

ALINA MACIEJEWSKA

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Nauk Humanistycznych

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5665-8520>

Słyszę – słucham – rozumiem. Rola zagadki w poznawaniu świata i języka

I Hear – I Listen – I Understand.

The Role of the Riddle in Learning About the World and Language

STRESZCZENIE

Udział zmysłów w poznawaniu świata i języka coraz częściej staje się przedmiotem badań kognitywnych. Z perspektywy logopedii wiemy, że kluczem umożliwiającym wejście do świata języka – opanowania kompetencji językowej i komunikacyjnej oraz kulturowej – jest zmysł słuchu. Sprawność biologiczna gwarantująca odbiór dźwięków – słyszenie i sprawność intelektualna – słuchanie umożliwia budowanie struktur wiedzy o języku i świecie, uczestniczenie w przekazie kulturowym.

Autorka, wykorzystując zabawę zagadkami w terapii studentów niesłyszących, pokazuje, jakie problemy w identyfikowaniu przedmiotów ukrytych w tekstach mają młodzi ludzie z uszkodzonym słuchem. Także analiza sposobów rozwiązywania zagadek przez osoby słyszące (studentów i uczniów) wskazuje na ich trudności i ograniczenia w rozumieniu takich tekstów. Wykorzystywanie zagadek w pracy nad rozwijaniem sprawności językowej wskazuje na konieczność uwzględniania w terapii logopedycznej treningu w językowym ujmowaniu znaczeń wyrazów i „manipulowania” formą i treścią znaków językowych.

Słowa kluczowe: semantyka, umiejętność słuchania, percepcja słuchowa, zagadki, definiowanie znaczeń

SUMMARY

Modern cognitive research is increasingly engrossed in the role our senses play in learning about world and language. Although from speech therapy perspective, the sense of hearing is the key to enter the world of language – mastering language, communication and cultural competence, both biological fitness, guaranteeing perception of sounds i.e. hearing and the intellectual one i.e.

listening, allow to develop knowledge of language structures, world, and to be a part of cultural message.

The author, by means of riddles employed in the deaf students therapy, demonstrates problems young, hearing-impaired people have in identifying objects concealed in the texts. Subsequently, the analysis of methods those students applied to recognise hidden objects identified certain difficulties and limitations in the strategies used to comprehend such texts. Interestingly, also fully-hearing persons have exhibited comparable drawbacks. In the speech therapy, in the process of developing language skills through riddles emerged the need to include an ability training to linguistically represent words meaning and to “manipulate” form and content of language signs.

Key words: semantics, listening skills, auditory perception, riddles, defining meanings

Ciekawość, uznawana za naturalną cechę umysłu człowieka, zmusza go do stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi, które prowadzą do odkrywania tajemnic, także sprawdzania swoich zasobów wiedzy, porównywania ich z zasobami wiedzy innych ludzi. Jest tak silna, że niekiedy prowadzi do podejmowania ryzykownych działań, nawet utraty zdrowia, życia¹. To ona stanowi podstawę rozwoju człowieka i ludzkości, wyzwala nieustającą potrzebę zmian. Wysiłek rozwiązywania tajemnicy wywołuje ekscytację, bo rozbudzona ciekawość wzmagają wydzielanie dopaminy². Niewątpliwie jej zaspokajanie jest wysiłkiem, który jest tym większy, im większe jest zaangażowanie osoby w wyjaśnianie, ponieważ im większa ciekawość, tym większy obszar mózgu musi być pobudzony. Świadomość niewiedzy generuje niepewność, lęk³. Z powodu wywołanego nim dyskomfortu człowiek szuka informacji, które pozwalają mu funkcjonować w przekonaniu, że wie, rozumie. Potrzeba stworzenia wizji świata, który jest znany, kompletny, przewidywalny, jest zaspokojona na miarę ciekawości każdego z nas z osobna. Uwarunkowana jest indywidualnymi zdolnościami rozumienia – myślenia, wnioskowania przez analogię, tworzenia wiedzy o rzeczywistości gromadzonej w zmysłowym doświadczeniu świata itp.

Wykreowany przez struktury mózgu świat jest światem konkretnego człowieka. Sprawdzanie zasobów wiedzy, uzupełnianie, weryfikowanie, poszerzanie jej, porównywanie doświadczeń najlepiej realizuje się w interakcji. Wykorzystywany do opisu wiedzy i przekazywania jej innym członkom społeczności

¹ Jak wskazuje historia, antropologia kultury, ciekawość jest tak silnym popędem, że może prowadzić ludzi do nierozważnych i niebezpiecznych działań, nieliczenia się z konsekwencjami. Przykładem może być mitologiczny „efekt Pandory”.

² Badania neuroobrazowania mózgu Matthiasa J. Grubera i współpracowników (2019) pokazują, że w momencie, gdy tak się dzieje, zwiększa się aktywność układu nagrody, wydzielanie dopaminy – neuroprzekaznika przyjemności oraz motywacji.

³ W literaturze psychologicznej uwzględnia się potrzebę „domknięcia poznawczego” („potrzeba domknięcia wiedzy” pochodzi od Kruglanskiego, 1994) i wskazuje, że jej poziom różnicuje ludzi. Jedni radzą sobie lepiej z niejednoznacznością i niewiedzą, inni gorzej. Ci z największą potrzebą domknięcia uparcie dążą do wyjaśnienia zagadek.

język również okazał się nie tylko narzędziem porozumiewania się ludzi, ale bytem, w którym człowiek myśli, działa, tworzy (Grabias 2019). W dodatku ciągle jest w nim sporo tajemnic. Dotyczą one zarówno relacji między oznaczanym i znaczącym, między jednostkami systemu, także różnorodnych zmian semantycznych generowanych przez rodzaje językowych interakcji⁴. Na każdym z tych najogólniej wyżej wyodrębnionych poziomów opisu języka w rzeczywistości komunikacyjnej realizowana jest potrzeba nadawania sensu jednostkom systemu, ich rozpoznawania oraz zakresów modelowania semantycznego. Zdobywanie tej wiedzy najczęściej warunkujemy rozwojem poznawczym i rozwojem sprawności językowych osoby. Jak przekonują wyniki badań z zakresu nauk kognitywnych, neuropsychologii, językoznawstwa kognitywnego, podstawową wiedzę o świecie buduje percepcja zmysłowa, dane sensoryczne uwarunkowane wyposażeniem biologicznym człowieka, jego doświadczenia gromadzone w toku życia oraz cechy struktury mózgowia i połączeń neuronalnych⁵. To ten zasób informacji buduje ogólnie zarysowane, indywidualne znaczenia. Ich modelowanie dokonuje się równie intensywnie pod wpływem wzorów społecznych i kulturowych, interakcji językowych. Jak pisze M. Tomasello (2015, 178): „[...] skonwencjonalizowane gesty i dźwięki – znane wszystkim, którzy wychowali się w naszej grupie kulturowej w przeszłości i obecnie, ale nieznanie osobom z zewnątrz – umożliwiły wykształcenie znacznie elastyczniejszych i bardziej zdekontekstualizowanych form komunikacji i koordynacji społecznej między wszystkimi członkami grupy kulturowej, nawet z tymi, z którymi dana jednostka nigdy wcześniej nie miała do czynienia”.

Wydaje się, że rozpoznawanie znaczeń słów, komunikatów zaspokaja podstawową ciekawość człowieka dotyczącą: Jaki jest ten „inny”? Co wie o świecie? Jak potrafi o nim opowiedzieć?

SŁYSZĘ – SŁUCHAM

Niewątpliwie koniecznym warunkiem rozwoju umiejętności komunikowania się z innymi ludźmi w taki sposób, jak czyni to większość, czyli w języku fonicznym, jest możliwość dokładnego, precyzyjnego odróżniania dźwięków mowy (Krakowiak 2012). I choć wiedza na temat percepcji słuchowej jest ogromna⁶, to tylko częściowo zaspokaja naszą ciekawość w zakresie informacji

⁴ Złożoności problematyki sensu, znaczenia, rozumienia, relacji między światem zewnętrznym i językiem dowodzą nie tylko liczne publikacje, ale wielowiekowe spory między przedstawicielami różnych dyscyplin naukowych i powstawanie nowych subdyscyplin.

⁵ M. Pąchalska, B. Kaczmarek, S. Bednarek (2020); T. Maruszewski (2021); K. Jurewicz (2020).

⁶ Słyszenie nie gwarantuje rozumienia. Dowodzą tego przypadki osób z uszkodzeniami słuchu

dotyczących wyjaśnień, w jaki sposób nasze mózgi przetwarzają słowa, zdania, teksty nadawane przez innych ludzi, jak rozpoznają ich znaczenia. Wydaje się, że zdrowy człowiek odbiera dźwięki codziennie, łatwo, zwyczajnie. Badania audiologów, akustyków mowy, psychoakustyków dowodzą jednak, że jest to czynność dość skomplikowana i precyzyjna, ponieważ zmysł słuchu dostarcza bodźców akustycznych, które (przetwarzane na różnych piętrach systemu nerwowego i różnych poziomach umożliwiających krzyżowanie się dróg nerwowych) pozwalają angażować, pobudzać sieci połączeń neuronalnych, weryfikować dane z innych zmysłów. Podstawy tych umiejętności kształtują się bardzo wcześnie; dzieci budują schematy odbioru i interpretacji świata/relacji na podstawie najwcześniejszych kontaktów głosowych w okresie życia płodowego, nie tylko interpretują intencje semantyczne odczytując głosowe zmiany (melodię, natężenie, wysokość), też reagują na nie emocjami. Posiadanie uszu ulokowanych po obu stronach czaszki, niemal na najwyższej usytuowanej części ciała, których działanie można wyłączyć tylko stosując specjalne zatyczki⁷, pozwala człowiekowi na zbieranie informacji o tym, co dzieje się dookoła, odbieranie danych z otoczenia, które są poza zakresem percepcji wzrokowej, weryfikowanie informacji dostarczanych przez bodźce wzrokowe, ustalanie lokalizacji źródła dźwięków itp. A. Tomatis (1995) twierdził, że całe ciało podporządkowane jest narządowi słuchu. Dowodził też, że zmysł słuchu, rozwijający się jako jeden z pierwszych sensorów, jest powiązany z rozwojem systemu nerwowego i warunkuje oddziaływanie na płaszczyźnie: a) przedsiódkowej – ciało pod kontrolą narządu równowagi (motoryka, zdolność postrzegania wzajemnego położenia względem siebie poszczególnych mięśni i każdej kończyny), b) wzrokowej połączonej ze zmysłem równowagi, c) ślimakowej, czyli słyszenia, co zapewnia odtwarzanie bodźców słuchowych. Przytaczał dane wskazujące na fakt, że zmiana w zakresie percepcji słuchowej (zakłócenie odbioru w zakresie określonych częstotliwości) powoduje zmianę ruchomości ramienia, przedramienia, że istnieje związek między funkcjonowaniem mięśnia strzemiączkowego i mięśni żuchwy, powstawaniem trudności artykulacyjnych⁸. Zwrócił też uwagę na dwie umiejętności: słyszenie i słuchanie, objaśniane jako: „wsluchiwanie w bliższe i dalsze otoczenie, czyli stan

na przykład po udarze, także osoby z niskim stanem świadomości słuchowej (Tomatis 1995; Murphy 2022). Trudności dzieci z zaburzeniami percepcji opisuje np.: Petitcolin (2019), a o problemach psychoruchowych dzieci z zaburzeniami przetwarzania słuchowego piszą: K. Ganc, J. Kobosko et al. (2022).

⁷ Już starożytni stoicy twierdzili, że: „Natura dała nam jeden język, a dwoje uszu po to, ażebyśmy słuchali dwa razy więcej, niż mówimy” (Kalinkowski 1999, 65). Dodać należy, że tak ważny zmysł jak wzrok natura wyposażyła w powieki, których zamknięcie pozwala na wyłączenie napływających bodźców wzrokowych. Uszy nie mają takiej funkcji.

⁸ Także wskazuje na związek odbioru dźwięków – słyszenia nie tylko z jakością głosu, ale również z wymową, w tym realizacją samogłosek, mimiką artykulacyjną.

świadomości słuchowej”. Podkreślił, że nie jest to łatwa umiejętność i wymaga najczęściej treningu. Korzystanie z niej jest „ładowaniem mózgu energią” (ibidem, 18)⁹. H. Keller (1967, 31), której doświadczeniem była ślepotą i głuchota, pisała, że większym nieszczęściem jest głuchota, bo oznacza utratę najbardziej cennego bodźca: dźwięku ludzkiego głosu, niosącego język, poruszającego myśli i pozwalającego na poziomie intelektualnym cieszyć się towarzystwem drugiego człowieka”¹⁰.

Niewątpliwie rozwój umiejętności słuchania jest uwarunkowany funkcjonowaniem słuchu fizycznego i gwarantuje rozwój kompetencji językowej umożliwiającej w najpełniejszym stopniu rozwój kompetencji komunikacyjnej i możliwości rozwoju kompetencji kulturowej¹¹. W rozwijanej przez Profesora Marka Kurkowskiego teorii i praktyce metody A. Tomatisa ‘słuchanie’ jest częścią procesu komunikacyjnego, jest umiejętnością, która pozwala człowiekowi wyróżniać, identyfikować, różnicować, porównywać dźwięki mowy, a przy udziale uwagi oraz pamięci słuchowej nadawać odebranych jednostkom semantyczne wartości (Kurkowski 2012). Słuchanie, czyli ten zespół czynności, pozwala odbierać treści słyszanych komunikatów i nadawać im znaczenia. To umiejętność, która wymaga sporej aktywności, zaangażowania, motywacji, uwagi i pamięci słuchowej. Precyzyjne kryteria badania percepcji słuchowej mają opracowaną procedurę diagnostyczną, w której ocenia się umiejętności: wyodrębniania i różnicowania dźwięków mowy, lateralizacji słyszenia, pamięci i uwagi słuchowej, autokontroli słuchowej, semantyzacji dźwięków mowy (Kurkowski 2015). Niezwykle ważne okazały się doniesienia Profesora o roli percepcji czasowej wypowiedzi, jej związku z uwagą, lateralizacją słuchową (2018) emocjami oraz rozwojem i zaburzeniami mowy (Kurkowski 2019).

⁹ Uważa, że dźwięk jest niezbędny człowiekowi do życia i zdrowia, a brak bodźców akustycznych prowadzi do chorób somatycznych i psychicznych (Tomatis, 1995).

¹⁰ W opisie trudności językowych i komunikacyjnych dzieci niesłyszących i niedosłyszących znajdujemy doniesienia o tym, że z powodu niedosłuchu mogą one doświadczać nie tylko trudności językowych, komunikacyjnych, ale także ich udziałem mogą być problemy z rozpoznawaniem emocji, rozwijaniem empatii, w funkcjonowaniu emocjonalnym, poznawczym, społecznym. Niedostateczna umiejętność słuchania generuje problemy nie tylko uwagi, pamięci itp., ale z powodu nieco odmiennych danych wykorzystywanych do kategoryzowania przyczyniać się może do powstawania nadmiernych uogólnień, tworzenia stereotypów, mylących złudzeń (w psychologii interpretowane jako skutek błędu konfirmacji i błędu oczekiwania: Maruszewski, 2021).

¹¹ Umiejętność słuchania w sposób dość nieśmiały wyróżnia się wśród sprawności językowych, choć w ostatnich dziesięcioleciach zdecydowanie zainteresowanie nią jest coraz większe. Ta właściwość ludzkiego umysłu jest doceniana również przez przedstawicieli komunikacji interpersonalnej (Murphy, 2022).

SŁUCHAM – ROZUMIEM

Dzieci rodzą się nie tylko ze zdolnością do prostej zmysłowej reakcji na dźwięki, lecz także z gotowością do wyższych czynności słuchowych (wartościowania kategoryjnego głosek). Biologiczne podłoże rozwoju czynności językowych pozwala im bardzo szybko opanować cały repertuar cech jednostek segmentalnych należących do języka rodzimego w połączeniach, które ustawicznie powtarzają się i wymieniają zgodnie z prawidłowościami fonotaktycznymi oraz morfologicznymi (Gleason, Ratner 2005). Bez wątpienia słuchanie to najistotniejsza umiejętność – podstawa udanej komunikacji. Jest też najtrudniejszą z umiejętności komunikacyjnych, ponieważ wymaga wiedzy i zespołu umiejętności potrzebnych do właściwego interpretowania odebranej wiadomości. Z jej udziałem strumień wypowiedzi staje się dostępny do przetwarzania z udziałem wyższych czynności percepcyjnych, opartych już nie tylko na samym słuchaniu, lecz także z zaangażowaniem integracji spostrzeżeń słuchowych, dotykowych, proprioceptywnych i wzrokowych. To na tej bazie rozwija się zdolność błyskawicznego rozpoznawania słów i nadawania dźwiękom mowy wartości językowej. Spostrzeganie różnic i podobieństw między dźwiękami mowy, tak ważne dla rozpoznawania słów i zdań, jest uwarunkowane (w przypadku zdrowych osób) rodzajem wrażliwości neurosensorycznej, która jest podstawą umiejętności kategoryzowania¹². Zanim dziecko nauczy się rozumieć wypowiedzi, w jego mózgu muszą wytworzyć się sieci połączeń neuronalnych, które w przyszłości zagwarantują mu pełne zautomatyzowanie czynności słuchania i rozumienia, z czasem tworzenia wypowiedzi. Z tego powodu, chociaż uszkodzenie słuchu nie umniejsza wrodzonych zdolności językowych dziecka, to w mniejszym lub większym stopniu blokuje dostęp do fonologii – klucza do języka, według którego koduje się znaczenia (Krakowiak 2012). Brak percepcji słuchowej ogranicza także łączenie doświadczeń polisensorycznych, które są bazą dla budowania struktury semantycznej, różnicowania znaczeń jednostek językowych oraz odkrywania zmian dokonujących się w interakcjach z najbliższymi osobami.

W definicjach słownikowych wyraz *rozumienie* objaśnia się jako właściwą ludziom zdolność do posługiwania się rozumem, czyli zdolność myślenia, wnioskowania, poznawania świata, oceniania, analizowania i wyciągania wniosków. Sam termin *rozumiem* w definicji (por. ISJP, red. M. Bańko 2000) uwzględnia: rozpoznawanie cech znanego języka (wiem, że ktoś mówi w moim języku), rozpoznanie treści komunikatu (wiem, co ktoś mnie do mówi), nadanie znaczenia słowu według własnych doświadczeń i własnej wiedzy oraz z przekonaniem, że

¹² Percepcja dźwięków mowy u niemowląt od samego początku ma charakter kategoryjny, umożliwiając poznawanie językowej wartości głosek. o roli słuchu i słyszenia w rozwoju językowym patrz min.: Krakowiak (2016), Cieszyńska (2018), Kurkowski (2019).

słowo/wypowiedź ma również takie samo znaczenie w przekazie innych osób. Oprócz tego uwzględnia aspekty komunikacyjne, pozwala na rozpoznawanie intencji odbiorcy, przyczyn jego zachowania, ale też posiadanie świadomości własnej kreacji w sytuacji komunikacyjnej (Tomasello 2015; Murphy 2022). W przytoczonych sposobach eksplikowania znaczenia tego wyrazu odnajdujemy informacje wskazujące, że rozumienie jest procesem, który przebiega od identyfikowania form jednostek języka przez uruchamianie zasobów wiedzy gromadzonej w zmysłowym poznawaniu świata z wykorzystaniem doświadczeń zebranych w interakcjach językowych. To proces, który jest uwarunkowany indywidualnymi predyspozycjami osoby do przyswajania wzorów komunikacji i zachowań językowych. Bazuje na indywidualnej wrażliwości w zakresie percepcji zmysłowej, indywidualnych cechach przetwarzania danych w operacjach poznawczych i wykorzystywaniu odziedziczonych kulturowo wzorców. Wyniki badań kognitywnych i neurokognitywnych dostarczają licznych dowodów na to, że rozumienie to złożone, niejednorodne i dynamiczne zachowanie, które w zależności od treści komunikatu, sytuacji itp. może być uwarunkowane zarówno indywidualnymi cechami percepcyjnymi (głównie jeśli chodzi o referencję), jak również umiejętnościami wnioskowania, symulacji, myślenia refleksyjnego (tak jak w komunikacji dotyczących złożonych interakcji)¹³. I jak podkreślają badacze tego nurtu, choć człowiek wykorzystuje ciągle te same struktury językowe, to zdolność tworzenia abstrakcyjnych konstrukcji językowych stanowi nowe ramy dla wnioskowania, rozumowania i rozumienia.

W dość tradycyjnym ujęciu rozumienie utożsamiano z nadawaniem znaczeń/sensów formom językowym, które odpowiadają znaczeniu pojęć. Rozumienie języka było więc identyfikowaniem symboli i reguł. Inaczej rozumienie interpretuje semantyka „ucieleśniona”. Liczne eksperymenty i rejestrowanie aktywności mózgu w rozwiązywaniu zadań językowych (np. Bergen 2017) dostarczyły argumentów, że rozumienie to symulacja¹⁴ w umyśle odbiorcy własnych doświad-

¹³ Wyniki badań neurokognitywistów i neuropsychologów dowodzą zależności między mózgiem i ciałem, poczuciem własnej osoby i otaczającego świata. Badacze znajdują przekonujące dowody, które wskazują, że doświadczamy świata w bezpośrednim kontakcie zmysłowym, ale człowiek żyje w takim świecie, jaki przedstawia mu jego mózg (Pačalska et al. 2020). Różnice w fizjologii mózgu i filtracji na wielu poziomach danych dostarczanych przez zmysły są duże. Badacze wskazują także, że niewątpliwie bogactwo połączeń neuronalnych warunkuje rozwijanie się różnych interpretacji świata przez człowieka, ale zależą one również od jego aktywności społecznej, zawodowej, kulturowej itp. (Gazzaniga 2013). Podkreślają, że mózg ludzi ma określony „program genetyczny”, który umożliwia w różnych fazach rozwojowych, z uwzględnieniem aktywności podstawowych procesów fizycznych, zaprowadzać porządek w chaosie gromadzonych informacji (ibidem).

¹⁴ Symulacja rozumiana jest jako stan, który jest kreowaniem mentalnych doznań związanych z percepcją i działaniem bez ich bezpośredniego doświadczania (Lakoff 2017; Bergen 2017).

czeń zmysłowych odnoszących się do tego, co opisuje język¹⁵. Słuchanie, czyli interpretowanie znaczenia tak pozyskanych danych, jest uwarunkowane włączeniem uwagi, która pozwala uczestniczyć w procesie interakcji, w którym słuchający rozumie i umie wykorzystywać swoją kreatywność, empatię i wiedzę. To rodzaj umiejętności, która pozwala zsynchronizować się z innym człowiekiem¹⁶, ale także wpłynąć na selektywne wyłączenie interpretacji dopływających bodźców. Jak twierdzi K. Murphy (2022, 31), słuchanie to duży wysiłek prawdopodobnie dlatego, że: „bardziej niż jakakolwiek inna aktywność, włącza nas w strumień życia. Pomaga nam zrozumieć nie tylko naszych współrozmówców, lecz także samych siebie”. Zaspokaja też potrzebę tworzenia więzi¹⁷, która jest naturalną potrzebą (lub potrzebą kształtowaną od najwcześniejszych dni życia dziecka) nawiązywania i utrzymywania relacji z otoczeniem¹⁸.

Głos jest rodzajem energii, a jej odbiór rezonuje w organizmie, mózgu odbiorcy, więc uruchamia obrazy i emocje w umyśle. Niewątpliwie słuchanie ze zrozumieniem jest trudne, bo to rodzaj sprintu, w którym szybkie myśli (impulsy między miliardami komórek nerwowych) wyprzedzają z łatwością wolniejsze nadawanie mowy (120–150 słów na minutę). Kiedy słuchamy, nasze mózgi przetwarzają słowo – sylaba – głoska – fonem, wszystkie cechy głosu i jego zmiany. I choć mózgi odbierają sygnały w typowy dla siebie sposób utartymi szlakami

¹⁵ W badaniach aktywności mózgu fMRI rejestruje się aktywność tych samych obszarów zarówno w zadaniach rozpoznawania i rozumienia jednostek języka, które są związane z doświadczaniem percepcyjnym, jak w trakcie bezpośredniej aktywności, odbieraniu i przetwarzaniu bodźców zmysłowych. Wyniki przeprowadzanych eksperymentów dowodzą, że wzbudzenie takiej aktywności kory mózgowej bazuje na indywidualnych doświadczeniach wirtualnych przeżyć, zarówno tych, które dotyczą percepcji, jak również doświadczanych emocji i całej sceny, w której prawdziwe doświadczenie świata zachodziło. Potwierdziły niezwykle wprost związki przetwarzania wzrokowego, ruchu i rozumienia języka (Bergen 2017).

¹⁶ Wyniki badań obrazów z funkcjonalnego rezonansu magnetycznego U. Hasson dowodzą, że im bardziej udana komunikacja, tym obszary mózgu osoby mówiącej i słuchającej wykazują podobną aktywność (za: M. Murphy 2022, 33–34). Ta autorka, przytaczając różne wyniki badań neurologicznych, konstatuje, że im bardziej kogoś regularnie słuchamy, tym bardziej wpływa to na nasze reakcje i myślenie, bo „nasze mózgi się synchronizują”.

¹⁷ W psychologii bazuje na niej teoria przywiązania, w założeniach której zdolność słuchania i tworzenia więzi z innymi ludźmi warunkowana jest zdolnością słuchania rodziców i tym samym ich umiejętnością budowania więzi z dzieckiem (Murphy 2022, 34)

¹⁸ Tworzenie tych pierwszych wzorów rzutuje na kształtowanie umiejętności słuchania i budowania relacji z innymi, a ich ograniczenie/brak generuje problemy w komunikacji, rozwoju emocjonalnym, społecznym. Ćwiczenie słuchania wydaje się być potrzebą każdego wieku rozwojowego i każdego okresu życia. Coraz częściej wyzwaniem dla logopedów jest niwelowanie skutków takich wzorów, które stworzyły bufory ochronne przed bliskością, przed wysiłkiem by zrozumieć, kiedy słuchanie wydaje się stratą czasu (pojawia się niechęć do interakcji, bo dostępne media zalewają informacjami, a nie wymagają „dostrojenia się” do mówiącego, a w przypadku dzieci „dostrojenia” do bohatera kreskówki, filmu).

neuralnymi, to słuchanie tego samego tekstu może powodować skrajnie inny odbiór (Murphy 2022, 157).

Słuchanie może też wydawać się sprawnością mało potrzebną, nudną, ponieważ wymaga nie tylko czasu, ale także wysiłku, uwagi, skupienia na drugim człowieku. Ograniczenie w zakresie umiejętności słuchania generuje brak ciekawości, brak potrzeby poznawania nowego, weryfikowania posiadanej wiedzy, uzupełniania jej¹⁹.

ZAGADKA – ĆWICZENIE SPRAWNOŚCI „DUMANIA”²⁰

Jak twierdzą antropologowie, najstarszymi formami interakcji były bajania, opowiadania. To one służyły do przechowywania i przekazywania wiedzy. Do najstarszych gatunków literackich, których wzory przekazywane były z pokolenia na pokolenie, należały m.in. bajki, przypowieści, przysłowia i zagadki²¹. Atrakcyjność nadawcy, uwagę odbiorcy i jego życzliwość zapewniał sposób ujmowania i prezentowania treści, czyli odpowiadanie jak najmądrzej, jak najdowcipniej, rywalizując z konkurentami wiedzą i sposobem werbalnego współzawodnictwa (Ong 2003, 199). Przez wieki zagadki były niemal najważniejszym treningiem wyobraźni, wnioskowania, ćwiczeniem językowych sposobów ujmowania świata i dowodzenia, że o tym samym można mówić na różne sposoby, odkrywać ukryte relacje między elementami świata, ale też manipulować sensem jednostek językowych. Dziś te gatunki straciły na atrakcyjności, ale – jak podkreślają psychologowie i dydaktycy – ich udział w rozwoju językowym i poznawczym dziecka jest trudny do przecenienia²².

¹⁹ Doniesienia badaczy nad słuchaniem wskazują, że powierzchowne słuchanie prowadzi do agresji, siłowego dowodzenia swoich racji. Ludzie o wysokim poziomie ciekawości poznawczej potrafią słuchać bez lęku, są otwarci, potrafią lepiej wyszukiwać, przechowywać, przetwarzać informacje, klasyfikować, kojarzyć fakty, podejmować trafniejsze decyzje i wpadać na nowe pomysły. Umiejętność słuchania to podstawowy warunek poczucia humoru, bo wspólne poczucie humoru to przejaw więzi, bezpieczeństwa, które rodzą się ze słuchania. Badacze wskazują, że uważni słuchacze potrafią doskonale oszukiwać, a także unikać oszustw, a umiejętność słuchania oznacza umiejętność zadawania pytań (Murphy 2022).

²⁰ Rolę zagadki w poznawaniu świata i języka opisałam w: Maciejewska (2011). Ta część jest wyimkiem ze wskazanej publikacji.

²¹ W słowniku etymologicznym (Brückner 1993, 131) zagadka (<za + gadka>) znajduje się pod hasłem <gadać> objaśniana jest: mówić niejasno, tajemniczo, półsłówkami, niezrozumiale. Autor przywołanego słownika zwraca też uwagę na to, że analiza semantyczna derywatów: dogadywać, zgadnąć (zgadł), odgadnąć, odgadywać itd. naprowadza na „pierwotne znaczenie, co bynajmniej nie było dzisiejszym gadaniem, mówieniem, lecz dumaniem, mniemaniem, zgadywaniem” [ibidem].

²² Literatura dotycząca zagadek jako zabawy dydaktycznej, która ma wpływ na rozwój poznawczy, językowy, emocjonalny jest dość obszerna, przytoczę tylko: Szuman, Dunin-Tombińska (1969); Stec (1992); Kapica (1990); Wiśniewska (2000).

Mniejszej lub większej popularności zagadek można upatrywać w ich cechach i funkcji. W charakterystyce encyklopedycznej i słownikowej²³ podkreśla się, że zagadka jest krótkim, często wierszowanym tekstem z ukrytym przedmiotem, którego nazwę trzeba odgadnąć. W konstrukcji tekstu najważniejsza jest część pytajna, na którą „składa się pośrednie określenie danego przedmiotu zazwyczaj za pomocą krótkiego opisu (czasem mającego postać peryfrazy), wskazującego jego cechy. [...] Ta część zawiera na ogół elementy, które mają opowiadającego zbić z tropu, jak też czynniki, które mają go naprowadzić na właściwą drogę i umożliwić odpowiedź. Zadaniem zgadującego jest wskazanie, o jaki przedmiot chodzi, a więc dokonanie swoistego przekładu pośrednich określeń na konkret (Sławiński 1988, 585).

Można też traktować zagadkę jak rodzaj definicji²⁴, ponieważ jest eksplikowaniem znaczeń – opisuje, definiuje *definiensa*, ale robi to fragmentarycznie, niejednoznacznie. Z reguły przyciąga uwagę, bo posługuje się rozległością i odległością skojarzeń, zaskakuje i bawi odmiennością widzenia rzeczy i ich językowego ujmowania albo nadawania innej rangi cechom definicyjnym. Może wydawać się zabawą banalną, bo najczęściej uruchamia procedurę wnioskowania, opartą na konkretnych przesłankach. Zagadka jest zabawą, która stawia pytania: czy wiesz, co to jest? czy potrafisz rozpoznać moje manipulacje elementami świata i języka?²⁵. Zakłada się, że nadawca/autor/zgadujący w sposób właściwy sobie steruje zarówno wyborem przedmiotu zagadki, jak i organizacją treści. Dokonuje wyboru form językowych, wyboru cech charakteryzujących i sposobów ich prezentacji oraz tworzy odpowiednią konstrukcję tekstu, by zgodnie z wymogami gatunku ukryć to, co łatwe do odgadnięcia i uczynić tak, by łatwe było trudne. Wyzwaniem jest kondensacja treści (zagadki są krótkie), minimalizowanie przekazu, tworzenie tak niestandardowych połączeń, by zgadującego zaskoczyć, zwieść, utrudnić interpretację (Caillois 1967).

ZAGADKA – ZABAWA JĘZYKOWA

W literaturze przedmiotu uznaje się, że zagadka jest doskonałą wprawką w ćwiczeniu podstaw komunikacji językowej, zaspokajaniu ciekawości, potrzeby wymiany informacji, uzgadniania znaczeń, sprawdzania identyczności/różnicy posiadanej wiedzy, wywierania wpływu na innych za pomocą słów. Jest zabawą w poszukiwanie tego, co jest inaczej nazwane, inaczej profilowane, nienaukowe, nawet nie potoczne, ale jest indywidualne, dziwne. Śmieszny, bo w tworze-

²³ Por. Szymczak (1979, t. 3, 904); *Nowa encyklopedia powszechna* (1996, t. 6, 959).

²⁴ Tak definiuje zagadkę B. Boniecka (1999, 164–167).

²⁵ W wyróżnianiu zagadek typu referencjalnego i zagadek lingwistycznych te pytania są podstawą klasyfikacji.

niu zagadki nie zakłada się informacyjności tekstu na serio, uzasadnionego selekcjonowania cech, odgraniczania informacji ważnych od nieważnych. Zgadujący, podejmując grę, powinien odtworzyć pełny sens niezwykłych połączeń, wybrać z rozbudowanych przez kontekst niepowtarzalnych odcieni znaczeniowych te, które są właściwe, rozszyfrować wskazówki dotyczące sposobów kondensowania informacji (Awdiejew 1995, 82).

Dzięki zagadkom dzieci zaczynają świadomie dostrzegać istnienie zagadnień i zadań umysłowych, które można rozwiązać drogą rozumowania²⁶, bo wymagają wyodrębnienia z tekstu szeregu istotnych elementów, czyli analizy treści i syntezy posiadanych już informacji. By zrozumieć zagadkę, trzeba odkryć i zrozumieć sens obrazów i przeniósł oraz informacji zawartych w kontekście. Konieczne jest też tworzenie hipotez według danych zawartych w tekście i poddawanie ich weryfikacji. Zgadujący sprawdza nie tylko znajomość przedmiotu (ta jest pewna z założenia), ale tropi podobieństwa i różnice w skojarzeniach, widzeniu świata i posługiwaniu się językiem²⁷. Niewątpliwie rozwiązywanie zagadek jest ćwiczeniem rozumienia tekstu, sprawności definiowania pojęć, jest wprawką w dociekaniu, wnioskowaniu, twórczym, krytycznym myśleniu, odkrywaniu utajonego sensu i słownym ujmowaniu myśli. Odgadywanie angażuje wyobraźnię, pamięć, płynność i giętkość myślenia. Rozwija także sprawności językowe, np. porównywanie sensów zdań, zwrotów, synonimów, określeń. Rozumienie zagadek warunkuje odbiór – uważne słuchanie i interpretowanie tekstu, czyli rozumienie²⁸ mikrostruktury (rozumienie leksykalnego znaczenia poszczególnych jednostek języka tworzących całość tekstu, rozpoznawanie rodzajów użytych struktur składniowych, frazeologizmów, form słowotwórczych, rozpoznanie funkcji jednostek fleksyjnych wchodzących w skład tekstu, rozpoznanie spójności/niespójności elementów) oraz rozumienie makrostruktury (rozpoznawanie wewnętrznej architektury treści, schematów konstrukcyjnych, formalnej organizacji przekazu, rozumienie treści, jako jawnej/ukrytej intencji przekazu, czyjejs wizji świata). Docenić należy to, że zagadki są zabawą językową, formą językowego dowcipu, z założenia ukrywają istotne treści, wprowadzają w błąd poprzez eksponowanie pozorów samodzielności znaczeniowej wyrazów (jednostek tekstu). Zadaniem zgadującego jest odkrycie mistyfikacji²⁹. Są więc formą „zagadywania”, pretek-

²⁶ Psychologowie (patrz: S. Szuman i T. Dunin-Tombińska op. cit., Z. Pietrasiniński, 1969), zwracają uwagę na to, że zagadki są zadaniami pobudzającymi do przypominania, porównywania, uogólniania, prowadzenia wywołu, rozwijania wyobraźni, pamięci, uwagi, spostrzegawczości. A to, że w tekście mogą występować zestawienia nawet na pozór niedorzeczne, jest powodem do zabawy, aktywizacji dzieci. Niewątpliwie wpływają na rozwój pojęć, tworzenie kategorii.

²⁷ Por.: Kapica (1990); Boniecka (1998, 152).

²⁸ Proces rozumienia w ujęciu psychologicznym, psycholingwistycznym opisała I. Kurcz (2000).

²⁹ Podobnie w dowcipie językowym, por. D. Buttler (2001).

stem do podtrzymania rozmowy i uczynienia ją atrakcyjniejszą. Bywają sposobem zwracania uwagi na nadawcę, ale mogą być formą sprawdzania możliwości człowieka w podejmowaniu wysiłków rozwiązywania tajemnicy bytu, wyjaśniania wątpliwości co do realności postrzegania świata, umiejętności przekazywania wiedzy na różne sposoby.

SPOSOBY ROZWIĄZYWANIA ZAGADEK – ANALIZA DANYCH

Niegdyś popularne zagadki-rymowanki dziś nawet w wychowaniu językowym i terapii zaburzeń mowy (na określonym etapie postępowania) są traktowane jako infantylne, staroświeckie formy zabawy, pomimo iż nie podważa się, że są sprawdzoną formą treningu umiejętności poznawczych oraz sprawności językowych i metajęzykowych. Zaczęłam je wykorzystywać w pracy ze studentami z uszkodzonym słuchem. Choć wprowadzałam je jako zabawę-przerwywnik w zajęciach nad usprawnianiem komunikacji językowej, to okazało się, że wzbudzały zainteresowanie młodych ludzi, były pretekstem do rozmów o znaczeniu wyrazów i regułach języka, cieszyły, pozwalały na doświadczanie różnic w ujmowaniu sensów, rozumieniu słów. Niekiedy irytowały, bo ujawniały nieporadności w zakresie posługiwania się znakami i regułami językowymi. Sprawdzały się w jako forma zagadywania, dyskusji, namyślania w grupach dwu- i wieloosobowych³⁰.

Podstawą prezentowanej analizy są nagrania rozmów toczących się wokół rozwiązywania zagadek, których uczestnikami byli: pierwsza grupa – studenci niedosłyszający 1. i 2. roku różnych kierunków studiów, druga grupa – studentki 1. roku logopedii z audiologią i trzecia grupa – uczniowie 6. i 7. klas szkoły podstawowej. Grupy liczyły po 15 osób. Najbardziej zróżnicowana była grupa 1. (11 kobiet, 4 mężczyzn), wspólną ich cechą była utrata słuchu w okresie prelingwalnym lub początkowej fazie okresu interlingwalnego, większość badanych można zakwalifikować (według audiometrycznej klasyfikacji) do grupy ze średnim uszkodzeniem słuchu, pod względem stopnia opanowania sprawności językowych i komunikacyjnych grupa była zróżnicowana, nie było osób posługujących się tylko językiem migowym. W grupie trzeciej było 9 dziewcząt i 6 chłopców, uczniowie nie mieli kłopotów w nauce ani stwierdzonych niepełnosprawności. W prezentowanej analizie wykorzystałam 20 zagadek tzw. referencyjnych, które wybrałam ze zbioru opracowanego przez M. Przybysz-Piwkową (1995). Teksty były rymowane, najczęściej czterowersowe, zróżnicowane pod względem kompozycji, stosowanych środków stylistycznych, sposobów przedstawiania/ ukrywania przedmiotu.

³⁰ Wyniki analiz opisałam w publikacjach, patrz A. Maciejewska (2005, 2011).

Udzielane przez młodzież odpowiedzi pozwoliły na wyróżnienie trzech grup zagadek:

- łatwych, czyli takich, które nie sprawiały trudności, bo prawidłowe rozwiązanie podawane było w pierwszej próbie,
- średnio trudnych – rozwiązanie zagadki podane zostało w 2–3. próbie,
- trudnych – oczekiwana odpowiedź udzielana była w 4., 5. próbie lub rezygnowano z jej podania.

Rozmowy przeprowadzałam z każdym studentem, uczniem osobno. Po podaniu rozwiązania prosiłam o odpowiedź na pytania: dlaczego tak sądzisz? skąd to wiesz? po czym poznałaś/poznałeś, że o to chodzi? W przypadku trudności, czyli po udzieleniu niepoprawnej odpowiedzi, zachęcałam do podejmowania kolejnych prób. Nie podpowiadałam, nie naprowadzałam. Zestawienie niżej pokazuje, w której próbie poszczególne zagadki były najczęściej rozwiązywane.

Tab. 1. stopień trudności analizowanych zagadek

Nr zagadki	SNS	SS	M
1	z	ż	r
2	z	z	z
3	ż	ż	ż
4	r	z	r
5	r	z	r
6	z	ż	ż
7	z	z	z
8	r	ż	ż
9	z	z	ż
10	r	ż	ż
11	z	ż	z
12	r	ż	ż
13	ż	z	ż
14	z	r	z
15	r	z	ż
16	r	ż	ż
17	z	ż	ż
18	r	z	ż
19	z	r	r
20	r	z	z

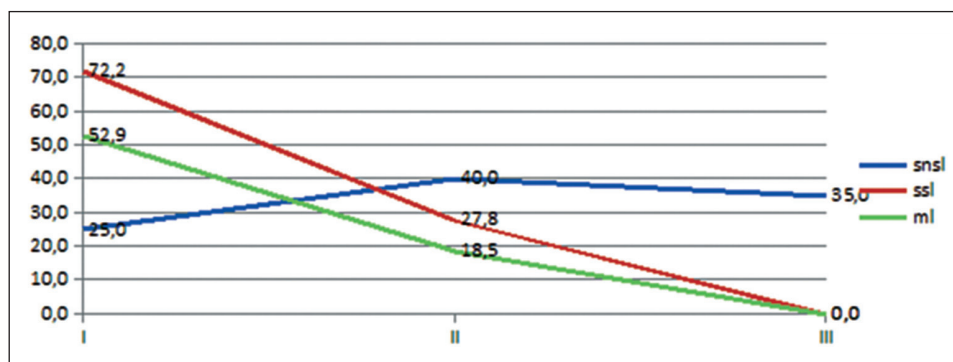
Oznaczenie: kolor żółty – zagadki łatwe, kolor zielony – średnio trudne, kolor różowy – trudne

Dane wskazują, że zaledwie dwie te same zagadki we wszystkich grupach miały ten sam stopień trudności. Łatwą okazała się zagadka: *Z wielką torbą chodzi co dzień,/ Przy pogodzie, niepogodzie./ Czekaj go, gdy listu chcesz./ Kto to jest – czy wiesz?* Najczęściej uwzględniane wskazówki, które naprowadzały na

prawidłowe rozwiązanie, to element wyposażenia osoby – list i wielka torba, uzupełnieniem było określenie relacji z innymi – doręczanie listu/przesyłki. Łatwa okazała się też zagadka: *Stoi na szynach ciężka maszyna,/ Dymem i parą bucha z komina,/ gwizdże i syczy, stęka i sapie,/ Tłusta oliwa z boków jej kapie*. Osoby słyszące odpowiadały bardzo szybko, a wskazówką było rozpoznane podobieństwo do znanego wiersza J. Tuwima pt. *Lokomotywa*. Studenci niesłyszący natomiast wykorzystali informacje z pierwszego wersu: maszyna na szynach. Nie identyfikowali podobieństwa do znanego wiersza. Łatwą zagadką była też ta: *Jestem ze stali,/ Drewnianą nóżkę mi dali,/ I to wiedzieć wam trzeba,/ Służę do krojenia chleba*. Słyszący rozpoznawali obiekt szybko korzystając z informacji o częściach składowych i materiale, z jakiego przedmiot został wykonany, studenci niesłyszący rozpoznawali desygnat po pewnym namyśle, uwzględniając podaną na końcu funkcję/przeznaczenie przedmiotu.

W grupie studentów z uszkodzonym słuchem zagadek łatwych było niewiele (2), najwięcej było średnio trudnych (9) i trudnych (9). W grupie osób słyszących (studentek i uczniów) przeważały zagadki łatwe (60% tekstów), trudne były dwie, średnio trudnych było sześć. Tylko jedna z zagadek należała do trudnych i jedna do średnio trudnych w obu grupach. Najtrudniejsza dla młodzieży słyszącej okazała się zagadka: *Kiedy jasno świeci słońce/ Stoję smutny w ciemnym kącie,/ A gdy w deszczu/ Tonie świat – rozkwitam jak kwiat!* Nie była ona też łatwa dla studentów niedosłyszających, ale jej rozwiązanie ułatwiał wyraz „deszcz” i fragment „rozkwitam jak kwiat”, który uzupełniał gest rysowania kopuły.

Na wykresie niżej przedstawione zostały dane liczbowe (w procentach), wskazujące liczbę uczniów w grupie, którzy udzielili poprawnej odpowiedzi w kolejnych próbach.



Wykres. 1. Różnice w rozwiązywaniu zagadek między uczestnikami zabawy

Oznaczenie: kolor czerwony – grupa studentek słyszących, niebieski – grupa studentów niedosłyszających, zielony – grupa uczniów

Dane liczbowe pokazują, że w grupie studentek większość uczestniczek udzieliła poprawnej odpowiedzi po usłyszeniu zagadki, mniej więcej jedna trzecia z nich w drugiej próbie. Bardzo często drugie rozwiązanie było niemal natychmiastową korektą. W grupie studentów niedosłyszających poprawne rozwiązanie dokonywane było najczęściej w drugiej próbie i nieco tylko rzadziej w trzeciej (i kolejnych). Zabawa zagadkami okazała się dla uczestników z tej grupy pewnym wyzwaniem, wymagała rozłożenia procedury poszukiwania rozwiązania na etapy: od rozpoznania zasad zabawy, po ćwiczenie stawiania hipotez i sprawdzania, która ze wskazówek zawartych w tekście jest ważna. Liczba uczestników, którzy podejmowali wysiłek zgadywania kilkakrotnie dowodzi uporu studentów niedosłyszających w zaspokajaniu ciekawości i potrzeby zrozumienia „sposobów poszukiwania” – tak powiedział jeden ze studentów niedosłyszających. Natomiast w grupie uczniów rozwiązywanie zagadek w pierwszej próbie lub następnej rozkładało się niemal po równo. Uczniowie udzielali odpowiedzi szybko, a jeśli nie była ona trafna, byli zdziwieni, rozczarowani, niezadowoleni. Częściej stosowali strategię globalnego rozpoznania, a w następnym podejściu analizy cech podanych/ukrytych w tekście.

Analiza odpowiedzi pozwala wyłonić najczęściej stosowane sposoby rozwiązywania zagadek. Najczęściej młodzież uruchamiała skojarzenia, które wywołane były przez indywidualnie wybrany fragment tekstu, wskazaną cechę lub określenie, które w jakiś sposób charakteryzowało przedmiot zagadki. Na przykład w rymowance: *Bywa z ramą lub bez ramy./ Często w nim się przeglądamy./ Ono zawsze powie szczerze./ Czy wyglądasz jak należy./* koncentracja większości studentów niedosłyszających na wyrazie *rama* wywołała skojarzenia: 1. *obraz; zdjęcie; portret, bo są tam ramy takie*, 2. *spowiedź, bo tam są takie kratki... takie ramy i rama*. Nieliczni, uwzględniając czynność i jej cechę: *powie szczerze*, rozumianą jako „to znaczy mówi prawdę”, udzielali odpowiedzi: *telewizor, nauczyciel*. Natomiast w grupie uczniów z najmłodszego pokolenia skojarzenie *ram* i czynności mówienia wywołało odpowiedź: *telefon/komórka, smartfon*. Studentki udzieliły odpowiedzi ‘*lustro*’.

Innym sposobem rozwiązywania zagadki było wskazywanie na kolekcję obiektów, które odpowiadały wyodrębnionej z treści cesze, np.: *To jest bardzo łatwa zagadka./ Często go możesz zobaczyć/ Na głowie dziadka./* W odpowiedzi studenci z uszkodzonym słuchem podawali jako rozwiązanie: *kapelusz, beret, czapka, łysina, mózg, siwe włosy*, studentki wskazywały na: *kapelusz/ kapelutek/kapelusik, beret, czapka, łysina, kaszkiet, tupecik*, a uczniowie tylko: *beret, czapka*.

Dość charakterystycznym sposobem było poszukiwanie kategorii nadrzędnej dla określenia, które zostało uznane za najważniejszą wskazówkę. Na *genus proximum* wskazywały między innymi rozwiązania zagadki: *W twardej skarbon-*

ce/ *Smaczny skarb mieszka./ Jak ją rozbijesz,/ to zjesz.../*. Wśród odpowiedzi pojawiły się: *coś zjesz; coś do zjedzenia* (studenci z uszkodzonym słuchem), *owoc* (w grupie uczniów). Ale wydaje się, że jeszcze łatwiejsze było podawanie wyrazów należących do kategorii podrzędnej, np.: *kokos; jajko; jajko na twardo; baton; zajaczek czekolada; kinder niespodzianka; jajko z niespodzianką*. Takie odpowiedzi zarejestrowałam w grupie studentów niedosłyszących i uczniów. Wskazówka ukryta w wersyfikacji, rymie – szczególnie wśród studentów z uszkodzonym słuchem – nie była wykorzystywana. Rozwiązywanie zagadek z wykorzystaniem kategorii semantycznych dla uznanego przedmiotu zagadki było stosowane przemiennie, to znaczy w pierwszej próbie wskazywano hiperonim, w drugiej (lub następnych) hiponim lub kohiponim. Na przykład w zagadce: *Oj, już pora, oj, pora/ odlatywać dzikim gąskom/ z jeziora!* studentki udzielały oczekiwanej odpowiedzi, ale (wyjątkowo) w pierwszej próbie precyzowały znaczenie, podając: *pora roku* i szybko dodawały *jesień*. W pozostałych grupach, gdzie częściej wybierano *ptaki* pojawiały się odpowiedzi: *różne ptactwo, dzikie ptaki, dzikie ptactwo, dzikie gęsi, gęsi, ptaki i kaczki, kaczki, łabędzie* (to rozwiązania studentów niedosłyszących). W odpowiedziach młodzieży notowałam tylko kilka hiponimów: *dzikie gęsi, gęsi, kaczki*.

Świadomość, że zagadka jest zabawą w ukrywanie tego, co ważne, typowe i eksponowanie tego, co nieistotne, mylące powodowała, że młodzież wykorzystywała cechy: przeznaczenie/przydatność człowiekowi, charakterystyczne ruchy, czynności, zachowanie, poruszanie, części składowe, materiały, z jakich obiekt (jego części) zostały wykonane, lokalizację – miejsce występowania, przebywania, wydawane odgłosy, skutki wykonywanych działań, relacje z innymi. Młodzież słysząca tworzyła hipotezy, wykorzystując dwie, nawet trzy cechy. W grupie studentów z uszkodzonym słuchem najczęściej wykorzystywane były te, które odnosiły się do ruchu, działania, kierunku wykonywanych czynności, przeznaczenia. Na przykład zagadka: *Nie pies to – a warczy./Nie ptak to – a lata./ Chociaż ciężki jak okręt,/przeleci pół świata,* w grupie studentów niedosłyszących miała liczne odpowiedzi: *duży ptak, jakiś duży ptak, pojazdy, jakiś pojazd, maszyna, motor, statek, okręt*. Niewątpliwie kłopot w interpretacji sprawiało przeczenie. W pozostałych grupach uczestnicy rozwiązywali zagadkę w pierwszej, rzadziej drugiej próbie, wykorzystując cechę poruszania: *lata*. W zagadce: *Jak się nazywa/ ta część odzieży,/ w której jak w norce,/ chusteczka leży?/* studenci niedosłyszący, którzy koncentrowali się na wskazówce z ostatniego wersu – obiekt : czynność, odpowiedzieli: *torba, torebka, ubranie, bluza, koszula, płaszcz, sweter, spodnie, dziupla, lis w norce, martwe zwierzę, coś się chowa..., rurka*. W pozostałych grupach uczestnicy rozwiązywali zagadkę najczęściej w pierwszej próbie, wykorzystując informację z pierwszej części pytania – „część odzieży”.

Zaobserwowane i prezentowane wyżej sposoby rozwiązywania zagadek wskazują, że uczestnicy ze wszystkich grup stosowali podobne sposoby w poszukiwaniu przedmiotu i były to przede wszystkim skojarzenia odnoszące się do cech motorycznych i wizualnych, korzystali z wiedzy dotyczącej przydatności, miejsca występowania obiektu. Jeśli za główną wskazówkę zgadujący wybierali określony wyraz, określenie, zwrot, to w rozwiązaniu sięgali po leksemy z zakresu pola semantycznego tej wybranej jednostki tekstu, lub inne należące do różnych poziomów kategorii semantycznych: hiperonimy, kohiponimy.

Zagadka jest swoistą zabawą w oszukiwanie, dlatego też w tekstach najważniejsze jest modyfikowanie znaczenia znaków językowych, lokowanie ich w konstrukcjach, które wymagają rozszyfrowania. Wprowadzane są zmiany w typowym stosowaniu reguł składniowych, wykorzystuje się opisywanie przedmiotu przez tworzenie mylących skojarzeń, obrazów itp. Studentom z uszkodzonym słuchem, także uczniom kłopot sprawiały:

- znaki językowe użyte w znaczeniu innym niż prymarne,
- swobodne korzystanie z reguł gramatycznych, które zacierają wyrazistość intencji semantycznej,
- konstrukcje tekstów ujęte w ramy wersyfikacyjne (rymy, rytm, wersyfikacja),
- konstrukcje pytań, rozumienie zaimka pytajnego,
- wprowadzanie przeczeń,
- szyk przestawny,
- konstruowanie oryginalnych metafor, przenośni, porównań.

Niewątpliwie zabawa zagadkami pozwala ćwiczyć percepcję słuchową, uwagę słuchową, pamięć słuchową (nie wiadomo, w którym miejscu ukrywa się najważniejsza wskazówka, więc trzeba tekst zatrzymać w pamięci, najpierw przeanalizować sekwencyjnie, następnie na nowo odtworzyć całość), różnicowanie form i cech gramatycznych i semantycznych. Pozwala wykorzystywać znajome już zasady definiowania wyrazów i odkrywać nowe, budować związki między formą jednostek językowych i możliwymi zmianami semantycznymi. Wartością tych zabaw jest możliwość modyfikowania tempa przetwarzania informacji, interakcji i dzielenia się emocjami. Rozwiązywanie zagadek to praca, która ćwiczy przeniesienie w świat znaków i reguł, pozwala na tworzenie różnych kreacji językowych. Takie zabawy są wyzwaniem dla tych, którzy z trudem wychodzą poza relacje przedmiot – symbol, mają ograniczone lub niepełne sprawności w zakresie kompetencji językowej i kulturowej. Największe trudności w rozpoznawaniu przedmiotu zagadki rejestrowałam w grupach studentów niedosłyszących. Powodowane były problemami w dostrzeganiu podpowiedzi

w stosowanych formach gramatycznych i nietypowym stosowaniu reguł składniowych. Dotyczyły również: różnic fonologicznych i semantycznych między formami fleksyjnymi i słowotwórczymi, trudności w rozpoznawaniu rodzaju gramatycznego, roli zaimka osobowego, znaczenia przyimków, zaimków pytajnych, stosowania przeczenia, rozumienia szyku przestawnego. Trudności uczniów częściej wynikały z braku cierpliwości i uwagi w słuchaniu tekstu, utrzymaniu w pamięci sensu utworu, rozpoznania znaczeń jednostek tekstu, także ograniczeń w szybkim dostępie do zasobu leksykalnego, możliwości stosowania synonimów, rozpoznawania znaczeń homonimów, homofonów, niekiedy różnicowania form fleksyjnych i słowotwórczych.

To, że często w pierwszych błędnych odpowiedziach uczniowie i studenci niedosłyszający częściej uwzględniali cechy prezentowane na początku tekstów, nieco rzadziej z ostatnich wersów zagadki, lub wykorzystywali tylko jeden wyraz, który określał wybraną cechę (zawsze z repertuaru cech percepcyjnych – ruchu i wzroku) wskazuje na potrzebę usprawnienia słuchania wraz ze stymulacją innych umiejętności percepcyjno-motorycznych w nadawaniu znaczeń jednostkom języka.

ZAKOŃCZENIE

Słyszenie i słuchanie warunkują identyfikację form dźwiękowych (segmentalnych i suprasegmentalnych), które przekazują informacje o ich „zaszyfrowanym” znaczeniu. Takim znaczeniu, które jest kumulacją informacji zebranych w indywidualnych doświadczeniach sensorycznych, przekazuje kodu kulturowego³¹ i strukturze języka. Umiejętności te stanowią podstawę rozwoju rozumienia, czyli prymarnej sprawności leżącej u podstaw rozwoju poznawczego oraz rozwoju mowy i języka.

Cechą wprawnego rozumienia tekstów są również skojarzenia oraz wybory leksykalne i gramatyczne. Ale rozumienie sensu zdania gwarantuje nie tylko rozpoznawanie znaków ułożonych linearnie, a przede wszystkim weryfikacja stawianych wcześniej cząstkowych hipotez semantycznych (przez nadawanie znaczeń poszczególnym jednostkom leksykalnym, związkom wyrazowym) i odtworzenie na nowo znaczenia wszystkich elementów jednostki składniowej. Jak bardzo nasza wiedza pochodząca z doświadczenia świata wpływa na rozumienie

³¹ M. Tomasello (2015, 167–192) uważa, że w tym procesie należy uwzględniać: konwencje komunikacyjne (od ikonicznych po skonwencjonalizowane gesty itd.), konstrukcje językowe (od tych rozpoznawanych i prostych schematów po złożone, ulegające skomplikowaniu wraz z rozwojem gramatyzacji po abstrakcyjne konceptualizacje myśli, narracje i myślenie refleksyjne w dyskursie pozwalające na uwzględnianie perspektywy odbiorcy i uświadamianie przez nadawcę sposobów językowego ujmowania treści, dokonywania wyborów.

języka, dowodzi B. Bergen (2017). Pochodzące z przytoczonej publikacji zdanie: „Mimo że ślusarz przyglądał się zamkowi dłuższą chwilę, nie zauważył machającej mu z wieży żony” może być przykładem tego, że zagadki rozwiązujemy częściej, niż może nam się wydawać.

BIBLIOGRAFIA

- Awdziejew A., 1995, *Kondensacja a kreowanie świata w dyskursie artystycznym*, [w:] *Kreowanie świata w tekstach*, red. A. M. Lewicki, R. Tokarski, Lublin.
- Boniecka B., 1998, *Lingwistyka tekstu, teoria i praktyka*, Lublin.
- Bergen B., 2017, *Latające świnie. Jak umysł tworzy znaczenie*, Kraków.
- Brückner A., 1993, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa.
- Caillois R., 1967, *Zagadka i obraz poetycki*, [w:] *Odpowiedzialność i styl*, Warszawa.
- Cieszyńska-Rożek J., 2018, *Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego. Sluch*, Kraków.
- Ganc M., Kobosko J., Jędrzejczak W., Skoczylas A., Skarżyński H., *Rozwój ruchowy u dzieci w młodszym wieku szkolnym z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego i rozwoju mowy na tle rówieśników rozwijających się typowo*, „*Audiofonologia*” t. 11, 2, s. 65–73.
- Gazzaniga M., 2013, *Kto tu rządzi – ja czy mój mózg?*, Sopot.
- Gleason J.B., Ratner N.B., 2005, *Psycholingwistyka*, Gdańsk.
- Grabias S., 2017, *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, Lublin.
- Gruber M. J., Ashvanti V., Charan r., 2019, *Curiosity and Learning: A Neuroscientific Perspective*, [w:] *The Cambridge Handbook on Motivation and Learning*, Cambridge.
- Inny słownik języka polskiego*, 2000, red. M. Bańko, Warszawa.
- Johnson M.H., de Haan M., 2018, *Neurokognitywistyka rozwoju. Wprowadzenie*, Gdańsk.
- Jurewicz K., 2020, *Sieci spoczynkowe i ich rola w zrozumieniu organizacji funkcjonalnej mózgu*, „*Kosmos. Problemy nauk biologicznych*”, t. 69, s. 105–121.
- Kalinkowski s., 1999, *Aurea Dicta. Złote słowa*, Warszawa.
- Kapica G., 1990, *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, Warszawa.
- Keller H., 1967, *Historia mojego życia*, Warszawa.
- Krakowiak K., 2012, *Dar języka*, Lublin.
- Kruglanski, A.W., 1989, *Lay epistemics and human knowledge: Cognitive and motivational bases*, Plenum Press.
- Kurcz I., 2000, *Język a psychologia*, Warszawa.
- Kurkowski M.Z., 2012, *Zaburzenia przetwarzania słuchowego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. s. Grabias, M. Kurkowski, Lublin, s. 117–128.
- Kurkowski M.Z., 2018, *Lateralizacja słuchowa - wybrane problemy diagnozy i terapii*. „*Logopedia*” 47, s. 215–230.
- Kurkowski M.Z., Kurczyńska A., 2019, *Rozwój funkcji słuchowych*, [w:] *Surdologopedia. Teoria i praktyka*, red. E. Muzyka-Furtak, Gdańsk.
- Lakoff G., Jonson M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa.
- Maciejewska A., *Świat między słowami. Interpretacja treści zagadek przez osoby z uszkodzonym słuchem*, [w:] *Między znakami - między słowami*, red. A. Maciejewska, Siedlce, s. 37–72.
- Maciejewska A., 2005, *Rozumienie treści zagadek przez osoby z uszkodzonym słuchem*, [w:] *Komunikacja i tekst w perspektywie rozwojowej i dydaktycznej*, red. J. Porayski-Pomsta, *Studia Pragmalingwistyczne* t. 4, Warszawa, s. 29–305.

- Maruszewski T., 2001, *Psychologia poznania*, Gdańsk.
- Murphy K., 2022, *W ogóle mnie nie słuchasz. Czyli co nam umyka i dlaczego to takie ważne*, Warszawa.
- Ong W.J., 2003, *Psychodynamika oralności*, [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, opr. G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, Warszawa, s.191–202.
- Oroń A. 2016, *Percepcja czasu - przegląd modeli teoretycznych i metod badań*, „Audiofonologia” t. 5/1, s. 15–22.
- Pąchalska M., Kaczmarek B., Bednarek S., 2020, *Neuropsychologia tożsamości*, Warszawa.
- Petitcolin Ch., 2019, *Jak mniej myśleć*, Łódź.
- Przybysz-Piwkowska M., 1995, *Zbiór przysłów i zagadek dla dzieci*, Warszawa.
- Słownik terminów literackich*, 1988, red. J. Sławiński, Warszawa.
- Szuman S., Dunin-Tombińska T., 1969, *Rozwiązywanie zagadek przez dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa, t. 3, Warszawa.
- Tomasello M., 2015, *Historia naturalna ludzkiego myślenia*, Kraków.
- Tomatis A., 1995, *Ucho i śpiew*, Lublin.
- Wiśniewska H., red., 2000, *Gry i zabawy w kształceniu językowym*, Lublin.