodzisz z klasy?*

Odpowiedź: *Do widzenia!*

Ograniczona liczba znanych im konstrukcji powoduje stosowanie tej jednej w wielu różnych sytuacjach i rodzajach kontaktów, np.:

Polecenie: *Co mówisz, gdy chcesz, żeby ktoś poszedł z Twojego domu?*

Odpowiedź: *Do widzenia!*

Zdarza się, że w przypadku nierównorzędnych rang rozmówców pojawiają się konstrukcje potoczne: *Trzymaj się!* Pewne trudności sprawia dzieciom odróżnienie formuł przyporządkowanych kontaktom oficjalnym i relacjom nierównorzędnym od właściwych wyłącznie kontaktom nieoficjalnym i kontaktom równorzędnym.

W przypadku równorzędnych rang rozmówców dzieci stosują znacznie więcej formuł, np.:

1. Pytanie: *Co mówisz, gdy żegnasz się z koleżanką?*

Odpowiedź: *Pa, pa!*

2. Pytanie: *Co mówisz, gdy żegnasz się z koleżanką?*

Odpowiedź: *Cześć! Spotkamy we wrześnieu.*

Wiele różnorodnych konstrukcji w omawianej funkcji, nie zawsze poprawnych gramatycznie, pojawia się w sms-ach, np.:

1. *Buziaki 100%. Pa, pa!*

2. *Ela i ja pozdrawiają do Ciebie.*

3. *Pozdrawiam!*

Jednakże dopiero bezpośrednia obserwacja wzajemnych relacji dzieci niesłyszących pokazała wielość formuł używanych przez nie do wygaszenia kontaktu. Duża różnorodność dotyczy zwłaszcza formuł nagłego zerwania kontaktu w sytuacji nieoficjalnej i w przypadku równorzędnych rang rozmówców. Są to formuły potoczne, niekiedy socjolektalne, czasem z wulgaryzmami, np.:

1. *Spadaj!*

2. *Wynoś się!*

3. *Wynocha!*

4. *Zamknij się!*

5. *Nigdy nie spotkamy z Tobą. Koniec!!! Ja szukać innego chłopaka.*

6. *Przestań!*

Jak pokazują powyższe przykłady, w przeciwieństwie do formuł służących łagodnemu wygaszeniu kontaktu, te znane są dzieciom w szerokim zakresie. Niesłyszący mają świadomość różnych ich zastosowań uzależnionych od rangi odbiorcy czy typu kontaktu, np.:

1. Polecenie: *Jak inaczej, grzeczniej, można powiedzieć: Wynoś się!*

Odpowiedź: *Do widzenia!*

Odpowiedź: *Przepraszam!*

Odpowiedź: *Proszę wyjść!*

2. Polecenie: *Jak inaczej, grzeczniej, można powiedzieć: Spadaj!*

Odpowiedź: *Do widzenia!*

Pewna nieudolność dzieci niesłyszących w zakresie użycia formuł służących wygaszaniu kontaktu wynika z problemów w odróżnieniu konstrukcji służących nagłemu i łagodnemu wygaszaniu kontaktu. Rozszerzają, często nieadekwatnie, zakres ich użycia. Ulubiona formuła dzieci: *Koniec!* używana jest w celu nagłego, jak i łagodnego zerwania kontaktu względem osób o różnych rangach społecznych i w sytuacjach o różnym stopniu oficjalności. Kiedy więc dzieci chcą zakończyć zajęcia logopedyczne, wyrażą to za pomocą formuły: *Koniec! Koniec?* z towarzyszącą im adekwatną intonacją, ewentualnie zastępując ją znakiem migowym oznaczającym koniec. W chwili, gdy dzieci uderzają w stół brzegiem dłoni, wiadomo, że dążą do wygaszenia kontaktu.

Zgromadzony materiał umożliwił zaobserwowanie, że dzieci niesłyszące mogą osiągać bardzo różny poziom sprawności komunikacyjnych mimo podobnego stopnia ubytku słuchu i osiągnięcia zbliżonego poziomu systemowej sprawności językowej. Niektóre z nich mają lepiej, inne słabiej rozwinięte sprawności komunikacyjne. Każde z badanych dzieci jakiś poziom tych sprawności osiągnęło. Każde znało, choćby te najbardziej uniwersalne i najczęściej używane, formuły komunikacyjne. Każde popełniało swoiste, charakterystyczne dla siebie błędy, świadczące o różnych sposobach radzenia sobie z problemami w komunikowaniu się. Pewne prawidłowości dotyczące realizacji komunikacyjnej sprawności społecznej w wypowiedziach dzieci niesłyszących są jednak zauważalne. Wskazują one na istnienie specyficznych dla osób niesłyszących trudności komunikacyjnych.

Wprowadzając pewne uogólnienia, obraz specyfiki tychże trudności można schematycznie nakreślić w sposób następujący:

1. Dzieci niesłyszące mają ograniczony zasób formuł grzecznościowych.
2. Rozumieją więcej formuł, niż są w stanie zastosować praktycznie.
3. Rozszerzają zakres znaczeniowy znanych sobie konstrukcji.
4. Nie znają ograniczeń użycia wielu formuł komunikacyjnych.
5. Nadużywają formuł społecznie nieograniczonych i uniwersalnych.
6. Mają problemy z różnicowaniem konstrukcji oficjalnych i potocznych.
7. Nie znają konstrukcji socjolektalnych (lub znają nieliczne).
8. Błędnie budują wypowiedzi zwłaszcza w przypadku nierównorzędnych rang rozmówców.
9. Nie znają konotacji składniowej czasowników wchodzących w skład formuł grzecznościowych.
10. Nie przywołują w swoich wypowiedziach formuł komunikacyjnych na zasadzie całości, lecz budują je odwołując się do własnej sprawności systemowej, czyli własnych, ograniczonych, umiejętności gramatycznych.

Zmierzając do dookreślenia sposobów radzenia sobie dzieci niesłyszących z trudnościami w komunikowaniu się i do powiązania skutków i przyczyn problemów komunikacyjnych dzieci niesłyszących, można powyższą listę nieco zmodyfikować:

1. Nie używają ich w ogóle, budując jedynie wypowiedź spójną z daną sytuacją lub nadużywają społecznie nieograniczonych i Dzieci niesłyszące mają ograniczony zasób formuł grzecznościowych, dlatego niekiedy uniwersalnych formuł.
2. Mają świadomość konieczności stosowania formuł grzecznościowych, dlatego starając się używać ich we wszystkich wymaganych funkcjach, rozszerzają zakres użycia znanych sobie konstrukcji.
3. Mają problemy z budowaniem wypowiedzi w sytuacjach oficjalnych, dlatego wypowiedzi oficjalne zastępują potocznymi.
4. Sprawia im trudności zbudowanie poprawnych wypowiedzi w sytuacji rang społecznie nierównorzędnych, dlatego często nie uwzględniają w ogóle rangi

społecznej rozmówcy, budując takie same wypowiedzi do osoby o równorzędnym i wyższym statusie społecznym.

5. Nie znają konstrukcji oficjalnych i socjolektalnych (lub znają w bardzo ograniczonym stopniu), dlatego stosują potoczne.

6. Nie znają konotacji składniowej czasowników wchodzących w skład formuł grzecznościowych, dlatego popełniają błędy syntaktyczne.

7. Często odwołują się do własnej sprawności systemowej, a nie komunikacyjnej, budując wypowiedzi z formułami grzecznościowymi, dlatego popełniają błędy gramatyczne.

Jak widać, problem dzieci niesłyszących w realizowaniu społecznej sprawności komunikacyjnej nie wynika z braku świadomości uzależnienia własnej wypowiedzi od tego, kto i do kogo mówi, lecz z istnienia specyficznych trudności ujawniających się na poziomie wykonania. Nie polega więc na braku sprawności społecznej, ale na niedostatecznym jej opanowaniu. Stosowane przez dzieci formuły komunikacyjne przypominają jedynie pod względem formalnym te właściwe. Budują one wypowiedzi na podstawie własnych sprawności gramatycznych, a nie komunikacyjnych, pozwalających na odtwarzanie formuł komunikacyjnych na zasadzie matryc, gotowych wzorców. Nie oznacza to, że takich formuł przywoływanych, a nie doraźnie budowanych, dzieci niesłyszące w ogóle nie mają w swoim systemie komunikacyjnym. Mają ich, ale niewiele, a stosując je, popełniają swoiste błędy.

Należałoby więc te zdobyte już przez dziecko niesłyszące sprawności komunikacyjne w jakiś sposób rozwijać oraz umiejętnie korygować popełniane błędy. Skoro w przypadku głuchoty system językowy sam się nie wykształci i należy go budować w umyśle człowieka, to samo należałoby powiedzieć o systemie komunikacyjnym.

Poniżej przedstawię kilka sugestii dotyczących dobierania typów zadań do obserwowanych trudności dzieci niesłyszących w realizacji komunikacyjnej sprawności społecznej.

Po pierwsze – należałoby w programach terapii logopedycznej umieścić ćwiczenia mające na celu zapoznanie dzieci z określonymi formułami grzecznościowymi służącymi: wchodzeniu w kontakt, podtrzymywaniu i wygaszaniu kontaktu.

Po drugie – trzeba dzieci niesłyszące uczyć budowania wypowiedzi w sytuacjach oficjalnych i w stosunku do osób o wyższym statusie społecznym, a co za tym idzie różnicowania formuł oficjalnych i potocznych, jak również wypowiedzi kierowanych do osób o wyższym i równorzędnym statusie społecznym.

Należy również pamiętać o tym, że mówiąc do dziecka niesłyszącego, nie można nadmiernie upraszczać komunikatów. Pozbawianie własnych wypowiedzi szeregu formuł komunikacyjnych, co ma niby ułatwić naukę dziecku niesłyszącemu, powoduje powstanie sztucznego kodu, a nie języka, którym rzeczywiście się porozumiewamy i chcemy, aby niesłyszący się porozumiewał.

Przykładowe ćwiczenia to:

– ćwiczenia wykonywane na kanwie materiału obrazkowego: wpisywanie w „chmurki” wypowiedzi danej osoby pełniącej określoną funkcję społeczną, tworzenie dialogów na podstawie historyjki obrazkowej, układanie komiksów;

– ćwiczenia opierające się wyłącznie na materiale językowym: uzupełnianie lub budowanie dialogów umieszczanych w różnych sytuacjach życia społecznego, zamienianie konstrukcji potocznych na oficjalne i na odwrót, ocena po względem poprawności wypowiedzi zawierających formuły grzecznościowe, opis sytuacji użycia określonej formuły: rang rozmówców, ich roli społecznej.

Częstotliwość wykonywania tego rodzaju zadań powinna być na tyle wysoka, aby nastąpiła ich automatyzacja, tzn. aby dziecko przywoływało je w swoich wypowiedziach jako całości, a nie budowało, odwołując się do własnych sprawności gramatycznych. Tak jak uczy się małe dziecko niesłyszące pewnych słów poprzez częste ich stosowanie przez logopedę w gabinecie, a przez rodziców w domu, tak samo w przypadku formuł grzecznościowych należy powtarzać przyswajane aktualnie przez dziecko formuły jak najczęściej w różnych kontekstach: w sytuacjach życia codziennego, na zajęciach logopedycznych, w dobieieranych ćwiczeniach i tekstach.

Dziecko słyszące uczy się języka w codziennych sytuacjach życia społecznego, dlatego więc dziecko niesłyszące ma się uczyć języka w sposób wyizolowany, oderwany od konkretnych jego użyć. Ćwiczenia komunikacyjne jako te, które kształtują kompetencję komunikacyjną, rozumianą jako znajomość reguł budowania zdań poprawnych wraz ze znajomością reguł użycia środków językowych w różnych sytuacjach, są szeroko propagowane w nauce języków obcych [Komorowska 1988]. Warto korzystać z podręczników do nauki języka polskiego jako obcego, gdyż właśnie w nich można znaleźć szereg propozycji ćwiczeń komunikacyjnych – nie zawsze adekwatnych dla dzieci niesłyszących, ale po dokonaniu pewnych modyfikacji, stanowiących niezbędną pomoc logopedyczną. Ćwiczenia komunikacyjne są bardziej urozmaicone, „bliższe życiu” i może przez to atrakcyjniejsze dla dziecka niesłyszącego. Jeśli więc nie staną się osią wyznaczającą porządek pracy logopedycznej, to powinny przynajmniej stanowić niezbędne urozmaicenie, egzemplifikację stosowania pewnych, opracowywanych na zajęciach reguł gramatycznych, konstrukcji składniowych czy leksyki. Być może wielu logopedów wykonuje ze swoimi podopiecznymi tego rodzaju ćwiczenia, nie mają jednak gotowych pomocy dydaktycznych, które ułatwiłyby im pracę i uporządkowały sposób postępowania.

Niniejszy artykuł zawiera opis wyłącznie sprawności społecznej kilkorga dzieci niesłyszących, aczkolwiek oparty na kilkuletniej obserwacji. Zarysowuje specyfikę funkcjonowania niesłyszących w tym wybranym aspekcie komunikacji, a przez to wyznacza kierunek zmian postępowania logopedycznego. Przeprowadzenie na szeroką skalę i w dookreślony pod względem metodologicznym sposób badań sprawności komunikacyjnych dzieci niesłyszących, umożliwiłoby powsta-

wanie programów ćwiczeń komunikacyjnych przeznaczonych wyłącznie dla nich i dostosowanych do ich indywidualnych potrzeb i możliwości. Sprawność językowa, mimo że stanowi podstawę sprawności komunikacyjnych, nie warunkuje przyswojenia sobie języka. Dopiero opanowanie wszystkich typów sprawności komunikacyjnych umożliwia pełne uczestnictwo w komunikacji społecznej i decyduje o szeroko rozumianym sukcesie komunikacyjnym.

Bibliografia

- Benveniste E. (1980). Struktura języka i struktura społeczeństwa. W: Język i społeczeństwo. Red. M. Głowiński, Warszawa: „Czytelnik”, s. 27-40.
- Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego (1988). Red. A. Komorowska, Warszawa: WSiP.
- Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego (1999). Red. K. Polański. Wyd. 2. Wrocław: „Ossolineum”.
- Grabias S. (1994). Język w nauczaniu niesłyszących. Zasady programowania systemu komunikacyjnego. W: Głuchota a język. Red. S. Grabias, Lublin: Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS, s. 185-221. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 7.
- Grabias S. (1997). Język w zachowaniach społecznych. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grabias S. (2000). Mowa i jej zaburzenia. „Logopedia” 28, 7-36.
- Hymes D. (1980). Socjolingwistyka i etnografia mówienia. W: Język i społeczeństwo. Red. M. Głowiński, Warszawa: „Czytelnik”, s. 41-82.
- Krakowiak K. (2003). Problem kreatywności i poprawności w rozwoju języka niesłyszących. W: Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu, Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli, s. 107-115.
- Krakowiak K. (2003). Zaburzenia mowy u dzieci z uszkodzeniami słuchu. W: Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu, Stalowa Wola, s. 25-56.
- Zdunkiewicz D. (2001). Akty mowy. W: Współczesny język polski. Red. J. Bartmiński. Wyd. 2, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 267-280.