

EWA DZIĘCIOŁ-CHLIBIUK

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Nauk Humanistycznych, Instytut Językoznawstwa i Literaturoznawstwa

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-001-7034-0631>

„Manipulowanie” znakami językowymi – rozumienie wyrażeń metaforycznych przez studentów z uszkodzonym słuchem

**„Manipulation” of language signs - comprehension
of metaphorical expressions by impaired hearing students**

STRESZCZENIE

We wstępie artykułu krótko scharakteryzowano trudności językowe osób z uszkodzonym słuchem. Następnie zwrócono uwagę, że niektóre wydarzenia, sytuacje można przedstawić na wiele sposobów – bezpośrednio lub za pomocą metaforycznych wyrażeń czy zwrotów. Służą temu między innymi metafory potoczne, związki frazeologiczne, a także przysłowia, które zaliczane są do form języka figuratywnego. Z perspektywy zaś językoznawstwa kognitywnego „metafora” nie jest już jedynie tropem stylistycznym czy retorycznym, a jednym z najważniejszych składników codziennych interakcji międzyludzkich. W dalszej części podjęto próbę przedstawienia rozwoju umiejętności posługiwania się wyrażeniami metaforycznymi, które są nierozwalne z nabywaniem języka (w jego codziennym osłuchaniu się) oraz zdobywaniem doświadczenia kulturowego. W literaturze przedmiotu podaje się, że osoby z niepełnosprawnością słuchową przejawiają problemy w opanowaniu i zrozumieniu słownictwa literackiego, specjalistycznego, archaicznego oraz abstrakcyjnego.

W dalszej części artykułu przedstawiono i omówiono wyniki badań własnych nad rozumieniem form przenośnych (potocznych metafor, związków frazeologicznych i przysłów) przez osoby z uszkodzonym słuchem. W próbach badawczych wzięły udział dwie grupy studentów z niepełnosprawnością słuchową (łącznie 44 osoby) z Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Na podstawie zgromadzonego materiału stwierdzono, że metaforyczne formy językowe sprawiają studentom z uszkodzonym słuchem ogromne trudności na wielu płaszczyznach: rozumienia, użycia, wyjaśnienia oraz zobrazowania przykładami.

Słowa kluczowe: osoby z wadą słuchu, rozumienie wyrażeń metaforycznych, związki frazeologiczne, metafory potoczne, przysłowia

SUMMARY

This article begins with a brief outline of language difficulties people with hearing impairment experience. The following part explains that some events and situations can be presented in either literary way or using metaphorical expressions or phrases. The figurative approach may well use various colloquial metaphors, phrasal verbs and also proverbs. Interestingly, the cognitive linguistics no longer consider „metaphor” a simple stylistic or rhetorical feature. It is one of the most important components of everyday interpersonal interactions. Hence the process of gaining the ability to use metaphorical expressions, as it is presented in the next part of the article, is clearly inseparable from both language acquisition (i.e. what we listen to everyday) and cultural experience. In short, the literature pertaining to this subject suggests that people with hearing disabilities exhibit problems in mastering and understanding belletristic, specialist, archaic and abstract vocabulary.

The article, then focuses on presentation and analysis of author's research on how hearing impaired people understand figures of speech i.e. colloquial metaphors, phrasal verbs and proverbs. The research comprised two groups of students with hearing disabilities (a total of 44 people) from the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce. The key finding emerging from collected material is that hearing impaired students experience numerous problems of comprehension, usage, explanation and depicting nature with the metaphorical forms abundance in the language.

Key words: hearing impaired, comprehension of metaphorical expressions, phrasal verbs, colloquial metaphors, proverbs

I. WADA SŁUCHU A JĘZYK

Zaburzenia słuchu w XXI wieku stały się jednym z najpoważniejszych problemów społecznych. Dotyczą one kilkunastu procent całej populacji (10–13%). Każdego roku, według danych Instytutu Patologii Fizjologii Słuchu i Mowy, rodzi się około 650 dzieci z głębokim niedosłuchem, a drugie tyle posiada trudności z pracą narządu słuchu w pierwszych latach swego życia (Dryżałowska 2007, 161). Wszelkie ograniczenia słyszalności dźwięków mowy i otoczenia mogą wpływać na poziom i jakość opanowania sprawności językowych przez człowieka, na które nakłada się jeszcze doświadczenie zdobywane w interakcjach ze środowiskiem społecznym (Krakowiak 2015, 114). Nieprawidłowości w obrębie narządu słuchu mogą wpływać na rozwój kompetencji językowej i komunikacyjnej oraz na funkcjonowanie jednostki w różnych sferach życia – fizycznej, psychicznej oraz społecznej. O różnym stopniu nasilenia tych trudności donoszą wyniki badań naukowych. Jak zaznacza Kazimiera Krakowiak (2015, 230), stopień ubytku słuchu wyznacza zakres możliwości słuchowych dziecka, które nie umniejszają jego wrodzonych zdolności językowych, ale wpływają na opanowanie i rozwój języka przez zablokowanie dostępu do kodowania znaczeń.

Trudności językowe i komunikacyjne osób z uszkodzeniami słuchu zależne są od wielu czynników: przyczyny, rodzaju, stopnia i czasu pojawienia się ubytku słuchu, a także podjęcia właściwych działań w celu skorygowania nieprawi-

dłowości czy opóźnień w rozwoju mowy, m.in. czasu zaopatrzenia we właściwy aparat słuchowy czy wszczep implantu ślimakowego, rozpoczęcia terapii logopedycznej itp. (Kurkowski 1996, 27–28, Krakowiak 2012, 93–94; por. Dzieciół-Chlibiuk 2019, 210).

Człowiek, wchodząc w interakcje, zdobywa wiedzę, kształtuje osobowość i buduje przestrzeń własnej aktywności (Grabias 2004, 258). Współczesna lingwistyka wskazuje na ściśle relacje występujące między rzeczywistością a językiem. Poprzez jego analizę można dokonać interpretacji świata, lepiej zrozumieć kulturę danej społeczności oraz poznać sposób wartościowania rzeczywistości, która ją otacza. To język wyróżnia człowieka spośród innych istot żywych, nadaje jego zachowaniom swoistego wymiaru. Pełni nieocenioną rolę w poznawaniu świata i porządkowaniu zdobywanej wiedzy, określa przestrzeń, w której egzystuje dana wspólnota, społeczność. Jest zatem najistotniejszym elementem kultury człowieka, jego dorobku cywilizacyjnego oraz sposobem myślenia o świecie ujawniającym się dzięki wypowiedziom językowym (Tokarski, Nowak 1999, 207). Poprzez język, a dokładnie jego elementy, zwłaszcza słownictwo i kategorie gramatyczne, kształtowany jest swoisty dla danej grupy obraz rzeczywistości i jej sposób wartościowania.

Wiedza o świecie zakodowana w języku jest wynikiem osobniczego postrzegania rzeczywistości przez człowieka, „należy do płaszczyzny semantycznej języka, jest bowiem utrwalona w materii języka, przede wszystkim w znaczeniu słów, ale także w gramatyce” (Bartmiński 2006, 230). Odnosi się do języka i kultur narodowych. Językowy obraz świata jest zatem odbiciem poznawczego doświadczenia jakiejś wspólnoty. Wszelkie zmiany, zainteresowania danej społeczności odzwierciedlone są w języku, bowiem w słowach zachowane zostaje to, co jest dla niej istotne (Ożóg 2010/2011, 29, 30). Poza tym każda zbiorowość, grupa społeczna wytwarza odmienny system językowy, a członkowie posługujący się tymi systemami postrzegają świat różnorodnie.

Jak podkreślają badacze (Cieszyńska 2001; Dryżałowska 2007; Krakowiak 2012, 2015; Rakowska 1992), dla prawidłowego rozwoju sprawności językowej istotne znaczenie ma, kiedy nastąpiło uszkodzenie słuchu, ponieważ im głębszy ubytek słuchu i krótsze doświadczenie językowego jednostki, tym większe trudności z mową na wszystkich jej płaszczyznach – leksyki, semantyki, syntaktyki i fonologii. Prowadzi to w konsekwencji do opóźnienia rozwoju języka, „ogromnie utrudnia operacje myślowe abstrahowania, klasyfikacji, rozumienia przez analogię oraz rozumienia relacji czasowych i przestrzennych. Utrudniony i znacznie opóźniony rozwój myślenia słownego u dziecka niesłyszącego powoduje, że pozostaje ono na poziomie konkretno-obrazowym (Korendo 2009, 8). Język u dzieci niesłyszących nie wspomaga procesu syntezy spostrzeżeniowej (rzeczy, zjawisk, obiektów). U osób z wadą słuchu dominuje analityczny ogłąd rzeczy-

wistości i jej elementów, spostrzeganie głównie cech indywidualnych, jednostkowych, niedostrzeganie cech ogólnych i wspólnych (Wyszyńska 1987 za Dryżałowska 2007, 43). Dlatego Grażyna Dryżałowska uważa, że dominacja analizy w procesie spostrzegania, trudności z procesami syntezy i uogólniania wynikają z opóźnień w rozwoju języka u dzieci niesłyszących (ibidem, 43). Według Kazimiery Krakowiak (2006, 17) mechanizm zaburzeń mowy, u których podłożem jest dysfunkcja narządu słuchu już w okresie prelingwalnym oraz perilingwalnym, opiera się na dwóch założeniach. Po pierwsze niedostateczna ilość aktów komunikowania się językowego z innymi ludźmi powoduje ograniczenie doświadczenia językowego i utrudnia lub uniemożliwia swobodne i naturalne poznanie systemu językowego oraz opanowanie sprawności językowych (przede wszystkim poznania wieloznaczności form językowych, słowotwórczych przekształceń i metaforycznych znaczeń). Tym samym ogranicza możliwość opanowania pełnej wiedzy o świecie (kompetencji kulturowej i sprawności pragmatycznej), której zdobycie jest uwarunkowane sprawnym opanowaniem tych czynności. Po drugie ograniczenie lub brak samokontroli słuchowej wydawanych przez jednostkę dźwięków mowy utrudnia ich wzorcowe opanowanie oraz dostrzeżenie ich różnorodnej wariantowości wymawianiowej.

Osoby z dysfunkcją słuchu nie przyswajają języka mówionego i pisanego w sposób naturalny, ale uczestnicząc w kulturze osób słyszących, muszą się ich nauczyć. Jak pokazują dotychczasowe badania, dochodzą do języka nieco odmiennymi ścieżkami. Przez to poznają i odbierają rzeczywistość w inny sposób niż osoby słyszące. Nie dostrzegają pewnych subtelnych różnic czy też przenośni. Mają trudności ze swobodnym posługiwaniem się znakami językowymi. To, co jest przez nich bezpośrednio doświadczone, funkcjonuje w ich wiedzy o świecie, a tym samym w języku. Na bazie dobrze poznanych i utartych form wyrazowych tworzą nowe (Dzięcioł-Chlibiuk 2019, 219). Mają jednak trudności ze zrozumieniem tego, że forma wyrazu wpływa na zmianę jego znaczenia, a zmiana znaczenia wpływa na zmianę miejsca wyrazu w strukturze języka (Maciejewska 2011, 67). Skoro osoby z niepełnosprawnością słuchową mają ograniczony dostęp do języka ogólnego, to nie poznają go w sposób naturalny z rozumieniem i interpretacją świata, jaka jest przyjęta i reprezentowana przez daną grupę/społeczność. Posługując się językiem migowym lub/i migany, wypracowały swoją własną odrębną kulturę, która poprzez ich ograniczone możliwości komunikacyjne ze światem osób słyszących powoduje, że ich językowy obraz świata jest nieco inny (Maciejewska 2012, 182).

II. METAFORA W UJĘCIU KOGNITYWNYM

Poprzez bogactwo znaczeniowe języka można niektóre wydarzenia, sytuacje przedstawić na wiele sposobów – bezpośrednio lub za pomocą metaforycznych wyrażań czy zwrotów. Służą temu między innymi metafory potoczne, związki frazeologiczne, a także przysłowia, które zaliczane są do form języka figuratywnego (Wiejak 2011). Metaforę można rozumieć jako (Soroko 2006, 41–42):

a) konstrukcję językową (metafora językowa) – w literaturoznawstwie jedna z najstarszych kategorii stylistycznych, wprowadzona w czasach starożytnych przez greckich retorów (Dobrzyńska 1984, 5). Polega na zestawieniu ze sobą wyrazów o różnym znaczeniu (często odległym) i połączeniu ich w jedną całość, spójną pod względem semantycznym. Wówczas zachodzi proces przesunięcia granicy znaczeniowej odpowiednich jednostek znaczących (Kulawik 1997, 99). Ze względu na różnorodność mechanizmów przesunięć semantycznych można wyróżnić kilka rodzajów metafor, m.in. metonimię, synekdochę, personifikację. Badacze stylu artystycznego podkreślają szczególną rolę metafory w kształtowaniu warstwy semantycznej dzieła. Bez względu na to czy przenośnia ma charakter „obrazowy czy pojęciowo-intelektualny, pełni zawsze funkcję kondensowania znaczeń”, gdyż jest ona „sposobem realizowania ekonomii językowej w procesie moltiplikowania znaczeń tekstu i jednocześnie wyposaża tekst w funkcję estetyczno-ekspresywną” (Kulawik 1997, 103);

b) sposób myślenia (metafora pojęciowa) – aktywność umysłowa;

c) metoda terapii (metafora terapeutyczna) – odnosi się do metod z przenośniami klienta lub terapeuty (w psychologii).

Niektóre wyrażenia metaforyczne tak mocno zakorzeniły się w tradycji językowej, że nie sprawiają żadnych trudności interpretacyjnych, upowszechniły się, nie bardziej wyrefinowane z kart literatury pięknej weszły również do schematów komunikacyjnych życia codziennego. Z perspektywy językoznawstwa kognitywnego „metafora” nie jest już jedynie tropem stylistycznym czy retorycznym, a znamiennym składnikiem (jednym z najważniejszych) „codziennego posługiwania się językiem, a co więcej, wpływa na nasz sposób postrzegania, myślenia i działania. [...] metafory kierują naszym życiem” (Krzyszowski 2010, 7). Na ten fakt zwróciła także uwagę w swym studium nad metaforą Teresa Dobrzyńska: „dotychczasowe doświadczenia eksplikacyjne oraz wnioski, jakie płyną z wielu prac z zakresu teorii metafory, skłaniają do przypuszczenia, że mechanizm działania przenośni jest prosty i że ma on wiele wspólnego z normalnym funkcjonowaniem języka. Tym tłumaczy się ogromne rozpowszechnienie metafor w różnych typach wypowiedzi i odmianach stylowych mowy, na co zwracali uwagę liczni teoretycy tropów, począwszy od czasów antycznych (Dobrzyńska 1984, 46).

Metafory wzbogacają zasób leksykalnych środków, uatrakcyjnają wypowiedź, czyniąc ją nietypową. Wypowiedzi zbudowane na znaczeniu przenośnym są bogate treściowo, gdyż mogą wyrażać rzeczy, stany, których nie da się precyzyjnie opisać za pomocą typowych i powszechnie znanych form językowych. Jednak odczytanie sensu takiego komunikatu zależy od umiejętności interpretatorskich odbiorcy, a także w dużej mierze jego wiedzy o otaczającym świecie. Spowodowane jest to tym, że metafora „dzięki swemu komponentowi motywacyjnemu – uwikłana jest w aktualną wiedzę o świecie. Nie można jej zrozumieć, jeśli nie zna się denotatów użytych w niej słów, nie wie się nic na temat ich funkcji, okoliczności, w jakich występują, i panującej o nich opinii” (Dobrzyńska, 1984, 59). Doszukując się znaczenia wyrażenia przenośnego, należy znać podstawowe znaczenia użytych w nim wyrazów. A poprzez odwołanie się do szerszego pola semantycznego tych jednostek poszukiwać analogii i skojarzeń, które umożliwią właściwą interpretację. Dobrzyńska określa to „aktualizacją wiedzy” (ibidem, 60, 62), czyli przypomnieniem sobie wszelkich predykatów tematu pomocniczego, które można odnieść, powiązać z treścią zawartą w przenośni.

Nowatorskie podejście do metafory, w ujęciu kognitywnym, przedstawili G. Lakoff i M. Johnson (2010), pokazując, jak funkcjonuje ona nie w języku literackim, lecz codziennym. Okazuje się bowiem, że zupełnie nieświadomie w celach komunikacyjnych bardzo często używamy wyrażeń przenośnych (Lakoff, Johnson 2010, 29). Nie są one rezultatem wyobraźni czy aktywności twórczej, ale świadczą o nas samych, o tym, kim jesteśmy, jak postrzegamy świat oraz jakie mamy poglądy. Pomimo tego, że z reguły powtarzamy konwencjonalne zwroty metaforyczne, to jednak musimy wybrać te, które będą pasować do kontekstu wypowiedzi i najlepiej zobrazują nasze myśli i spostrzeżenia. Zatem wybór utartego wzoru nie podlega jedynie procesowi automatyzacji, ale zależny jest też od rodzaju naszego systemu pojęć. To między innymi dzięki niemu w taki, a nie inny sposób postrzegamy rzeczywistość, próbujemy ją zrozumieć. Lakoff i Johnson zauważyli, że cokolwiek robimy w codziennym życiu, to, czego w nim doświadczamy, ma ścisły związek właśnie z metaforą. Dzieje się tak, gdyż charakter naszego systemu pojęć jest przede wszystkim metaforyczny. To znaczy, że jedno pojęcie można w jakimś stopniu wyjaśnić za pomocą innego pojęcia (Lakoff, Johnson 2010, 29, 93). Podłożem tych metafor są pojęcia fizyczne, które związane są na przykład z orientacją przestrzenną, jakimś przedmiotem czy substancją, które stale korelują z naszym doświadczeniem, nie tylko fizycznym, ale również kulturowym.

III. ROZUMIENIE ZNACZEŃ METAFORYCZNYCH

W toku rozwoju mowy poszerza się zakres słownictwa dziecka, dzięki temu zaczyna się ono posługiwać coraz większym zasobem pojęć. Używa ich nie tylko w ekspresji werbalnej, ale również myśli przy ich użyciu. Rozwój myślenia na początku opiera się na działaniu, na tym, co doświadczane, konkretne. Dopiero z biegiem czasu (tak ok. okresu szkolnego) myślenie konkretno-wyobrażeniowe zaczyna przeplatać się z myśleniem abstrakcyjnym, które jest myśleniem słownym, polega na operowaniu pojęciami (Kozielecki 1966, 104–105). Jego rozwój rozpoczyna się już znacznie wcześniej, gdyż ok. 3. roku życia, ale w pełni zaczyna funkcjonować w 15. roku życia. Według założeń psychologii genetycznej w okresie między 12. a 15. rokiem życia zaczyna się rozwój operacji formalnych (Piaget 1966). „Następuje pełna interioryzacja czynności umysłowych i myślenie zostaje oderwane od działania na konkretnych przedmiotach i manipulowania nimi, opierając się teraz na sformułowanych językowo prawdach i zależnościach” (Przetacznikowa 1966, 8). Z postawy konkretnej, która polega na odbiorze rzeczy przez zmysły, jednostka zaczyna przyjmować postawę abstrakcyjną – doświadczanie rzeczywistości pośrednio, pozazmysłowo. Wtedy w umyśle człowieka pojawia się introspekcja (myślenie o myślach i swoich uczuciach), kodyfikacja reguł oraz werbalizacja zasad (Siudak 2010, 188). Zdolność do posługiwania się metaforami „wymaga nie tylko zdolności rozumienia warstwy językowej, wycucia metaforyczności tej klasy tekstów i znajomości reguł pragmatycznych, ale także prawidłowego współdziałania mechanizmów poznawczych, m.in. reguł abstrahowania, wnioskowania” (Ulatowska, Sadowska, Kądziaława, Kordys 2000, 191).

Podstawą metaforyzacji jest rozwój operacji umysłowych: analizy i syntezy (Stachyra, 2011, 48). Analiza to wyodrębnianie komponentów całości, zaś synteza to łączenie komponentów w całość. Oprócz tych dwóch operacji podstawowych wyróżnia się trzy operacje pochodne (Woźnicka 2007, 12):

1. abstrahowanie – wyodrębnianie pewnych cech obiektu z pominięciem innych;
2. uogólnianie – łączenie cech wspólnych dla klasy obiektów;
3. porównywanie – szukanie podobieństw i różnic pomiędzy obiektami.

Według Jeana Piageta (1966) myślenie abstrakcyjne rozwija się wieku 11/12 lat. Wówczas to młodzi ludzie zaczynają stawiać pytania o prawdę i sprawiedliwość, nakładają posiadane struktury wiedzy na zadanie, zaczynając od szerokich kategorii, a następnie formułując i sprawdzając hipotezy w świetle posiadanej wiedzy o kategoriach i relacjach. Operacje formalne są operacjami zdaniowymi, zatem do ich tworzenia konieczne jest użycie języka.

Z powyższych rozważań wynika, że kształtowanie się myślenia abstrakcyjnego jest nierozzerwalne z rozwojem języka i w jego codziennym osłuchaniu się,

ściśle wiążą się z doświadczeniem kulturowym. Jak podaje w swoim artykule Maria Kielar: „z psychologicznego punktu widzenia metaforyczne użycie wyrażenia może pojawić się dopiero wówczas, gdy dziecko zdolne jest do dokonywania różnych transformacji posiadanych wiadomości, potrafi przeprowadzić szereg operacji umysłowych polegających na analizowaniu i syntetyzowaniu danych, porównywaniu i uogólnianiu” (Kielar 1973, 55). Można spodziewać się, że odczytywanie znaczeń niedosłownych uwarunkowane jest rozwojem umysłowym człowieka, umiejętnościami wnioskowania przez analogię (Karabanowicz 2012; Maciejewska 2015), dostrzegania zależności między rzeczami, kształtowaniem pojęć. Maria Kielar podkreśla również, że posługiwanie się metaforycznymi połączeniami wyrazowymi uwarunkowane jest „osłuchaniem się w danym języku” (Kielar 1973, 55). Zrozumienie znaczenia niedosłownego „wymaga zaangażowania specjalnych, wyższych procesów poznawczych” (Wiejak 2011, 46). Według Seitz (1997, za Hebenstreit 2000) zdolność rozumienia metafor jest procesem ciągłym, który dynamicznie rozwija się w toku rozwoju ontogenetycznego. Za umiejętność tworzenia i rozumienia metafor odpowiada lewa półkula mózgu (zaburzenia współpracy obupółkulowej wpływają na trudności zaburzenia procesów konceptualizacyjnych (Majerová 2011, 258).

Obszar czołowy – zwłaszcza okolica przedczołowa – zaangażowany jest w organizowanie złożonych struktur języka związanych z mową wewnętrzną i systemami logiczno-gramatycznymi. W jego brzuszno-przyśrodkowej części znajduje się kora specjalizująca się w regulacji zachowań społecznych oraz procesów kategoryzacji, które, wraz ze zdolnościami do uogólniania i abstrahowania, stanowią podstawę metaforyzacji myślenia. W tworzeniu znaczeń przenośnych uczestniczy też hipokamp, którego funkcjonalne zróżnicowanie wspomaga procesy klasyfikacji, kategoryzacji i selekcjonowania (Michalik 2010, za: Siudak 2010, 190).

Aby zrozumieć sens przenośni, konieczna jest umiejętność myślenia abstrakcyjnego, odbierania komunikatów na poziomie hierarchicznym. W tym celu niezbędne są zdolności „hamowania” informacji konkretnych działających na systemy sensoryczne na rzecz komunikatów abstrakcyjnych (Obuchowski 1970 za: Filipczak 2015, 220). W przypadku uszkodzenia prawej półkuli mózgu (pragnozji) dana osoba ma również trudności z rozumieniem wyrażen metaforycznych, ale według Herzyk (2005, 225) spowodowane są brakiem rozumienia kontekstu, w którym zostały one osadzone (a nie z samego wyrażenia).

IV. ROZUMIENIE ZNACZEŃ NIEDOSŁOWNYCH A WADA SŁUCHU

Osoby niedosłyszące ze względu na uszkodzenie słuchu mają ograniczoną możliwość naturalnego rozwoju i przyswojenia systemu językowego w naturalnych i codziennych sytuacjach komunikacyjnych. W konsekwencji prowadzi to do trudności w zakresie nabywania kompetencji językowej oraz komunikacyjnej, ograniczenia sprawności językowych i komunikacyjnych oraz utrudnienia interakcji społecznej.

Język pełni podstawową i najważniejszą funkcję w interakcji. Choć istnieją alternatywne metody komunikacji, jak na przykład piktogramy, fonogesty, język migowy, to znajomość języka ogólnego umożliwia pełne, zadowalające uczestnictwo w życiu społecznym. Posiada ogromną rolę w kształtowaniu myślenia słowno-pojęciowego (Stachyra 2001, 45). Zachowania niejęzykowe przyporządkowują człowieka do konkretnej grupy osób i w sposób konieczny wiążą go z dostępną mu społecznością. Słowo „wyzwała człowieka od kontaktów z grupą bezpośrednią i pozwala na kontakt pośredni: dopuszcza interakcję osób w różnym czasie i w odległej przestrzeni, łamiąc w ten sposób najbardziej rygorystyczne ograniczenia, ograniczenia czasowo-przestrzenne, jakim bezwarunkowo podlega interakcja niejęzykowa” (Grabias 2004, 258). Umożliwia również rozwój kompetencji kulturowej opartej na słowie pisany. Zwraca na to uwagę Kazimiera Krakowiak, kiedy przekonuje, że w tekstach pisanych został utrwalony cały dorobek naukowy ludzkości, do którego jedyny sposób dostępu stanowi znajomość języka narodowego, przynajmniej w jego odmianie pisanej, która jest wtórną postacią języka dźwiękowego. W naturalnym rozwoju dziecka „kolebką” języka pisanego jest język mówiony. Wiemy też, bo wskazuje na to doświadczenie pedagogiczne, „że warunkiem biegłego opanowania języka w piśmie jest opanowanie jego podstaw w bezpośrednim komunikowaniu się: czyli w mowie” (Krakowiak 2012, 223). W rozwoju dzieci z uszkodzonym słuchem proces ten przebiega inaczej.

W literaturze przedmiotu¹ podaje się, że osoby niedosłyszące mają trudności na płaszczyźnie składniowej, leksykalnej, semantycznej, fleksyjnej i artykulacyjnej języka. Posiadają znacznie uboższy zasób słownictwa w porównaniu ze słyszającymi rówieśnikami. Cechuje je opóźniony rozwój języka, myślenia słownego i postrzegania świata (Cieszyńska 2001; Korendo 2009; Maciejewska 2011). Poznają znaczenia wyrazów nie „w procesie ustawicznego komunikowania się z otoczeniem, lecz w dużej mierze w warunkach nauczania specjalnego, w toku zaprogramowanego procesu dydaktycznego” (Muzyka-Furtak 2011, 40). Wyka-

¹ Por.: Emiluta-Rozya 1994, Kołodziejczyk 2015, Korendo 2009, Krakowiak 2012, Uziębło 2007.

zują także trudności w różnicowaniu poszczególnych części mowy². Trudności z leksyką i gramatyką sprawiają, że wypowiedzi osób niedosłyszących charakteryzuje brak precyzji, ubóstwo pod względem treściowym, a nawet często nielogiczność. W tekstach pisanych również ujawnia się wiele błędów składniowych, stylistycznych, które przekładają się na nieporadność językową, zakłócając tym samym właściwy odbiór wypowiedzi (Rakowska 1992, s. 257–258; por. Dziecioł-Chlibiuk 2019, 210).

Osoby z niepełnosprawnością słuchową przejawiają też problemy w opanowaniu i zrozumieniu słownictwa literackiego, specjalistycznego, archaicznego i abstrakcyjnego (Krakowiak 2012, 2015). Z badań nad metaforycznymi znaczeniami wynika, że osoby niedosłyszące mają ogromne trudności zarówno w rozumieniu, jak i w stosowaniu wyrażenia metaforycznych, które zakorzenione są w systemie pojęć. Przenośne wyrażenia tworzone są nie w oderwaniu od rzeczywistości i doświadczeń danego społeczeństwa, ale bezpośrednio tkwią w kulturze narodu. Metafory potoczne, przysłowia, jak również związki frazeologiczne, muszą być utrwalone przez tradycję, dzięki której w niezmienionej formie, stały się powielanymi przez następne pokolenia wypowiedzeniami (Krzyżanowski 1960; Szpila 2003). Trzeba wiedzieć, w jakim kontekście można ich użyć, do jakiej sytuacji życiowej odnieść. Odczytanie sensu takiego komunikatu zależy w znacznej mierze od umiejętności interpretatorskich odbiorcy, a także jego wiedzy o otaczającym świecie. Tego osłuchania się w języku, swobodnego „manipulowania” formami językowymi w naturalnych i spontanicznych sytuacjach komunikacyjnych brakuje osobom z wadą słuchu.

Podążając tym tokiem myślenia, zastanawiające wydaje się to, w jaki sposób osoby niedosłyszące rozumieją formy przenośne: potoczne metafory, związki frazeologiczne i przysłowia, czy adekwatnie odnoszą je do konkretnej sytuacji. Czy posługują się nimi w codziennych interakcjach. Co stanowi największy problem w przyswojeniu metaforycznych znaczeń przez studentów niedosłyszących? Czy potrafią je wyjaśnić i prawidłowo zastosować w zdaniu. A w jaki sposób starają się objaśnić związki, których nie znają. Czy w systemie pojęć u osób z dysfunkcją słuchu istnieją wyrażenia przenośne i w jaki sposób są przez nie postrzegane i interpretowane. Te zagadnienia próbowałam przeanalizować na podstawie zgromadzonego materiału.

² Dzieci niedosłyszące stopniowo opanowują cechy morfologiczne przypisane odpowiednim częściom mowy, ale jest to proces powolny i żmudny.

V. CHARAKTERYSTYKA GRUPY BADAWCZEJ I PRZEBIEG BADAŃ

W badaniu wzięły udział dwie grupy studentów (1. 26 osób, 2. 18 osób = 44 osoby: w tym 19 kobiet + 7 mężczyzn; 12 kobiet i 6 mężczyzn) Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach uczęszczających na zajęcia z lektoratu języka polskiego dla osób z uszkodzonym słuchem (I i II rok studiów różnych kierunków: pedagogika, administracja, historia, informatyka).

W grupie z I roku studiów znaczna część studentów miała (według klasyfikacji audiometrycznej) niedosłuch umiarkowany (16 osób, w tym jedna osoba zaimplantowana od dziesiątego roku życia), niedosłuch znaczny – 2 osoby, a niedosłuch głęboki – 6 osób (w tym dwie zaimplantowane). W grupie z II roku studiów 16 osób miało niedosłuch umiarkowany, a 4 niedosłuch głęboki (nikt nie posiadał implantu ślimakowego). Wspólną cechą osób badanych było to, że utrata słuchu nastąpiła w okresie prelingwalnym lub w początkowej fazie okresu interlingwalnego. Na podstawie własnych obserwacji podczas zajęć oraz wypowiedzi werbalnych i pisemnych studentów mogę stwierdzić, że każda z grup charakteryzowała się bardzo zróżnicowanym poziomem kompetencji językowej i komunikacyjnej. Nie zawsze sprawność językowa uwarunkowana była lepszą percepcją słuchową. Wszystkie osoby biorące udział w badaniu posługiwały się językiem migowym oraz mową (dodatkowo czytały z ruchu warg). Materiał badawczy zgromadzono na podstawie zadań przeprowadzanych w ramach zajęć z lektoratu języka polskiego, a także bezpośrednich wypowiedzi studentów (ustnych i „miganych”). Badanie przeprowadzane było w obecności biegłej tłumaczki języka migowego pani mgr Haliny Grzeszczuk. Przygotowano trzy zestawy ankiet, dzieląc materiał badawczy na: związki frazeologiczne, metafory potoczne i przysłowia. Zadania charakteryzowały się różnorodną strukturą i stopniem trudności. Dominowały ćwiczenia zamknięte wielokrotnego wyboru, typu: podkreśl właściwe znaczenie podanych np. związków frazeologicznych; dopasuj frazeologizmy do znaczeń; uzupełnij zdania odpowiednimi przysłowiami. W zadaniach otwartych studenci proszeni byli o wyjaśnienie znaczeń podanych wyrażzeń metaforycznych i ułożenie z nimi po jednym zdaniu. Do zadań wybrano takie związki frazeologiczne, metafory potoczne i przysłowia, które mogły i powinny (uwzględniając podstawy programowe języka polskiego), pojawić się na wcześniejszych etapach edukacji szkolnej studentów z uszkodzonym słuchem, ale również takie, które funkcjonują w codziennej i potocznej komunikacji językowej. Zależało mi na tym, żeby były to znane formy metaforyczne, które często pojawiają się w wypowiedziach użytkowników języka. Prezentuję tylko wybrane zadania i wyniki ankiet³.

³ Poniższe zestawienie wyników badań stanowi syntezę oraz podsumowanie trzech prób badawczych, które zostały opublikowane w oddzielnych artykułach. Zob.: Dzieciół E., *Kto pyta, nie*

VI. WYNIKI BADANIA

Osobom badanym najmniej trudności sprawiły zadania zamknięte. W nich bowiem należało wybrać jedną prawidłową odpowiedź spośród dwóch/trzech możliwych wariantów. Z uzyskanych odpowiedzi można wywnioskować, że znaczna część osób odczytywała wyrażenia metaforyczne dosłownie. Na przykład: jeżeli studenci nie rozumieli znaczenia danego związku frazeologicznego, to odczytywali je na zasadzie niemal dowolnego skojarzenia. Rozpatrywali frazeologizm jako połączenie wyrazów, z których każdy ma inny zakres znaczeniowy. Wybierali wyraz, który stawał się podstawą semantyczną dla danego związku. Na przykład w wyrażeniu *kaszka z mlekiem* był to rzeczownik „kaszka”, a o znaczeniu frazeologizmu wywnioskowali z odniesienia znaczenia tego leksemu do codziennej rzeczywistości, *kaszka z mlekiem – bo kaszkę szybko się gotuje i łatwo*. Podstawą rozumowania stawał się też czasownik, w którym doszukiwano się podobieństwa znaczeniowego i formalnego wśród podanych do wyboru odpowiedzi, np. *coś komuś poprzestawiało się w głowie* – studenci wybierali odpowiedź, która odnosiła się do dosłownego rozumienia tego wypowiedzenia czyli, że *poprzestawiały się komuś części głowy*. Podobnie było w przypadku zdania *coś podniosło kogoś na duchu*, któremu również przypisywano konkretne znaczenie: *ktos wzniósł się do góry*.

W zadaniu dotyczącym rozumienia przysłów najbardziej problematyczne okazało się przysłowie: *Apetyt rośnie w miarę jedzenia*. Studenci wybierali odpowiedź, która odnosiła się do jego dosłownego rozumienia, czyli: „im dłużej i więcej się je, to bardziej chce się jeść”. Podobnie było w przypadku zdania: *Mowa jest srebrem, a milczenie złotem*, któremu również przypisywano konkretne znaczenie: „milczenie wiele kosztuje, mniej niż mowa”. W obu przypadkach znaczenia doszukiwano się poprzez dosłowne zrozumienie zestawionych ze sobą, w nietypowy sposób, wyrazów. Wydaje się, że ogólny sens przysłów studenci rozpoznawali zgodnie z tradycyjnym ujęciem ich rozumienia, zgodnie z którym to „człowiek zawsze najpierw analizuje dosłowne znaczenie zdania, zanim zacznie rozpoznawać jego symboliczne znaczenie” (Wiejak 2011, 46). Analogiczny sposób rozumowania studentów niedosłyszących zauważyć można przy wyborze odpowiedzi do przysłowia: *Zgoda buduje, niezgoda rujnuje*. Najczęściej zaznaczanym wyjaśnieniem było stwierdzenie, że „niezgoda niszczy nasze zdrowie”. W przypadku zdania: *Co nagle, to po diable*, zwykle wybierano odpowiedź – „jeśli robi

blądzi – przysłowia a sprawność językowa osób niedosłyszących, [w:] *Verba docent*, red. E. Koria-kowcewa, V. Machnicka, R. Mnich, K. Wojtczuk, Siedlce 2012, tom 1, s. 61–73; Dzięcioł E., *Metafory a kompetencja komunikacyjna osób niesłyszących*, „*Conversatoria Linguistica*” 2011, IV/2010, s. 13–21; Dzięcioł E., *Związki frazeologiczne a sprawność językowa osób z uszkodzonym słuchem*, [w:] *Między znakami – między słowami*, red. A. Maciejewska, Siedlce 2011, s. 139–152.

się coś szybko, to temu diabeł sprzyja”. Można to rozpatrywać dwojako – osoby niedosłyszające sugerowały się pojawieniem w odpowiedzi rzeczownika „diabeł” (w dwóch pozostałych nie był podany) lub też połączenie zaimka wskazującego „to” i przyimka „po” rozumiano jako „z diabłem”, pomijając tym samym negatywne konotacje związane z tą postacią.

Tabela 1. Związki frazeologiczne – liczba prawidłowych i błędnych odpowiedzi studentów udzielonych w zadaniach zamkniętych

Związek frazeologiczny	Liczba odpowiedzi	
	prawidłowych	błędnych
<i>kaszka z mlekiem</i>	21	5
<i>kopać pod kimś dolki</i>	16	10
<i>ktoś w gorącej wodzie kąpany</i>	19	7
<i>na dwoje babka wróżyła</i>	17	9
<i>klamać jak z nut</i>	9	17
<i>ktoś poszedł po rozum do głowy</i>	19	7
<i>coś spędza komuś sen z oczu</i>	16	10
<i>ktoś ma miękkie serce</i>	15	11
<i>mierzyć kogoś swoją miarą</i>	10	16
<i>ktoś zawrócił komuś w głowie</i>	7	19
Razem:	149	111

Tabela 2. Metafory potoczne – liczba odpowiedzi prawidłowych i błędnych

Zdanie ze zwrotem metaforycznym	Liczba odpowiedzi	
	prawidłowych	błędnych
<i>Twoje słowa wydają się puste.</i>	24	2
<i>Coś podniosło kogoś na duchu.</i>	20	6
<i>Coś komuś poprzestawiało się w głowie.</i>	19	7
<i>Krystian nie może oderwać oczu od Joli.</i>	24	2
Razem:	87	17

Tabela 3. Przysłowia – liczba odpowiedzi prawidłowych i błędnych

Przysłowie	Liczba odpowiedzi	
	prawidłowych	błędnych
<i>Apetyt rośnie w miarę jedzenia.</i>	6	12
<i>Co nagle, to po diable.</i>	11	7
<i>Mowa jest srebrem, a milczenie złotem.</i>	13	5
<i>Zgoda buduje, niezgoda rujnuje.</i>	10	8
Razem:	40	32

Studenci mieli trudności z zadaniem, w którym poproszeni byli o samodzielne wyjaśnienie metaforycznych znaczeń. Nieprawidłowe wypowiedzi wskazują na stosowanie pewnych strategii. Bardzo często podstawą „rozszyfrowania” metafory był czasownik. Na jego rzeczywiste znaczenie nakładano dodatkowe skojarzenia, ale w obrębie tego samego pola semantycznego. Na przykład w wyrażeniu *zżerać od środka* – „nie może przestać patrzeć na jedzenie, ale „lubią dużo jedzenia”, czy „szybko jeść”. W przypadku przysłów również orzeczenia stały się głównym wyznacznikiem znaczenia dla całego zdania, np. studenci nie zwrócili uwagi na zmienioną formę imienia – Jaś (dziecko): Jan (dorosły człowiek), która ukazuje upływ czasu: „Jaś był leniwy, wagarował, spotykać się ze znajomymi, wogule się nie uczył to dlatego nie umie nic”. Podobną zasadę próby wyjaśniania przedstawiają odpowiedzi do przysłowia *Jak cię widzą, tak cię piszą*. Na przykład: „Jak ktoś widzi że osoba robi źle to ten osoba będzie pisała o niego coś o źle”; „Jak widzi takiej osobie to dokładnie pisze co widzi”. Ciekawą konotację do orzeczeń zawartych w tym zdaniu zawierają odpowiedzi, które tłumaczą je jako pewien eufemizm wyrazu „plotkować”. Na przykład: „Ktoś plotkują”; „ci co nie zamykają gęby, plotkują”.

Tabela 4. Metafory potoczne – liczba udzielonych odpowiedzi wyjaśniających znaczenie zdania

Zdanie	Liczba udzielonych odpowiedzi			Brak odpowiedzi
	prawidłowych	niepełnych	błędnych	
<i>Trudno mi ubrać myśli w słowa.</i>	7	1	9	9
<i>Janek, gdy o niej myśli, czuje się uskrzydłony!</i>	9	2	7	8
<i>Rusz w końcu mózgiem!</i>	4	4	11	7
<i>Ciekawość mnie zżera od środka.</i>	4	2	14	6
Razem:	24	8	41	30

Tabela 5. Związki frazeologiczne – liczba osób, które nie wyjaśniły znaczenia podanych związków frazeologicznych

Związek frazeologiczny do wyjaśnienia	Liczba osób, które pozostawiły puste miejsce
<i>Czytać od deski do deski</i>	14
<i>Czarna owca</i>	17
<i>Świecić przed kimś oczami</i>	15
Razem:	46

Tabela 6. Związki frazeologiczne – liczba odpowiedzi (prawidłowych, niepełnych i błędnych) zawierających wyjaśnienie znaczenia podanych związków frazeologicznych

Związek frazeologiczny	Liczba odpowiedzi		
	prawidłowych	niepełnych	nieprawidłowych
<i>Czytać od deski do deski</i>	1	2	9
<i>Czarna owca</i>	3	1	5
<i>Świecić przed kimś oczami</i>	0	0	11
Razem:	4	3	25

Tabela 7. Przysłowia – liczba udzielonych odpowiedzi wyjaśniających znaczenie przysłowia

Przysłowie	Liczba udzielonych odpowiedzi			Brak odpowiedzi
	prawidłowych	niepełnych	błędnych	
<i>Jak cię widzą, tak cię piszą.</i>	1	1	9	7
<i>Ten się śmieje, kto się śmieje ostatni.</i>	1	1	8	8
<i>Czego Jaś się nie nauczył, tego Jan nie będzie umiał.</i>	2	2	8	6
Razem:	4	4	25	21

Przysłowia stanowią najtrudniejszą formę odbioru znaczeń niedosłownych. Pomimo prostej, nieskomplikowanej budowy składniowej (bardzo często mają postać zdania pojedynczego oraz złożonego, zazwyczaj dwukrotnie (Nowakowska, Tomczak, 2007, s. 136), posiadają znaczenie (często podwójne), które utrwalone przez tradycję, przekazywane z pokolenia na pokolenie zostało na stałe im przypisane (Krzyżanowski, 1960). Dlatego w ankiecie pojawiło się zadanie, które w pierwszej części polegało na uporządkowaniu trzech wersji obrazków według kolejności zdarzeń, tworząc tym samym treść przysłowia. Następnie studenci zostali poproszeni o wyjaśnienie znaczenia zapisanego przysłowia, odnosząc je do sytuacji zilustrowanej na zamieszczonych obrazkach. Pierwsza część zadania została przez wszystkie osoby wykonana bezbłędnie, próby wyjaśnienia znaczenia przysłowia podjęło się 11 osób z 18. Poniżej w tabelce przedstawiam zestawione i podzielone odpowiedzi studentów.

Tabela 8. Liczba i rodzaj udzielonych odpowiedzi wyjaśniających znaczenie przysłów

Przysłowia	Liczba i rodzaj udzielonych odpowiedzi				Brak odpowiedzi
	prawidłowe	niepełne (oparte na konkrety)	opisujące ilustracje	błędne	
<i>Co za dużo, to niezdrowo</i>	1	4	4	3	7
<i>Kto późno przychodzi, sam sobie szkodzi</i>	1	3	5	2	7
<i>Nie czyń drugiemu, co Tobie niemile</i>	3	2	5	1	7
Razem:	5	9	14	6	21

Na podstawie powyższego zestawienia widać, że odpowiedzi są dość zróżnicowane. Sądziłam, że przypisanie treści przysłowia do konkretnej sytuacji pomoże osobom z uszkodzonym słuchem w jego wyjaśnieniu. Nie do końca moje założenia się sprawdziły, gdyż wynotowałam pięć prawidłowych odpowiedzi: (1) „to znaczy, żeby niczego nie nadużywać bo to na dobre nie wyjdzie”; (2) „Jeśli ktoś się spóźnia to są potem konsekwencje np. druga osoba tego nie będzie tolerowała lub czegoś zabraknie”; (3) „Jeżeli zrobimy coś nieprzyjemnego drugiej osobie to może się to obrócić przeciwko nam. Zostaniemy tak samo potraktowani”; „Nie dokuczaj tego człowiekowi, co by nie chciał gdyby on dostał to samo”, „Jak ktoś dokucza drugiemu to też dostanie pecha”. W tym zadaniu studenci chętniej podejmowali próbę odczytywania sensu przysłów. Za wyjaśnienia niepełne uznałam takie, które nie stanowiły dokładnego opisu przedstawionego na obrazkach wydarzenia, a były w pewnym stopniu próbą objaśnienia zaistniałej sytuacji. Zawierają w sobie bezpośrednio odniesienie do treści ilustracji, jednak zawarte są w formie uogólnienia, pouczenia, np.: (1) „Nie wolno za dużo jeść naraz, bo będzie źle się czuć”, „Za dużo je, potem będzie bolało mu brzuch”, „Jak dużo je, źle się czuje”, „osoba bardzo dużo zjada tak bardzo piszcze jedzenia, a potem ją zabolęło”; (2) „Jak ktoś nie przysłała na czas to nic nie dostała tortu tylko wiśnia”, „Dziewczynka z prezentem późno przysłała do koleżanki na urodziny, to nie dostanie desera, bo dzieci zjadły wszystkie ciastka”, (3) „ta osoba drugiej osoby, wyśmiewa ją, a potem ta osoba, która dokuczała i dostała pecha”, „Nie wolno robić i drugiemu osoba złe czyni i robić mu nieprzyjemnie”. Wiele osób (14) dokładnie analizowało treść każdego obrazka z danej historyjki. Choć przy opisie ostatniej ilustracji często pojawiały się zdania (ok. 20%), które można byłoby uznać „za niepełne”, gdyż stanowiły punktę przedstawionego wydarzenia. I tym razem studenci niedosłyszają swoje rozważania opierali na konkrety, nie wychodząc poza jego obszar.

Na przykład: (1) „Kot jest apetyt. Kot za dużo jeść kielbasę. Wszystko kielbasa zjadł, nawet pełny brzuch. Kot jest chory, ponieważ za dużo zjadł”; „Kot ma pełen kielbasy, ma mnóstwo jedzenia. Kot je jeszcze więcej i wypycha na siłę. Powoli kończy jeść. Kot leży i źle się czuje bo za dużo zjadł. Za dużo je bardzo to niezdrowo.”; (2) „Dziewczyna ma urodziny i świętuje. Jej koleżanki przyszły na urodziny, śmieją się, bawią się i są zadowolone. Na urodziny jej koleżanka spóźnia się, czuje się źle. Ona czuje się źle, bo jest spóźniona na urodziny, inne osoby świętują a ona nie”; „Dziewczynka dmuchała świeczki na urodzinach, bardzo się cieszyła z koleżanką, a inne koleżanki późno przyjedzie do urodziny i otwierała drzwi i była smutna, że jeden czereśnia a nie było ciasta, bo oni już dawno jedli”; (3) Chłopak wymyślił zabawę, oblał wodę na koleżankę. Po oblaniu wody chłopak się z niej śmieje, a ona jest cała mokra. Po uśmiechaniu się z niej, nagle auto przejechało przez ulicę kałuże oblało na chłopaka. Chłopak został obalany przez samochód, po co oblał dziewczynę, ma za to”.

Znaczna część osób, które nie podjęły się próby objaśnienia przysłowia w tym zadaniu, stanowi grupę studentów z I roku. Ten fakt może świadczyć o tym, że osoby niedosłyszające po rocznym kursie lektoratu z języka polskiego chętniej i świadomie starają się poznawać „manipulowanie” znakami językowymi. Z tą grupą studentów wykonywałam ćwiczenia, które ukierunkowane były na kształtowanie i ukazywanie możliwości abstrakcyjnego myślenia.

Ogromne trudności sprawiły studentom ćwiczenia, które polegały na ułożeniu zdania z podanymi związkami frazeologicznymi i metaforami potocznymi. 80% osób nie miało problemów ze zrozumieniem tych połączeń wyrazowych. Jednakże osadzenie ich w konkretnej sytuacji było dla studentów nie lada wyzwaniem. 63% osób wykonało to zadanie niewłaściwie. Oto wybrane odpowiedzi, które uznałam za prawidłowe, np. „czuję się uskrzydłona, kiedy zdałam prawo jazdy”; „Zawodnicy na początku przegrywali później zawodnicy ruszyli w końcu mózgiem i zaczęli wygrywać to ja już czuje się uskrzydłony”; „Ciekawość mnie zżera od środka jak się zakończy film”; „Mama ciężko pracuje w fabryce jak mrówka”; „Kamil jest leniwy, pani powiedziała do niego żeby ruszył w końcu mózgiem”; „Dziecko jest uparty, bo nie chce pić mleka”.

Wielu studentów, zamiast ułożyć zdanie z danym frazeologizmem, po prostu wyjaśniało jego znaczenie, akcentując zawartą w nim cechę, na przykład: *uparty jak osioł* – „nikt nie słucha albo nie rozumie”, „tłumaczy się dużo razy nie da się to uparty”, „w ogóle (!) nie słucha”, „Maciek nie słucha mamie i jest wyjątkowo uparty”; *dumny jak paw* – „Małgorzata wygląda jak paw, jest dumna”, „Kobieta miss jest bardzo chodziła jak paw, bo jest prostowana”, „Chwali się że chodzi wygląda pięknie”, „Nikt nie słucha albo nie rozumie”; *pracowity jak mrówka* – „cały czas pracuje i chodzi bez przerwy”, „Cały czas pracuje bez przerwy”, „Człowiek,

który pracuje ciężko, jest pracowity”, „Bardzo ciężko pracuje w pracy”, „chodź z zarozumiał, kolorowe pióro”.

Na podstawie przeprowadzonych dotychczas przeze mnie badań mogę stwierdzić, że metaforyczne formy językowe sprawiają studentom niedosłyszającym ogromne trudności na wielu płaszczyznach: rozumienia, użycia, wyjaśnienia, zobrazowania przykładami. Zarówno ćwiczenia oparte na związkach frazeologicznych, jak również przysłowia, ukazują niski odsetek procentowy uzyskanych prawidłowych odpowiedzi. W obu przypadkach najslabiej wypadło zadanie otwarte, w którym wymagane było samodzielne wyjaśnienie danego przenośnego wyrażenia w izolacji. Podobnie było w przypadku próby zobrazowania możliwości użycia przysłowia czy związku frazeologicznego i wpisania go w konkretną sytuację komunikacyjną. Znacznie lepiej prezentują się wyniki uzyskane z badań nad metaforami potocznymi. Analizując zebrany materiał, również zauważyłam duże trudności w rozumieniu metaforycznych form, jednakże po uprzednim objaśnieniu wyrażen ok. 70% z badanych studentów prawidłowo zastosowało je w zdaniach. W tej próbie studenci z większą łatwością przyswoili znaczenie potocznych metafor. Świadczyć to może o tym, że te przenośne, konwencjonalne zwroty odnoszą się do konkretnego, który oparty jest na bezpośrednich doświadczeniach percepcyjnych. Rozumienie zaś przysłów jest trudniejsze niż innych metafor. Ma to związek chociażby z tym, że przysłowia „są bardziej abstrakcyjne niż metafory innego typu, gdyż ich przenośne znaczenie jest dalekie od realnych obiektów przez nie opisywanych” (Wiejak 2011, 32). Poza tym w ich skład wchodzi słowa, które obecnie są dość rzadko używane i są ujmowane w bardziej skomplikowane konstrukcje syntaktyczne. Przede wszystkim zaś „rozumienie przysłów wymaga gruntownej wiedzy o świecie fizycznym, społecznym i kulturowym, gdyż ich przenośne znaczenie dotyczy całego bogactwa zjawisk natury psychologicznej, takich jak normy społeczne czy zasady moralne” (ibidem, 33). A osoby niedosłyszające dostęp do tej wiedzy mają znacznie ograniczony z powodu percepcyjnych możliwości, u podstaw których leżą uwarunkowania biologiczne.

Odnosząc się do powyższych rozważań, uzasadnione wydaje się wprowadzenie w nauczaniu integracyjnym studentów niedosłyszających metaforycznych wyrażen. Wówczas może osoby z dysfunkcją słuchu zacząć postrzegać świat zamknięty w znakach języka, nie tylko na płaszczyźnie konkretnej, lepiej rozumieją otaczającą ich rzeczywistość. Jak zauważa Anna Siudak, dla osiągnięcia pełnego rozwoju kompetencji językowej niezbędne jest w pierwszej kolejności opanowanie zasad gramatyczno-leksykalnych, a w dalszej przełamanie schematyzacji języka, które „sprzyja poszerzeniu się granic świadomości językowej” (Siudak 2010, 199). W znacznym stopniu zależy to od „bazowych umiejętności psychicznych” osoby niesłyszącej. Jednak nie wszystkie komponenty składające się na kompetencję językową nie zostaną przez niesłyszących w pełni opanowane, zredukowane (ibidem, 199).

Zdaniem Urszuli Jęczeń myślenie metaforyczne ułatwia poznanie rzeczywistości, a przede wszystkim je wzbogaca, uatrakcyjnia (2018, 198). Pobudza wyobraźnię, kreatywność oraz pozwala patrzeć na świat z ciekawością. Z pewnością jest to sposób, który umożliwi studentom niedosłyszającym przełamać schemat myślowy, zwiększyć zasób słownictwa oraz zauważyć nowe możliwości w konstruowaniu wypowiedzi, a przez to rozwinąć sprawność językową i komunikacyjną. Przełamać schematyzację języka, odejść od jego bezpośredniego doświadczania i rozumienia (Maciejewska 2011, 67). Wówczas komunikaty osób z uszkodzonym słuchem staną się bardziej obrazowe i cenniejsze pod względem estetycznym, co pozwoli im pełniej i sprawniej uczestniczyć w codziennych interakcjach międzyludzkich.

BIBLIOGRAFIA

- Bartmiński J., 2006, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin.
- Cieszyńska J., 2001, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków.
- Dobrzyńska T., 1984 *Metafora*, Wrocław.
- Dzięcioł E., 2012, *Kto pyta, nie błądzi – przysłowia a sprawność językowa osób niedosłyszających*, [w:] *Verba docent*, red. E. Koriakowcewa, V. Machnicka, R. Mnich, K. Wojtczuk, t. 1, Siedlce, s. 61–73.
- Dzięcioł E., 2011, *Metafory a kompetencja komunikacyjna osób niesłyszących*, „*Conversatoria Linguistica*”, IV/2010, s. 13–21.
- Dzięcioł E., 2011, *Związki frazeologiczne a sprawność językowa osób z uszkodzonym słuchem*, [w:] *Między znakami – między słowami*, red. A. Maciejewska, Siedlce, s. 139–152;
- Emiluta-Rozya D., 1994, *Wymowa dzieci niesłyszących*, [w:] *Głuchota a język*, red. S. Grabias, Lublin, s. 177–182.
- Filipczak S., 2015, *Rozumienie metafor w zespole psychoorganicznym czołowym*, [w:] *Rozumienie – diagnoza i terapia*, red. M. Błasiak-Tytuła, M. Korendo, A. Siudak, Kraków, s. 219–237.
- Grabias S., 2007 *Język, poznanie, interakcja*, [w:] *Język, interakcja, zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. T. Woźniak, A. Domagała, Lublin, s. 355–377.
- Grabias S., 2002, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Góralówna M., 1994, *Czynniki decydujące o rozwoju języka słownego w kształtowaniu osób z wadami słuchu*, [w:] *Głuchota a język*, red. S. Grabias, Lublin, s. 59–62.
- Hebenstreit A., 2000, *Rozumienie metafor językowych przez osoby o cechach neurotycznych i potencjalnych twórców*, „*Przegląd Psychologiczny*”, t. 43, nr 4, s. 513–524.
- Herzyk A., 2005, *Wprowadzenie do neuropsychologii klinicznej*, Warszawa.
- Jęczeń U., 2018, *Metafory dziecięce inspiracją do zmiany myślenia o rozwoju poznawczym i terapii logopedycznej*, „*Logopedia*”, 48–1, s. 183–200.
- Lakoff G., Johnsn M., 2010, *Metafory w naszym życiu*, przeł. i wstępem opatrzył Tomasz P. Krzeszowski, Warszawa.
- Karabanowicz E., 2012, *Zdolność przetwarzania treści metaforycznych u chorych na schizofrenię paranoidalną i osób z zaburzeniami nerwicowymi*, [w:] *Młoda psychologia*, red. E. Drop, M. Maćkiewicz, Warszawa, t. 1, s. 59–80.

- Kielar M., 1973, *Rozwój umiejętności posługiwania się związkami frazeologicznymi przez dzieci i młodzież*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1–2, s. 53–63.
- Korendo M., 2007, *Przykłady tekstów pisanych, czyli jak teoria językoznawcza przystaje do rzeczywistości niesłyszących*, [w:] *Zaburzenia komunikacji językowej w czytaniu i pisaniu*, red. A. Maciejewska, Siedlce, s. 87–97.
- Krakowiak K., 2012, *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonymi narządów słuchu*, Lublin.
- Krakowiak K., 2015, *Typologia zaburzeń mowy u osób z uszkodzonym słuchem*, [w:] *Surdologopedia. Teoria i praktyka*, red. E. Muzyka-Furtak, Gdańsk, s. 114–133.
- Krzeszowski T.P., 2010, *Wstęp*, [w:] G. Lakoff, M. Johnosn, *Metafory w naszym życiu*, przeł. T.P. Krzeszowski, Warszawa.
- Krzyżanowski J., 1960, *Mądrej głowie dość dwie słowie*, t. 1, Warszawa.
- Kulawik A., 1994, *Poetyka*, Kraków.
- Kurkowski Z.M., 2015, *Konsekwencje jednostronnych uszkodzeń narządu słuchu*, [w:] *Surdologopedia. Teoria i praktyka*, red. E. Muzyka-Furtak, Gdańsk, s. 65–73.
- Kurkowski Z.M., 1996, *Mowa dzieci sześciolatnich z uszkodzonym narządem słuchu*, Lublin.
- Maciejewska A., 2015, *Analogia w języku i umyśle. Teoria „grup proporcjonalnych relacji” w badaniach nad kompetencją językową uczniów i studentów*, Siedlce.
- Maciejewska A., 2013, *Analogia w metodologii badań logopedycznych*, [w:] *Metodologia badań logopedycznych. Z perspektywy teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk, s. 95–111.
- Maciejewska A., 2011, *Istnieć w kulturze – istnieć obok kultury. Dom w językowym obrazie świata studentów niedosłyszących*, [w:] *Między znakami – między słowami*, red. A. Maciejewska, Siedlce, s. 11–26.
- Maciejewska A., 2011, *Świat ukryty między słowami – interpretacja treści zagadek przez studentów z uszkodzonym słuchem*, [w:] *Między znakami – między słowami*, red. A. Maciejewska, Siedlce, s. 37–70.
- Majerová R., 2011, *Odbiór metafor przez pacjentów z anartrią wrodzoną*, tłum. A. Wysztygiel, [w:] *Odkrywanie znaczeń w języku*, red. A. Mikołajczuk, K. Waszakowa, Warszawa, s. 256–259.
- Marmuszewski S., 1999, *Jana Piageta koncepcja rozwoju psychiki dziecka*, [w:] *Rodzaje wiedzy o świecie*, red. P. Madajewski, M. Sikora, Wrocław, s. 79–90.
- Muzyka-Furtak E., 2010, *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących*, Lublin.
- Nowakowska A, Tomczak L., 2007, *Nazwiska jako składniki syntaktyczne przysłów*, „LingVaria”, nr 1 (3), s. 135–143.
- Obuchowski K., 1970, *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*, Warszawa.
- Ożóg K., 2010/2011, *Kilka uwag o językowym obrazie świata*, „Język polski w Szkole IV-VI” nr 1, 2, R. XII, s. 28–31.
- Piaget J., 1966, *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa.
- Przetacznikowa M., 1966, *Słowo wstępne*, [w:] J. Piaget, *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa.
- Rakowska A., 1992, *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*, Kraków.
- Siudak A., 2010, *Conceptualizacja świata poprzez metaforę. Analiza wypowiedzi niesłyszącego chłopca*, [w:] *Zagadnienia mowy i myślenia*, red. M. Michalik, A. Siudak, Kraków, s. 185–208.
- Soroko E., 2006, *Dlaczego metafora działa? Pytanie o skuteczność terapeutyczną w świetle wiedzy o metaforze*, „Czasopismo Gestalt” nr 2 (64), s. 41–60.
- Stachyra J., 2001, *Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym słuchem*, Lublin.
- Szpila G., 2003, *Krótko o przysłowiu*, Kraków.

- Tokarski R., Nowak P., 1999, *Językowy obraz świata a perswazyjna funkcja tekstów (o poszukiwaniu wspólnoty kulturowej)*, [w:] *Język. Teoria – dydaktyka*, red. B. Greszczuk, Rzeszów, s. 207–215.
- Trochymiuk A., 2008, *Wymowa dzieci niesłyszących. Analiza audytywna i akustyczna*, Lublin.
- Ulatowska H.K., Sadowska M., Kądziaława D., Kordys J., 2000, *Badanie sprawności językowo-poznawczych na materiale przysłów: Zagadnienia metodologiczne*, „Przegląd Psychologiczny” 43, nr 2, s. 191–203.
- Uziębło A., 2007, *Trudności w porozumiewaniu się językiem polskim studentów niedosłyszących*, [w:] *Zaburzenia komunikacji językowej w czytaniu i pisaniu*, red. Alina Maciejewska, Siedlce, s. 107–118.
- Wiejak K., 2011, *Poznawcze aspekty interpretacji przysłów*, Lublin.
- Wittgenstein L., 1995, *Uwagi o religii i etyce*, tłum. W. Sady, Kraków 1995.