

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

Zdzisława Orłowska-Popek

Argumentacja w wypowiedziach uczniów niesłyszących

Warunkiem rozwoju argumentacji jest aktywne, skuteczne i twórcze uczestnictwo człowieka w procesach poznawczych i językowych. Nadawca powinien posiadać pewien potencjał znaczeniowy, gotowy do użycia w argumentacji. Powinien też znać reguły gramatyczne, które pozwolą zbudować tekst. Bez języka nie można ujawnić własnego punktu widzenia, własnych racji ani poprzeć ich dowodami-argumentami. Użytkownicy języka konstruują strukturę argumentu zgodnie ze swoją wiedzą na temat jego semantycznych i syntaktycznych reguł. Dodatkowo muszą posiadać wiedzę socjolingwistyczną i stylistyczną. Nie wszyscy użytkownicy języka taką wiedzę posiadają. Wśród osób, które mają problemy z językowym wyrażaniem swoich myśli, a więc także konstrukcji o charakterze argumentu, znajdują się niesłyszący.

Zaburzenie słuchu wpływa na postrzeganie świata od pierwszych chwil życia dziecka. Bodźce wizualne i dźwiękowe towarzyszą wszystkim działaniom osób najbliższych i samego dziecka. Niestety dziecko z uszkodzonym słuchem nie ma możliwości powiązania działania matki z jej głosem ani z odgłosami otoczenia. Jego świat jest uboższy o wrażenia dźwiękowe, które wypełniają świat osób słyszących. Jeżeli od swoich pierwszych dni dziecko nie odbiera dźwięków – nie może ich naśladować, nie może ich różnicować, nie może też kontrolować swojego głosu. Brak słuchu wpływa na nabywanie języka, ale także na ogólny rozwój dziecka, jego myślenie oraz kontakty z otoczeniem, a także na reakcje emocjonalne. Jak twierdzi Armin Löwe¹, dziecko pozbawione słuchu, a tym samym języka i mowy, uczy się świata, jedynie w nim uczestnicząc, przez konkretne „tu i teraz”, ponieważ nie ma informacji zawartych w słowie pisanim czy mówionym (po prostu go nie rozumie). W odróżnieniu od dziecka, które ma opanowaną mowę, nie ma dostępu do świata, do słów i myśli innych ludzi, do pojęć abstrakcyjnych, do wiadomości o dawnych czasach i odległych miejscach. Dziecko niesłyszące ma trudności z odpowiadaniem właściwymi reakcjami na zachowania innych osób. Wynika to z tego, że nie słyszy i jako małe dziecko nie odróżnia tonu głosu, z którego mogłoby wnioskować o stanie emocjonalnym rodziców, aprobacie lub o zakazach stawianych mu przez mamę czy tatę. W następstwie tego rysuje się trudność w wyjaśnieniu dziecku społecznych reguł

¹ A. Löwe, *Wybór pism*, red. U. Buryń, M. Góralówna, B. Hoffman, A. Stecewicz, Warszawa – Szczecin 1990.

zachowania. Ponadto dziecko niesłyszące, chcąc mieć jakikolwiek wpływ na otoczenie, nie operując mową, rozwija specjalny rytuał zachowań, przez co bynajmniej nie przybliży się do środowiska, w którym przyszło mu żyć. Dziecko niesłyszące odczuwa silny wpływ innych na siebie. Ma też świadomość niemożności zaspokajania własnych potrzeb za pomocą mowy. Ponadto wszystko, co dzieje się poza zasięgiem jego wzroku, staje się dla niego trudne do przewidzenia czy poznania (w szczególności chodzi tutaj o zmieniające się reakcje bliskich – rodziców, rodzeństwa czy rówieśników – na jego zachowania). Dziecko staje się nerwowe, bojaźliwe i ma niski poziom samooceny.

Liczne badania psychologiczne dowodzą, że braki w języku werbalnym uniemożliwiają niesłyszącym osiągnięcie normalnego poziomu na płaszczyźnie myślenia abstrakcyjnego. Od pierwszych chwil życia dziecko jest bombardowane bodźcami dźwiękowymi i wizualnymi. Czuje dotyk matki, która tuli je do swej piersi. W takich warunkach kształtują się pierwsze reakcje emocjonalne noworodka. Osoby z najbliższego otoczenia dziecka reagują – w zależności od sytuacji – w pewien powtarzalny, emocjonalny sposób, dziecko słyszy głosy, intonację, różnicuje siłę i barwę głosu, śmiech, widzi mimikę i gesty osób sprawujących nad nim opiekę i w ten sposób uczy się odróżniać spokój, radość, aprobatę od niepokoju, smutku, gniewu i dezaprobaty. Na tym etapie dochodzi do istotnego procesu integracji rozumienia emocji i językowego ich wyrażania przez rodziców z rozumieniem dziecka. Wypracowane w ten sposób wspólne znaczenia stają się tworzywem relacji. U wielu dzieci już w wieku trzech lat obserwujemy wyjaśnianie emocji własnych i innych dzieci poprzez odwoływanie się do pragnień własnych i innych. Dzieci zaczynają rozumieć, że ich „własne stany umysłowe są czymś odrębnym i mogą się zmieniać oraz że stany wewnętrzne innych mogą być różne od własnych”².

Dziecko niesłyszące nie ma takiej możliwości. Ono widzi jedynie mimikę, ruch ust i gesty. Nie wie natomiast, że istnieje coś poza tym, nie wie, że istnieją dźwięki. Wraz z utratą słuchu zostało pozbawione jednego z kanałów dostarczających ważnych informacji z otoczenia. Brak słuchu uniemożliwia również werbalne wyrażanie własnych myśli czy uczuć. Dziecko niesłyszące znajduje się w świecie, którego nie rozumie. Mimo starań rodziców, aby stworzyć jak najlepsze warunki rozwoju, dziecko nie rozwija się, jak jego słyszący rówieśnicy. Przestrzeń niezrozumiała staje się dla dziecka niebezpieczna. Wymagania stawiane dziecku przerastają je. Mimo miłości rodziców nie radzi sobie ono z codziennością. Należy zbudować w umyśle dziecka system językowy. Tadeusz Gałkowski³, cytując Hobarta Mowrera, pisze, że dziecko znajduje przyjemność w powtarzaniu dźwięków, które słyszy w najbliższym otoczeniu, i dzięki temu realizuje się proces autokorekty własnych produkcji dźwiękowych, prowadzący drogą kolejnych przybliżeń do wzorca mowy dorosłych.

Póki niesłyszący nie będą porozumiewać się językowo, ich świat będzie o wiele uboższy od świata ludzi słyszących, nie będą mogli swobodnie włączać się w życie innych, nie będą poszukiwali tego, do czego dąży każdy człowiek, czyli szczęścia, dobra, piękna, świat ich wartości będzie namiastką tego, co mogliby mieć, posłu-

² K. Oatley, J.M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, red. T. Maruszewski, tłum. J. Radzicki, J. Suchecki, Warszawa 2005, s. 181.

³ T. Gałkowski, *Psychologia dziecka głuchego*, Warszawa 1976, s. 184.

gując się językiem werbalnym. Język jest bogactwem człowieka, bo pozwala mu komunikować o jego myślach i uczuciach.

Przyswajając język, dziecko odkrywa reguły, opanowuje kolejne strategie, na przykład zaprzeczania, informowania czy pytania. Nabywa także pewne nawyki kulturowe charakterystyczne dla danego języka. W miarę postępowania terapii uczy się przetwarzać różnego rodzaju bodźce, które są dla niego źródłem wiedzy o świecie. Potrafi przekształcać dostarczone mu informacje i korzystać z nich. Jednak jego droga do języka jest długa i kręta. Surdologopeda ma do wykonania bardzo trudne zadanie. Ze względu na procesy dojrzewania struktur mózgowych trzeba pamiętać o wczesnym rozpoczynaniu terapii. Jadwiga Cieszyńska⁴ podkreśla, że podczas terapii należy duży nacisk położyć na ćwiczenia ogólnorozwojowe, wykorzystujące plastyczność mózgu i pomagające w nabywaniu systemu języka. Pierwszoplanowe w postępowaniu terapeutycznym będzie kształtowanie sprawności pragmatycznej oraz „ustalenie pewnych konwencji (reguł) w interakcjach między logopedą a dzieckiem. Rytualizacja wzajemnych zachowań utrwala zachowania właściwe naszej kulturze, pełniąc jednocześnie rolę terapeutyczną”⁵. Nawiązanie kontaktu z dzieckiem niesłyszącym, o czym pisze J. Cieszyńska⁶, nie jest rzeczą łatwą. Brak nam sprawności parajęzykowych, tak ważnych podczas pierwszych spotkań z osobą niesłyszącą; słowa jeszcze nic nie znaczą, a olbrzymią rolę odgrywa mimika, pantomimika, nasz stosunek do dziecka, który powinien podkreślać równorzędność. Twarz ma ukazywać emocje, które nam towarzyszą podczas ćwiczeń, aby dziecko mogło rozumieć, co zostało do niego powiedziane.

Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Waclawę Zuziową⁷, słownik dziesięcioletnich dzieci niesłyszących, uczących się w szkole specjalnej od 6. roku życia, jest zbliżony do słownika czteroletniego dziecka słyszącego. Największe opóźnienie w nabywaniu języka można zaobserwować w warstwie morfemów luźnych, wyrażających abstrakcyjne relacje semantyczne i syntaktyczne, którą Maria Zarębina⁸ nazywa trzecią fazą i do której zalicza: przyimki, spójniki i partykuły (te części mowy również w słowniku dzieci słyszących pojawiają się najpóźniej, a ich nabywanie trwa najdłużej). Opóźnienie można też stwierdzić w nabywaniu przez dzieci niesłyszące wyrazów nazywających, czyli rzeczowników, czasowników, przymiotników i przysłówków (tzw. I faza), oraz w warstwie wyrazów wskazujących i szeregujących, czyli liczebników i zaimków (tzw. II faza). W fazie I najpóźniej zostaje przez dzieci opanowany czasownik, natomiast w II – zaimek.

Oprócz trudności natury semantycznej niesłyszący mają duże trudności w sferze syntaktyki, która jest sztuką wiązania słów w zdania i ukazywania relacji między zdaniami. Na początku porozumiewają się przy pomocy rzeczowników lub czasowników, potem prostych konstrukcji zdaniowych (zdania pojedyncze nierozwinięte)

⁴ J. Cieszyńska, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące*, Kraków 2000.

⁵ *Ibidem*, s. 85.

⁶ *Ibidem*.

⁷ W. Zuzia, „Zasób słownikowy dzieci głuchych uczniów klasy IV (badany metodą statystyczną)” praca magisterska przygotowana w Instytucie Nauk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, 1976.

⁸ M. Zarębina, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław 1965.

i wreszcie zdań współrzędnie złożonych. Nie słyszący mają trudności zarówno z rozumieniem, jak i z budowaniem zdań podrzędnie złożonych, w związku z czym mają problem z rozumieniem oraz z samodzielnym tworzeniem konstrukcji będących argumentacją. Chcąc sprawdzić kompetencje uczniów nie słyszących, postawiłam przed nimi zadania uzupełnienia i dokończenia zdań podrzędnie złożonych przyczynowych ze spójnikiem *bo*. Anna Wierzbicka zwraca uwagę na to, że „przyczynowość – obok czasu i przestrzeni – stanowi jedną z podstawowych kategorii ludzkiego poznania; nie jest to coś, co nabywamy na skutek doświadczenia, lecz jeden z fundamentów naszej interpretacji doświadczenia”⁹. Maria Zarębina¹⁰ i Leon Kaczmarek¹¹ piszą, iż w rozwoju mowy dziecka jako pierwsze, spośród zdań złożonych podrzędnie, pojawiają się zdania przyczynowe. Dziecko buduje je już w 3. roku życia, mimo że charakter przyczynowości jest wysoce abstrakcyjny. Oto kilka przykładów zaczerpniętych z wypowiedzi trzylatków: *daj mi lale, bo bawiem się* ‘daj mi lale, bo bawię się’; *nie ćem bułki, bo jadłam żupkę* ‘nie chcę bułki, bo jadłam żupkę’; *nie lubię cię, bo mnie zbiłaś* ‘nie lubię cię, bo mnie zbiłaś’; *nie idę tam, bo tam jeś ciemno* ‘nie idę tam, bo tam jest ciemno’¹². Wierzbicka podaje, że „jak się wydaje – we wszystkich językach istnieje leksykalny wykładnik przyczynowości; może to być spójnik taki jak *bo* / *ponieważ*, rzeczownik taki jak *przyczyna*”¹³, i za Bloomem podaje wyniki badań nad przyczynowością u małych dzieci:

Pojęcie przyczynowości, które możemy przypisać myśleniu tych dzieci na podstawie tego, co mówiły, podkreśla działania, odczucia i postrzeganie osób w codziennych sytuacjach lub też przyczynowość intencjonalną. Dzieci odkrywały związki przyczynowo-skutkowe poprzez działania swoje i innych oraz rozpoznawały je w dyskursie dotyczącym codziennych wydarzeń. Przyczynowość nie jest dla nich nadającym strukturę rzeczywistości „spoiwem wszechświata” (jak to jest u Hume’a) ani też wrodzoną jakością umysłu determinującą rzeczywistość jak u Kanta. Konstruowanie teorii przyczynowości zaczyna się w niemowlęctwie wraz z pojawiającym się wtedy rozumieniem regularności w relacji między zmianą a działaniami swoimi lub działaniami innych osób, które tę zmianę powodują¹⁴.

Anna Wierzbicka¹⁵ uznaje *bo* / *ponieważ* / *z powodu* za uniwersalną elementarną jednostkę semantyczną, nieredukowalną kategorię ludzkiego poznania i umysłu.

Skoro tak, to konstrukcja podrzędna ze spójnikiem *bo*, wyrażająca przyczynowość, nie powinna sprawiać trudności nie słyszącym w ich 7., 9. i 10. roku nauki języka polskiego (grupa badanych uczniów z ośrodków specjalnych).

Wszyscy badani uczniowie ze szkół specjalnych uczą się języka od klasy zerowej – uczestniczą w zajęciach w ośrodku i od poniedziałku do piątku przebywają

⁹ A. Wierzbicka, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin 2006, s. 90.

¹⁰ M. Zarębina, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław 1965.

¹¹ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1988.

¹² Przykłady pochodzą z zapisu rozwoju mowy (badania i obserwacje własne) Natalii i Pawła od 28. do 37. miesiąca życia.

¹³ A. Wierzbicka, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin 2006, s. 91.

¹⁴ *Ibidem*, s. 91.

¹⁵ *Ibidem*, s. 92.

w internacie. Między sobą dzieci te używają głównie naturalnego języka migowego (nie stosują zasad języka migowego wprowadzającego elementy fleksji). Jak twierdzi Michael Halliday: „Charakter stosunków społecznych decyduje o wyborach, jakie czyni mówiący zarówno na poziomie składni, jak i słownictwa. Różne formy stosunków społecznych mogą generować różniące się znacznie od siebie systemy mowy, czyli kody językowe”¹⁶. Kontakty tej grupy badanych uczniów z najbliższymi (rodzicami i rodzeństwem) są ograniczone do sobotnio-niedzielnich spotkań. Tylko nieliczni uczniowie (4 osoby) szkół specjalnych podczas nauki szkolnej mieszkali w domach rodzinnych. Większość (26) z nich w momencie rozpoczęcia nauki w szkole, a jednocześnie terapii, opuściła domy i zamieszkała w internacie. Do 6. roku życia dzieci te miały słaby kontakt z językiem, ponieważ rodzice bez pomocy terapeutów nie umieli, więc nie mogli, komunikować się przy pomocy języka werbalnego z własnymi dziećmi. Badania wskazują, że dopiero pierwsze słowa dziecka mają dla rodziny znaczenie motywujące i zwiększają ilość zachowań werbalnych dorosłych w stosunku do niesłyszącego dziecka. Sześcioro badanych z tej grupy to dzieci niesłyszących rodziców lub których jedno z rodziców nie słyszy. Od 6. roku życia dzieci z dala od swoich rodziców i rodzeństwa nabywały na lekcjach system języka polskiego, natomiast w czasie przerw i w internacie budowały własny, dla nich łatwiejszy, lecz niestety ograniczony kod komunikacji oparty na znakach migowych i gestach naturalnych, często do tego stopnia ubogi, że odczytywany tylko przez osoby z tej samej grupy. Bez językowych relacji z innymi uczniowie niesłyszący nie mogą rozumieć i opisywać świata.

Nauczyciele w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci niesłyszących w Krakowie mają przygotowanie surdopedagogiczne do prowadzenia zajęć z osobami niesłyszącymi – na lekcjach posługują się metodą oralną i pismem, czasami używają podstawowych znaków migowych.

Uczniowie będący w integracji rozpoczęli ćwiczenia językowe między 2. a 4. rokiem życia. Wszyscy oni używają zausznych aparatów słuchowych bądź implantu (jedna osoba). Te osoby mają nieco inną sytuację, gdyż nie są oderwane od swoich rodzin. Są to dzieci słyszących rodziców (z wyjątkiem jednej dziewczynki, która ma niesłyszących rodziców i niesłyszącą siostrę) i mimo ubytku słuchu od najmłodszych lat są oswajane z językiem werbalnym. Rodzice i terapeuta mowy są partnerami do wspólnej zabawy i rozmowy – tak organizują sytuacje, aby komunikacja językowa była koniecznością odczuwaną przez dziecko. Dlatego też badani komunikują się z otoczeniem za pomocą mowy werbalnej. Język, który posiadają, pozwala im budować więzi emocjonalne z innymi oraz opisywać świat. Komunikaty emocjonalne kierowane do dzieci przekazują im kulturowe reguły ekspresji emocjonalnej. Język programowany podczas zajęć logopedycznych, ale także używany w sytuacji domowej operuje minimum leksykalnym i gramatycznym, co pozwala na sprawniejsze przyswajanie go przez osoby niesłyszące. Badani z tej grupy dobrze mnie znali, ponieważ uczestniczyli w zajęciach terapeutycznych prowadzonych przeze mnie w Zespole Diagnostyki i Terapii w Krakowie.

Przedmiotem rozważań niniejszego opracowania jest tekst pisany. Autorami wypowiedzi są niesłyszący uczniowie ze szkół specjalnych i z klas integracyjnych.

¹⁶ M.A.K. Halliday, *Uczenie się znaczeń*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, red. M. Smoczyńska, G.W. Shugar, Warszawa 1980.

Zadaniem badanych było uzupełnienie linearnej struktury zdania w taki sposób, aby konstrukcja frazy była gramatycznie poprawna i aby wypowiedź miała sens. Uczniowie otrzymali dziesięć zdań podrzędnie złożonych ze spójnikami *bo* / *ponieważ*. Pierwsze ze zdań składowych zawierało niepełną informację. Aby poprawnie uzupełnić strukturę wypowiedzenia, należało dysponować kompetencją językową; nie wystarczy rozumienie pojedynczych leksemów i domyślanie się sensu z kontekstu.

Paweł był, bo znowu za późno wstał.
 Ania była, bo zgubiła rękawiczki.
 Byłam, bo dostałam piątkę z matematyki.
 Ola była, ponieważ na wakacje pojedzie nad morze.
 Kasia była, bo koleżanka pogniewała się na nią.
 Marek był, bo zepsuł się telewizor.
 Babcia jest, ponieważ Ania często do niej przychodzi.
 Ola była, bo książki nie było w bibliotece.
 Babcia była, bo dzieci długo nie wracały.
 Tata był, bo zepsuło się auto.

Po przeanalizowaniu zadania wykonanego przez badanych okazało się, że nie słyszący uczniowie ze szkół specjalnych mieli problem ze zrozumieniem treści zdań, nie potrafili uzupełnić odpowiednim wyrazem ich linearnej struktury. Skoro badani rozumieli tylko pojedyncze słowa, wielu z nich uzupełniło zdania wyrazami, które nie pasują do konstrukcji, natomiast na zasadzie skojarzenia pasują do pojedynczych wyrazów w wypowiedzi lub semantycznie wiążą się z fragmentami podanych zdań. Niestety nie są one poprawne syntaktycznie ani semantycznie, co powoduje także nieobecność poprawnych relacji logicznych, na przykład:

Byłam *na klasówkę*, **bo** dostałam piątkę z matematyki.
 Kasia była *u koleżanki*, **bo** koleżanka pogniewała się na nią.
 Byłam *nauci*, **bo** dostałam piątkę z matematyki.
 Paweł był *rano*, **bo** znowu za późno wstał.
 Ania była *rękawiczki*, **bo** zgubiła rękawiczki.
 Ola była *na wakacje*, **ponieważ** na wakacje pojedzie nad morze.
 Marek był *telewizor*, **bo** zepsuł się telewizor.
 Babcia była *dzieci*, **bo** dzieci długo nie wracały.
 Tata był *auto*, **bo** zepsuło się auto.

Wśród leksemów, którymi badani uzupełniali zdania, znalazły się też zniekształcone w wyniku różnych zjawisk językowych, między innymi anaptyks (*zmięczony* 'zmęczony') czy elizji liter lub sylab (*dziwiona* 'zdziwiona', *zderwowany* 'zdenewrowany'), na przykład:

Paweł był *zmięczony* 'zmęczony', **bo** znowu za późno wstał.
 Ania była *zderwowana* 'zdenewrowana', **bo** zgubiła rękawiczki.
 Byłam *dziwiona* 'zdziwiona', **bo** dostałam piątkę z matematyki.
 Kasia była *dziwiona* 'zdziwiona', **bo** koleżanka pogniewała się na nią.
 Marek był *zderwowany* 'zdenewrowany', **bo** zepsuł się telewizor.

Badani uzupełnili też zdania – zamiast przymiotnikami – czasownikami lub czasownikami w związku z rzeczownikami, a także rzeczownikami lub wyrażeniami przyimkowymi, tworząc w ten sposób bezsensowne wypowiedzenia. Wynika to najprawdopodobniej z faktu, że w języku migowym nie ma kategorii części mowy i jeden znak może oznaczać rzeczownik, czasownik, przymiotnik, co niesłyszący przenoszą do polszczyzny.

Babcia była *zenerwowała się*, **bo** dzieci długo nie wracały.
Ola była *na wycieczka*, **ponieważ** na wakacje pojedzie nad morze.
Tata był *zenerwował*, **bo** zepsuło się auto.
Tata był *martwi*, **bo** zepsuło się auto.
Ania była *płacze*, **bo** zgubiła rękawiczki.
Babcia była *nieszczęścia*, **bo** dzieci długo nie wracały.
Byłam *bardzo dobry pisać*, **bo** dostałam piątkę z matematyki.
Ola była *nie umiała czytać książki*, **bo** książki nie było w bibliotece.
Babcia była *smutna czekała dzieci*, **bo** dzieci długo nie wracały.
Ola była *w domu, pomaga*, **bo** książki nie było w bibliotece.
Babcia była *czekaj dzieci*, **bo** dzieci długo nie wracały.
Tata był *naprawia*, **bo** zepsuło się auto.

Tylko nieliczni badani ze szkół specjalnych z klas I i III gimnazjum umieli prawidłowo i sensownie uzupełnić linearną strukturę zdań. Zadanie to natomiast nie przysporzyło większych problemów niesłyszącym uczniom klas integracyjnych. Oto kilka przykładów:

Paweł był *zły*, **bo** znowu za późno wstał.
Ania była *zmartwiona*, **bo** zgubiła rękawiczki.
Byłam *zadowolona*, **bo** dostałam piątkę z matematyki.
Ola jest *szczęśliwa*, **ponieważ** na wakacje pojedzie nad morze.
Kasia była *zenerwowana*, **bo** koleżanka pogniewała się na nią.
Marek był *wściekły*, **bo** zepsuł się telewizor.
Babcia jest *szczęśliwa*, **ponieważ** Ania często do niej przychodzi.
Ola była *smutna*, **bo** książki nie było w bibliotece.
Babcia była *niezadowolona*, **bo** dzieci długo nie wracały.
Paweł był *zmartwiony*, **bo** znowu za późno wstał.
Ania była *zrozpaczona*, **bo** zgubiła rękawiczki.
Byłam *szczęśliwa*, **bo** dostałam piątkę z matematyki.
Ola jest *podeksytowana*, **ponieważ** na wakacje pojedzie nad morze.
Kasia była *zaszokowana*, **bo** koleżanka pogniewała się na nią.
Marek był *w złym humorze*, **bo** zepsuł się telewizor.
Babcia jest *dumna*, **ponieważ** Ania często do niej przychodzi.
Ola była *rozczarowana*, **bo** książki nie było w bibliotece.
Babcia była *zaniepokojona*, **bo** dzieci długo nie wracały.
Tata był *zły*, **bo** zepsuło się auto.

Badani, tworząc definicje, argumentując swoje zdanie samodzielnie, powinni tworzyć własne propozycje wypowiedzi, posługiwać się konstrukcjami zdań złożonych podrzędnie, ciekawie łączyć słowa w zwartą, logiczną i gramatycznie

poprawną całość. Chcąc sprawdzić tę umiejętność, przygotowałam jeszcze jedno zadanie. Były to również zdania podrzędnie złożone ze spójnikiem *bo*, które badani mieli dokończyć.

Jestem uprzejmy, *bo*
 Jestem sympatyczny, *bo*
 Jestem pomysłowy, *bo*
 Jestem kłótlivy, *bo*
 Jestem wrażliwy, *bo*
 Jestem towarzyski, *bo*
 Jestem spokojny, *bo*
 Jestem wesoły, *bo*
 Jestem miły, *bo*
 Jestem dobry, *bo*
 Jestem poważny, *bo*
 Jestem mało mówny, *bo*
 Jestem szczęśliwy, *bo*
 Jestem nieszczęśliwy, *bo*

Aby konstrukcje te mogły zostać prawidłowo uzupełnione, badani musieli zrozumieć treść pierwszego zdania składowego. Następnie w drugim zdaniu składowym powinni podać argumentację bądź zbudować definicję podanego przymiotnika.

Krystyna Pisarkowa¹⁷, pisząc o możliwościach budowania skutecznego aktu perswazyjnego, podkreśla, że „nadawca może wyliczać istniejące stany rzeczy, uzasadniające jego postawę w zdaniach motywujących przyczynowych: ... *bo*...”.

Badani ze szkół specjalnych (30 uczniów), zarówno gimnazjaliści (kl. I – po sześciu–siedmiu latach nauki, i kl. III – po ośmiu–dziewięciu latach nauki), jak i licealiści (kl. I – po dziesięciu latach nauki języka), mieli duże problemy z wykonaniem tego zadania. Nie rozumiejąc przymiotników w zdaniach składowych, nie mogli dokończyć zdań. Z moich analiz wynika, że największe trudności sprawiły im przymiotniki: *sympatyczny* (11; 7)¹⁸, *wrażliwy* (11; 8), *uprzejmy* (10; 8), *kłótlivy* (8; 4) i *towarzyski* (7; 3). Kilku spośród badanych nie zrozumiało też przymiotników: *pomysłowy* (6; 5), *nieszczęśliwy* (5; 4), *poważny* (4; 4), *szczęśliwy* (3; 2). Wśród badanych uczniów klas integracyjnych (11) tylko dwóch nie zrozumiało przymiotników: *uprzejmy*, *towarzyski*.

Niesłyszący ze szkół specjalnych nie dokończyli tych zdań, w których były niezrozumiałe dla nich przymiotniki, albo stworzyli bezsensowne zakończenia podanych wypowiedzi, na przykład:

Jestem miła, **bo** *nowy dom*.
 Jestem miła, **bo** *spotkowałam 'spotkałam' z koleżankami*.
 Jestem wrażliwy, **bo** *bardzo dobrze gram na komputerze*.

¹⁷ K. Pisarkowa, *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica”, t. 3: 1977, s. 82.

¹⁸ Pierwsza liczba informuje o ilości niesłyszących uczniów gimnazjum specjalnego, którzy nie zrozumieli danego przymiotnika. Druga to liczba uczniów liceum specjalnego mających problem z odczytaniem znaczenia przymiotnika.

Jestem poważna, **bo** *nie wolno pochodzić na ulicy.*

Jestem spokojna, **bo** *chodzi na droga.*

Jestem towarzyski, **bo** *myłem twarz.*

Jestem uprzejma, **bo** *nie ma rodzice.*

Jestem wrażliwa, **bo** *już mam.*

Jestem uprzejma, **bo** *słaba ocena.*

Jeden niesłyszący uczeń uczący się w integracji nie zrozumiał przymiotnika *uprzejma* i uzupełnił zdanie formą *podróźnie*, nieistniejącą w języku polskim.

Jestem uprzejma, **bo** *podróźnie.*

Liczne zdania badani dokończyli na zasadzie skojarzenia z wyrazem, który jest podobny pod względem semantycznym lub tylko w polu formalnym, nie biorąc pod uwagę znaczenia, którego nie rozumieli. Tego typu zdania stworzyli tylko badani ze szkół specjalnych, na przykład:

Jestem małomówny, **bo** *zawsze dużo mówimy.*

Jestem poważny, **bo** *się odważyłem.*

Jestem dobra, **bo** *jadłam smaczne.*

Jestem dobra, **bo** *jem jedzenie.*

Jestem spokojny, **bo** *odpoczywam w pokoju.*

Jestem spokojna, **bo** *musi spokojna.*

Niektórzy badani stworzyli zdania, rozumiejąc znaczenie przymiotników, lecz błędy gramatyczne, które popełnili, nie pozwalają na pełne zrozumienie sensu wypowiedzi, na przykład:

Jestem dobra, **bo** *pomaga dzieci.*

Jestem małomówna, **bo** *słabo mówi.*

Jestem szczęśliwa, **bo** *ładnie pogoda.*

Jestem nieszczęśliwa, **bo** *nie lubię chodzisz do szkoły.*

Jestem nieszczęśliwy, **bo** *babci umierają.*

Jestem szczęśliwy, **bo** *zawsze wygrał grać w bilarda.*

Jestem szczęśliwa, **bo** *nowy telefon.*

Jestem nieszczęśliwa, **bo** *stary ubrania i mały.*

Jestem nieszczęśliwa, **bo** *poszłam do cmentarzu.*

Jestem wesoły, **bo** *już mam nowy kot.*

Jestem nieszczęśliwy, **bo** *zniszczyłem go mój samochód*

Jestem spokojny, **bo** *nie chcę denerwowany.*

Jestem spokojny, **bo** *sprzątałem o pokój brzydzie.*

Jestem wesoły, **bo** *pojady na wycieczka.*

Jestem miły, **bo** *ja pojady do wycieczka.*

Jestem dobry, **bo** *jestem ocean bardz dobry.*

Jestem poważny, **bo** *idzie do szkole.*

Zdania skonstruowane przez badanych ze szkół specjalnych są w większości nonsensowne. Można się jednak domyślić znaczenia niektórych z nich, na przykład:

Jestem spokojny, **bo nie lubi nerwow**. (Jestem spokojny, bo nie lubię się denerwować).
 Jestem wesoły, **bo na wycieczkę do góry**. (Jestem wesoły, bo jadę na wycieczkę w góry).
 Jestem szczęśliwy, **bo jestem dobry przyjaciółki**. (Jestem wesoły, bo mam dobrą przyjaciółkę).

Jestem nieszczęśliwy, **bo babci umierają**. (Jestem nieszczęśliwy, bo babcia umarła).
 Jestem wrażliwa, **bo opiekowałam zwierzętom**. (Jestem wrażliwa, bo opiekowałam się zwierzętami).

Jestem towarzyska, **bo mam kilka kumpelką** (Jestem towarzyska, bo mam kilka kumpelek, koleżanek, z którymi spędzam czas).

Jestem spokojna, **bo dzieci dobre dla mnie** (Jestem spokojna, bo dzieci są dla mnie dobre, więc nie muszę się denerwować).

Jestem wesoła, **bo niedługo będzie na wakacje** (Jestem wesoła, bo niedługo pojedę na wakacje).

Jestem dobra, **bo lubię zwierzęta**. (Jestem dobra, bo lubię zwierzęta i pomagam im).

Jednak wśród wielu niepoprawnie zbudowanych przez niesłyszących uczniów szkół specjalnych zdań, często bezsensownych, znalazły się też takie, które wskazują na umiejętność argumentacji i poprawne budowanie zdań podrzędnie złożonych przyczynowych, na przykład:

Jestem małomówny, **bo nie umiem porozmawiać**.
 Jestem szczęśliwy, **bo niedługo wakacje**.
 Jestem nieszczęśliwy, **bo zmarł mi pies**.
 Jestem nieszczęśliwy, **bo nie mam kolegów**.
 Jestem uprzejmy, **bo Mie [mnie] tak wychowali rodzice**.
 Jestem nieszczęśliwy, **bo mój brat jest niedobry**.
 Jestem szczęśliwa, **bo wygrałam w Lotto**.
 Jestem dobry, **bo już spowiadam się w kościele**.
 Jestem małomówny, **bo jestem leniwy**.
 Jestem wrażliwa, **bo płakałam i tęskniłam za chłopcem**.
 Jestem pomysłowy, **bo umiem zrobić wszystko**.

Niesłyszący uczniowie uczący się w integracji poprawnie wykonali zadanie i pokazali, że potrafią tworzyć zdania podrzędnie złożone przyczynowe. Badani z tej grupy kończyli zdania, podając definicje przymiotników z pierwszej części lub ujawniając swoje myśli, racje, własny punkt widzenia.

Jestem uprzejma, **bo pomogłam babci**.
 Jestem sympatyczna, **bo lubię rozmawiać z koleżanką i jestem dla niej miła**.
 Jestem pomysłowa, **bo mam różne pomysły**.
 Jestem kłótniwa, **bo kłóczę się z bratem**.
 Jestem wrażliwa, **bo płaczę, jak oglądam film**.
 Jestem towarzyska, **bo lubię rozmawiać z ludźmi**.
 Jestem spokojna, **bo mogę uczyć się spokojnie**.
 Jestem wesoła, **bo dostałam szóstkę z rysunku**.
 Jestem miła, **bo lubię się uśmiechać**.
 Jestem dobra, **bo pomagam mamie**.
 Jestem poważna, **bo nie lubię, kiedy oni traktują mnie źle**.

Jestem małomówna, **bo** nie wiem, co mam mówić.
Jestem szczęśliwa, **bo** rodzice mnie kochają.
Jestem nieszczęśliwa, **bo** nie mogę jechać do wujka.
Jestem uprzejma, **bo** zaprowadziłam niewidomą osobę na drugą stronę ulicy.
Jestem sympatyczna, **bo** jestem wesoła.
Jestem pomysłowa, **bo** ciągle do mojej głowy przychodzą różne rzeczy.
Jestem kłótniwa, **bo** ciągle nie zgadzam się z innymi.
Jestem wrażliwa, **bo** stale płaczę z różnych powodów.
Jestem towarzyska, **bo** lubię przebywać w gronie przyjaciół.
Jestem spokojna, **bo** mogę liczyć zawsze na moją mamę.
Jestem wesoła, **bo** mam charakter po ojcu.
Jestem miła, **bo** zawsze ukląmiam się [kląmiam się] sąsiadom.
Jestem dobra, **bo** odwiedziłam moją chorą babcię.
Jestem poważna, **bo** mam taką naturę.
Jestem małomówna, **bo** nie lubię dużo gadać.
Jestem szczęśliwa, **bo** moje marzenia się spełniają.
Jestem nieszczęśliwa, **bo** nie ma już mojego kochanego dziadziusia.

Ostatnie przykłady pokazują, że niesłyszący (zarówno uczniowie gimnazjum, jak i liceum) potrafią budować gramatycznie poprawne konstrukcje argumentacyjne. Jest to jednak efekt pracy terapeutów programujących język na ćwiczeniach. Budowanie systemu językowego uczniów niesłyszących nie jest zadaniem łatwym i nie może być prowadzone, bez minimalizacji zasobów leksykalnego, gramatycznego i komunikacyjnego. Dzięki takiemu postępowaniu nauczyciele są w stanie motywować swoich niesłyszących podopiecznych do zachowań językowych i społecznych. Powoli i systematycznie wyposażają uczniów w język, który pozwala na swobodne komunikowanie się ze słyszącymi, pomaga zdobywać wiedzę dzięki czytaniu tekstów. Szczególnie ważne jawi się rozumienie i budowanie konstrukcji złożonych, zwłaszcza tych o strukturze argumentacyjnej. Ta bardzo ważna umiejętność powinna być kształtowana w szkole i na zajęciach logopedycznych, ponieważ pozwala niesłyszącym wyrazić swoje zdanie, zająć stanowisko w danej sprawie, ubogaca ich i daje poczucie wolności. Tego poczucia niestety pozbawione są osoby niesłyszące nieposługujące się językiem werbalnym.

Bibliografia

- Cieszyńska J., 2000, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące*, Kraków.
- Gałkowski T., 1976, *Psychologia dziecka głuchego*, Warszawa.
- Halliday M.A.K., 1980, *Uczenie się znaczeń*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, red. M. Smoczyńska, G.W. Shugar, Warszawa.
- Kaczmarek L., 1953, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań.
- Kaczmarek L., 1988, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- Löwe A., 1990, *Wybór pism*, red. U. Buryń, M. Góralówna, B. Hoffman, A. Stecewicz, Warszawa – Szczecin.
- Oatley K., Jenkins J.M., 2005, *Zrozumieć emocje*, red. T. Maruszewski, tłum. J. Radzicki, J. Suchecki, Warszawa.

- Pisarkowa K., 1977, *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica”, t. 3.
- Tokarz M., 2006, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk.
- Wierzbicka A., 2006, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin.
- Zarębina M., 1965, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław.
- Zuzia W., 1976, „Zasób słownikowy dzieci głuchych uczniów klasy IV (badany metodą statystyczną)”, praca magisterska przygotowana w Instytucie Nauk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie.

Argumentation in Utterances Produced by Deaf Pupils

Abstract

In this paper texts produced by deaf pupils attending both to special and public schools were analyzed. Abilities of understanding and producing argumentative utterances by such pupils were also shown. The role of the pupils' individual knowledge of semantic and syntactic rules of arguments as well as additional sociolinguistic and stylistic knowledge necessary in the process of using arguments were presented.