

Alina Maciejewska

Akademia Podlaska w Siedlcach

Ośrodek Logopedyczny

Kategoryzacja językowa a rozumienie tekstów przez osoby z uszkodzonym słuchem

Zwykle sądzimy, że język stanowi po prostu technikę wyrażania myśli i nie zdajemy sobie sprawy, że jednocześnie klasyfikuje on i porządkuje strumień doznań zmysłowych, wytwarzając tym samym pewien wycinek rzeczywistości, który bez trudu daje się ująć za pomocą językowych środków symbolicznych.

(Whorf 1982: 96-97)

Zacytowany na wstępie fragment wypowiedzi znanego etnolingwisty, którego poglądy stanowiły podwaliny językoznawstwa kognitywnego, doskonale określa obszary wieloletnich i wielokierunkowych badań ogniskujących się wokół dwóch skrajnych ujęć. Jedno z nich prezentowane było przez zwolenników tezy, że „wyposażenie” percepcyjne człowieka pozwala mu w sposób określony doświadczać otoczenie. Zgromadzona w ten sposób wiedza o otaczającym świecie (i możliwościach człowieka) pochodzi z bodźców dostarczonych i przetworzonych przez zmysły oraz zinterpretowanych przez system poznawczy człowieka. Drugi biegun wyznaczały przekonania, że doświadczenie świata za pomocą zmysłów, jak też interpretowanie tego, co człowiek widzi, słyszy, smakuje, wącha itd. zależy od języka, którym on się posługuje, a w zachowaniach językowych można poszukiwać źródeł wiedzy o sposobie myślenia człowieka o świecie¹. W różnych ujęciach, bardziej lub mniej skrajnych zwolenników głoszonych tez, do dziś właściwie istnieje spór o to, czy wiedza o świecie istnieje niezależnie od języka, a także jaki jest zakres wspólny wiedzy językowej i pozajęzykowej².

W odkrywaniu tajemnicy języka, szczególnie jego nabywania, przyjmuje się (za Piagetem), że mniej więcej od 2. roku życia dziecka wiedza zdobywana za pomocą zmysłów, bezpośrednich doświadczeń zaczyna być coraz bardziej zależna od języka³. Doniesienia z praktyki logopedycznej przekonują, że zaburzenia w zakresie nabywania języka, które w znacznym stopniu ograniczają językowe porozumiewanie się dziecka

¹ Przekonanie o tym, że język wyznacza granice naszego poznania, zawdzięcza się Humboldtowi, następnie Sapierowi i Whorfovi – uogólnienie na podstawie badań i rozważań wynikających z doświadczeń, że nie ma jednego oglądu świata, bo nie ma jednego języka – Weisgerberowi, że język pośredniczy między rzeczywistością a jej percepcją w danej społeczności językowej.

² W semantyce, leksykografii odzwierciedla się to w dyskusjach m.in. na temat definicji słownikowej i encyklopedycznej.

³ Podkreśla się, że dziecko uczy się języka na miarę swoich potrzeb i możliwości, korzysta jednak ze sposobów językowego objaśniania świata przez otoczenie. W badaniach nad akwizycją języka ciężar poszukiwań przesunął się z teorii mającej za zadanie opracowanie minimalistycznego repertuaru danych językowych (zwięzłości gramatycznej i najmniejszej liczby symboli) do gramatyki i umiejętności językowych wprowadzanych z najbardziej ogólnych umiejętności i właściwości psychicznych, (por. Langacker 2003: 30-31; Slobin 2003: 391-393).

z otoczeniem, wpływają na zdolności poznawcze dziecka. Nawet jeśli potencjalne możliwości są duże, to deficyty językowe upośledzają funkcjonowanie społeczne, udział w kulturze i karierę szkolną, wybory życiowe. Znajomość mechanizmów mowy i rozwoju mowy, podobnie jak doświadczenia terapeutyczne przekonują też, że zaburzenia postrzegania, podobnie jak ograniczenie możliwości doświadczania świata (badania otoczenia przez dziecko od początku funkcjonowania zmysłów), powodują/mogą powodować trudności w opanowaniu systemu językowego i posługiwaniu się nim. Z zachowań dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, dzieci autystycznych, czy też z zespołem Aspergera wiemy, że zarówno nadmiar bodźców zmysłowych, jak również niemożliwość ich uporządkowania, selekcji leży u podłoża trudności w rozumieniu i opanowaniu systemu językowego. Braki w zakresie kompetencji językowej potrafią zaburzyć rozwój dziecka, pomimo bardzo dobrego rokowania w zakresie jego możliwości poznawczych i innych sprawności. Uniemożliwiają zdobywanie nowych zakresów wiedzy, budowania struktury, dzięki której można tworzyć światy odległe od „tu i teraz”, wykonywać operacje intelektualne bez konieczności doświadczania świata, rozwiązywać zagadki bytu i kosmosu bez konieczności podróżowania. To dzięki językowi, który wraz z wiekiem i coraz pełniejszą swobodą w zakresie posługiwania się jego znakami i regułami, człowiek coraz skuteczniej działa w rzeczywistości pozajęzykowej. Ale też to język wyznacza jego myślenie, działanie, rozumienie siebie i otoczenia. Jest nie tylko narzędziem porozumiewania się, ale swoistym bytem, w którym człowiek funkcjonuje i który tworzy (Grabias 1997).

Poglądy takie wpisane są w podstawy językoznawstwa kognitywnego, które (w odróżnieniu od językoznawstwa generatywnego) zakłada: *bliski związek między strukturą i funkcją języka z jednej strony, a wiedzą i umiejętnościami pozajęzykowymi z drugiej. Można przypuszczać, że język będący zarówno tworem, jak i narzędziem ludzkiego poznania, odzwierciedla w swojej strukturze i działaniu ogólniejsze zdolności poznawcze. Do najważniejszych wśród nich należy właśnie zdolność kategoryzowania, tzn. zdolność dostrzegania podobieństwa w różnorodności.* (Tylor 2001: 11)

Przyjmując należy, że badanie procesów kategoryzacji dostarcza wiedzy o znaczeniu form językowych, jak również należy założyć, że strukturalne kategorie samego języka są analogiczne do kategorii, jakie postrzega człowiek w otaczającym go świecie⁴. Kategoryzacja jest więc specyfiką ludzkiego umysłu i językowego działania, które pozwala wyłaniać struktury nadrzędne (abstrahować), tworzyć schematy wewnątrz opracowanych struktur tak, by można było je porównywać. Ukształtowana struktura, ułatwia szybkie/wolniejsze przeglądanie i porównywanie, wyłonienie podobieństw i rozbieżności, opracowanie modelu wzorcowego (prototypu). W miarę doświadczeń i potrzeb umożliwia rozszerzanie, które polega na komponowaniu cech w celu wyłonienia struktury bardziej złożonej, a także wykorzystywanie skojarzeń, czyli tworzenie struktury poprzez wykorzystywanie wywołanych określonym doświadczeniem innych obrazów/zdarzeń.⁵

⁴ Wyniki badań kognitywnych wskazują też, że kategorie zakodowane w jednym języku są motywowane różnymi czynnikami i dlatego nie zawsze znajdują pełne odpowiedniki w kategoriach innego języka. Jednak różnice zwykle nie są nieograniczone (Tylor 2001: 10, 11).

⁵ Langacker 35-36 prezentuje model języka, który jest zorganizowany na podobieństwo sieci. Na różnych poziomach znajdują się struktury o różnym stopniu utrwalenia, reprezentujące różne poziomy abstrakcji.

W poszukiwaniach badaczy można odnaleźć różne sposoby kategoryzowania. Najstarszy wydaje się wywodzący od Arystotelesa podział na kategorie ontologiczne i odpowiadające im kategorie gramatyczne. Kognitywizm naszych czasów utrwalił raczej kategorie odpowiadające w pewien sposób pojęciom, natomiast kategoryzację językową realizowano w koncepcji pól semantycznych i wyrazowych, koncepcji prototypów. W modelu sieciowym wyróżnia się prototyp, czyli obiekt wzorcowy, najlepszy przykład kategorii. Najbliżej niego są obiekty mające najwięcej cech wspólnych, najdalej te z najmniejszą ilością cech wspólnych. Tak wypełniona sieć pola może zbliżać się, nawet interferować z obiektami należącymi do pola sąsiedniego. Model powinien więc mieć zespół cech kategoryalnych, które go określają, ale tylko część z nich będzie konieczna.⁶ W zależności od wykorzystania cechy, znajomości (stopnia utrwalenia cech prototypowych) dokonuje się budowanie /przebudowywanie struktury poprzez włączanie nowych elementów. Schematy, które tak są opracowane, wyrastają z użycia językowego. Kognitywna definicja wyrazu (oparta na możliwie naturalnych wypowiedziach użytkowników języka) pozwala utrwalić zarówno skonwencjonalizowane cechy i sposoby ich określania, jak również takie, które są indywidualnymi zachowaniami językowymi (także parajęzykowymi i pozajęzykowymi). Ranga cechy zależy przede wszystkim od frekwencji, ale również uzusu językowego. Jest świadectwem utrwalonej w danej kulturze i języku wiedzy o świecie i języku użytkowników, pokazuje też indywidualne ścieżki gromadzenia wiedzy, dochodzenia do znaczenia. To założenie wykorzystuję w poszukiwaniu trudności językowych osób z uszkodzonym słuchem w rozumieniu tekstów. Mniemam że odtworzenie sposobu rozwiązywania zagadek, może dostarczyć informacji o trudnościach osób niesłyszących nie tylko w rozumieniu tekstów, i trudnościach w opanowywaniu języka, ale wykorzystywaniu języka do gromadzenia, porządkowania i poszerzania wiedzy o świecie. Odmienność rozwoju językowego dzieci niedosłyszących wynika nie tylko z trudności w percepcji dźwięków mowy (i odgłosów otoczenia), ale przede wszystkim z innego (ograniczonego w mniejszym lub większym stopniu) językowego objaśniania świata przez otoczenie.

W praktyce logopedycznej często wykorzystywałam gry językowe, w tym zagadki⁷. Były nie tylko okazją do ćwiczeń logopedycznych, ale też zabawą w definiowanie. W charakterystyce encyklopedycznej i słownikowej⁸ podkreśla się, że tekst zagadki jest krótki, często wierszowany, zawiera niejasny, metaforyczny, fragmentaryczny, aluzyjny opis jakiejś rzeczy, osoby, czynności, zjawiska itp., których nazwy trzeba się domyślić. W konstrukcji zagadki przede wszystkim najważniejsza jest część

Powiązane są ze sobą relacjami kategoryzacji, integracji/kompozycji i symbolizacji. To tzw. model koneksjonistyczny.

⁶ Pozostałe, w różnym stopniu przydatne do podkreślania różnic i podobieństw, mogą posłużyć do identyfikacji/ włączania przedmiotu w różne miejsca sieci. Podawanie cechy wspólnej pozwala aktywować sieć i jej połączenia w celu włączenia nowej jednostki.

⁷ To jeden z najstarszych gatunków w literaturze ludowej i jeden z podstawowych gatunków wykorzystywanych w zabawie z dziećmi i edukacji. W słowniku etymologicznym zagadka znajduje się pod hasłem gadać i jest wskazana jako złożenie <za+gadka>, które wraz z innymi wyrazami derywowanymi: *dogadywać, zgadnąć (zgadł), odgadnąć, odgadywać...* Naprowadzają na pierwotne znaczenie, co bynajmniej nie było dzisiejszym gadaniem, mówieniem, lecz dumaniem, mniemaniem, zgadywaniem.

⁸ Por.: *Słownik języka polskiego* (red.) M. Szymczak, T.3, s. 904, *Nowa encyklopedia powszechna*, t. 6, PWN, Warszawa, s. 959.

pytajna, na którą: *składa się pośrednie określenie danego przedmiotu zazwyczaj za pomocą krótkiego opisu (czasem mającego postać peryfraz), 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 swobodnego przekładu pośrednich określeń na konkret. (Słownik terminów literackich, 1988: 585).*

Zagadka realizuje konwencję gry w *czy wiesz, co to jest*, w której przedmiotem manipulacji są elementy świata i języka⁹. W zabawie tej zakłada się, że nadawca/autor /zagadujący, w sposób właściwy sobie, steruje zarówno wyborem przedmiotu zagadki jak i organizacją treści, doбором form językowych, które wykorzystuje do ujawnienia przedmiotu, wyborem cech charakterystycznych i sposobów ich prezentacji oraz konstrukcją tekstu. Zgodnie z wymogami gatunku zgadujący ma ukryć to, co łatwe do odgadnięcia i uczynić tak, by łatwe było trudne. Musi dokonać kondensacji treści (zagadki są krótkie), zminimalizować przekaz, a jednocześnie stworzyć tak niestandardowe połączenia, by zaskoczyć, utrudnić interpretację treści. Jest więc zagadka pytaniem¹⁰ zabawnie sformułowanym, często w formie wiersza¹¹. Zagadki są pewnym rodzajem definicji¹², są eksplikowaniem znaczeń, definiowaniem fragmentarycznym, niejednoznacznym, charakterystyką bez podawania cech właściwych wyłącznie danemu obiektowi. Przyciągają uwagę rozległością i odległością skojarzeń, zaskakują i bawią odmiennością widzenia rzeczy i ich określania, chociaż najczęściej wykorzystują procedurę wnioskowania, opartą na konkretnych przesłankach¹³. Zagadki są doskonałą wprawką, ćwiczeniem podstaw komunikacji, zaspokajaniem ciekawości, potrzeby wymiany informacji, uzgadniania znaczeń, sprawdzania identyczności/różnicy posiadanej wiedzy, wywierania wpływu na innych za pomocą słów. Zakładają zabawę w poszukiwanie tego, co jest inaczej nazwane, inaczej profilowane, nienaukowe, nawet nie potoczne, ale indywidualne, dziwne. Nie zakładają informacyjności tekstu na serio, uzasadnionego selekcjonowania cech, odgraniczania informacji ważnych od nieważnych, natomiast zakładają oryginalność przedstawienia, niekonwencjonalność, wykraczanie poza ujęcia stereotypowe. 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 informacji¹⁴.

⁹ Jest to podstawą wyróżniania zagadek typu referencjalnego i zagadek lingwistycznych.

¹⁰ *Inny słownik języka polskiego*, 2000, s. 109.

¹¹ Chętnie wykorzystywana do „zagadywania”, jako pretekst do nawiązania kontaktu, podtrzymania rozmowy i uczynienia jej atrakcyjniejszą, a także jako sposób zwrócenia uwagi na nadawcę. Z tego powodu prawdopodobnie zagadka od dawna jest obecna w literaturze ludowej.

¹² Patrz. B. Boniecka, *Lingwistyka tekstu, teoria i praktyka*, Lublin, 1999, s. 164-167.

¹³ Jak przekonują filozofowie, człowiek ma świadomość, że tę samą rzecz można poznawać i poznanie to wyrażać na różne sposoby i pozostawać w przekonaniu, że rzeczywistość pozostaje ta sama. Por. Krapiec, 1985.

¹⁴ Por. A. Awdziejew *Kondensacja a kreowanie świata w dyskursie artystycznym* [w:] *Kreowanie świata w tekstach* pod red. A.M. Lewickiego, R. Tokarskiego, 1995, Lublin, s. 82.

Dzięki zagadkom dzieci zaczynają świadomie dostrzegać istnienie zagadnień i zadań umysłowych, które można rozwiązać drogą rozumowania.¹⁵ Zgadujący sprawdza nie tylko znajomość przedmiotu (ta jest pewna z założenia), ale tropi podobieństwa i różnice w skojarzeniach, widzeniu świata i posługiwaniu się językiem¹⁶.

Rozumienie zagadek to także odbiór i interpretacja tekstu uwarunkowana/wywołana procedurą rozumienia¹⁷ mikrostruktury, czyli rozumienia leksykalnego znaczenia poszczególnych jednostek języka tworzących całość tekstu, rozpoznawania rodzajów użytych struktur składniowych, frazeologizmów, form słowotwórczych, rozpoznania funkcji jednostek fleksyjnych wchodzących w skład tekstu, rozpoznania spójności/ niespójności elementów oraz rozumienia makrostruktury, czyli rozpoznawania wewnętrznej architektury treści, schematów konstrukcyjnych, formalnej organizacji przekazu, rozumienia zespołu treści, jako jawnej/ ukrytej intencji przekazu, czyjejś wizji świata. Zagadki są też formą dowcipu językowego, a zadaniem zgadującego jest odkrycie reguł gry językowej¹⁸. Studenci niedosłyszający, pomimo dość często doświadczanych niepowodzeń, traktowali rozwiązywanie zagadek jako dobrą zabawę.

Materiał badawczy pochodzi z rejestracji „rozmów” ze studentami niedosłyszającymi. W latach 1998-2001 były to rozmowy prowadzone i zapisywane przeze mnie, w latach 2002, 2005 rozmowy również rejestrowane kamerą wideo. Jeżeli zagadka nie była rozwiązana, albo podana odpowiedź nie była właściwym rozwiązaniem, zachęcałam do kolejnych prób, ale nie podpowiadałam, nie naprowadzałam¹⁹. Opracowanie materiału polegało na określaniu cech, które autor wykorzystał do opisu/ukrycia przedmiotu zagadki²⁰ oraz cech, które zostały przez badanych wskazane jako znaczące²¹.

¹⁵ Zagadka wymaga wyodrębnienia z tekstu szeregu istotnych elementów, czyli analizy treści i syntezy posiadanych już informacji. By zrozumieć zagadkę, trzeba odkryć i zrozumieć sens obrazów i przeniosić oraz informacji zawartych w kontekście. Konieczne jest też tworzenie hipotez według danych zawartych w tekście i poddawanie ich weryfikacji. Podkreśla się wpływ zagadek na rozwój pojęć, tworzenie kategorii. Psychologowie twierdzą, że rozwiązywanie zagadek ćwiczy umysł w rozumieniu tego, na czym polega definiowanie pojęć, uczy zastanawiać się, dociekać, rozmawiać, a więc tworzyć, odkrywco, ostrożnie i krytycznie myśleć, odkrywać sens utajony, ćwiczy słowny sposób przekazywania myśli. Angażuje zarówno wyobraźnię, pamięć, płynność i giętkość myślenia, także czynności językowe, np. wyszukiwanie odpowiedników zdań, zwrotów, synonimów, określeń. Psychologowie, patrz: S. Szuman i T. Dunin-Tombińska, Z. Pietrasiniński (1969), zwracają uwagę na to, że zagadki są zadaniami pobudzającymi do przypominania, porównywania, uogólniania, prowadzenia wywodu, rozwijania wyobraźni, pamięci, uwagi, spostrzegawczości. A to, że w tekście mogą występować zestawienia nawet na pozór niedorzeczne, jest powodem zabawy, aktywizacji dzieci.

¹⁶ Por. G. Kapica *op. cit.* .B. Boniecka *Lingwistyka tekstu, op. cit.*, s. 152, gdzie Autorka zwraca uwagę na definiowanie o charakterze referencyjnym (odniesieniowym), mniej metafizycznym i na s. 246 i następujących, gdzie pisze o czynnikach wpływających na interpretację tekstu.

¹⁷ Proces rozumienia w ujęciu psychologicznym, psycholingwistycznym I. Kurcz, 2000, *Język a psychologia*, Warszawa.

¹⁸ Podobnie w dowcipie językowym, D. Buttler, 2001, *Polski dowcip językowy*, Warszawa.

¹⁹ W roku 2005 w sesji brała udział mgr Halina Grzeszczuk, tłumacz języka migowego w naszej uczelni – młoda osoba słysząca, doskonale znająca od dziecka język migowy, której ogromnie dziękuję za pomoc, zaangażowanie i poświęcony mi czas.

²⁰ Przeprowadziłam analizę zagadek pod kątem kategorii semantycznych wykorzystywanych w opisach tzw. kognitywnych (H. Borowiec, I. Nowakowska-Kempna), czyli podzieliłam na części teksty zagadek w ten sposób, by można je potraktować jako eksplikacje semantyczne.

²¹ Oczywiście ani naukowy, profesjonalny, ani naiwny sposób konceptualizacji świata nie jest istotą zagadki. Bliższe jest im naiwne obrazowanie i definiowanie oraz specyficzne, zblizzone do dziecięcego profilowanie pojęć. Wykorzystywałam wzory badania i opisu stosowane w pracach: H. Borowiec, *Nazwy zwierząt*

Wykorzystałam 40 zagadek wybranych ze zbioru opracowanego przez M. Przybysz-Piwkowaną (1995). Grupę badawczą stanowili niedosłyszający studenci III i IV roku (7 kobiet i 3 mężczyzn) Akademii Podlaskiej w Siedlcach. Wspólną ich cechą było to, że utrata słuchu nastąpiła w okresie prelingwalnym lub początkowej fazie okresu interlingwalnego i większość z badanych kwalifikuje się (według audiometrycznej klasyfikacji) do grupy z ciężkim uszkodzeniem słuchu. Pod względem stopnia opanowania kompetencji i sprawności językowych oraz komunikacyjnych grupa była bardzo zróżnicowana. Na podstawie ilości prób podejmowanych przez zgadujących, zanim udzielili trafnej odpowiedzi/ lub zrezygnowali z poszukiwań, wyróżniłam 3 grupy zagadek:

- I. Łatwe, czyli takie, które nie sprawiały trudności (10 tekstów), bo rozwiązanie prawidłowe podawane było najczęściej w pierwszej, wyjątkowo w drugiej próbie,
- II. Średnio trudne (16 tekstów) – rozwiązanie zagadki podane zostało w 2., 3., wyjątkowo 4. próbie,
- III. Trudne (14 tekstów), oczekiwana odpowiedź udzielana była w 4., 5. próbie lub próbach następnych.

W każdej grupie zagadki były zróżnicowane zarówno pod względem długości tekstu, kompozycji, stosowanych środków stylistycznych, jak też sposobów przedstawiania/ukrywania przedmiotu.

Analiza materiału

1. W poszukiwaniu prototypu

Taki sposób porządkowania wiedzy wprowadza przede wszystkim edukacja szkolna. Poszukiwanie w tekście wskazówki, która określa obszar poszukiwań przedmiotu zagadki wydaje się podstawą odgadywania. Może to być próba wyszukiwania wyrazu lub cechy, która pozwala zidentyfikować *genus proximus*, określić pole semantyczne, prototyp itp. W zebranych materiale rzeczywiście znajdowałam wiele odpowiedzi, które wskazują na łatwość posługiwania się tą metodą. Na przykład zagadka: *Oj, już pora, oj, pora/ odlatywać dzikim gąskom/ z jeziora!* w której nie ma bezpośredniego pytania o przedmiot (przypomina raczej fragment przyśpiewki ludowej, zawołania), dla większości badanych była łatwa. Wyraz *pora*, traktowany jako hiponim (pomogła w takim rozumowaniu znajomość wyrażenia *pora roku*) wraz z cechą – charakterystyczne zachowanie ptaków, wywoływał odpowiedź: *na zimę*. Jednak kilkanaście osób odpowiedziało: *odlatują ptaki na zimę; ptaki odlatyują na zimę do ciepłych krajów*. Takie zachowanie wskazuje raczej na to, że osoby biorące udział w zabawie posługują się utrwaloną parafrazą, powtórzeniem zdania znanego, ogranego, w które wpisuje się wiedza o świecie typowa dla wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Zaledwie dwie osoby, ale dopiero w kolejnych próbach odgadywania podały *jesień*, czyli

i roślin w świadomości językowej dziecka, s. 87-97, I. Nowakowska-Kempna, *Zastosowanie analizy kognatywnej do badania języka dzieci i młodzieży*, s. 9-32 i inni w tomie J. Ozdzyński (red.), 1999, *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków, także G. Ozdzyński, *Odgadywanie dziecięcych zagadek przez dorosłych w programie telewizyjnym „Do trzech razy sztuka”* [w:] *Dyskurs edukacyjny*, pod red. T. Rittel, J. Ozdzyńskiego, Kraków 1997, s. 233-248.

właściwie określiły porę roku, w której odlatują ptaki. Nieprawidłowe odpowiedzi (szczególnie w 1. próbie) wskazują na to, że zgadujący zwracali uwagę na inne cechy, tym samym przedmiotu zagadki szukały w innym miejscu tekstu. Na przykład znajdując w tekście wyraz hiperonim – ptaki, odpowiadały: *dzikie gęsi/ gęsi dzikie, dzikie ptactwo, kaczki, łabędzie*.

Dość trudną okazała się zagadka: *Nie pies to - a warczy. / Nie ptak to - a lata. / Chociaż ciężki jak okręt, / przeleci pół świata./*. Uzyskiwane w kolejnych próbach odpowiedzi wskazują, że zgadujący zwracali uwagę na drugi wers i hiponim – *ptak*. Niektórzy z nich nie uwzględniali zaprzeczenia i odpowiadali kohiponimem: *duży ptak, jakiś duży ptak*. Te osoby, które uwzględniły negację wykluczały obiekt ze świata przyrody i w ich odpowiedziach pojawiały się hiperonimy, będące nazwami obiektów, które mają cechę wspólną z ptakami – potrafią latać/poruszać się: *pojazdy, jakiś pojazd, maszyna, motor*. Dwie osoby, kierując się podpowiedzią zawartą w 1. wersji (cecha akustyczna, wydawany odgłos), użyły kohiponimu do wyrazu *okręt* i podały rozwiązanie: *statek, bo warczy i podobny do okrętu*.

W poszukiwaniu przedmiotu zagadki, która parafrazuje wiersz Tuwima: *Stoi na szynach ciężka maszyna, / dymem i parą bucha z komina, / gwizdże i syczy, stęka i sapie, / tłusta oliwa z boków jej kapie./*, zgadujący również kierowali uwagę na hiperonim i niemal natychmiast udzielali odpowiedzi: *pociąg*, albo: *pociąg jedzie*, natomiast bardzo rzadko: *lokomotywa*. Rozpoznanie definiensa było uwarunkowane uwzględnieniem cechy, określającej miejsce występowania/działania przedmiotu, która wywoływała kolekcję: *szyny + maszyna = pociąg*. Dodanie cechy określającej ruch/zachowanie/typowe czynności było podstawą rozwiązania: *jedzie pociąg, jadący pociąg, pociąg sunie po szynach*. Wydaje się też, że nie bez znaczenia było uwzględnienie podobieństwa tekstu zagadki do znanego z dzieciństwa utworu Tuwima²². Podobne zachowania językowe rejestrowałam, kiedy badani szukali rozwiązania zagadki: *Jak się nazywa ta część odzieży, w której jak w norce, chusteczka leży?* Skoncentrowanie uwagi na hiperonimie: *odzież/część odzieży* skutkowało udzielaniem natychmiastowych odpowiedzi tj.: *torba, torebka, ubranie, bluza, koszula, płaszcz, sweter, spodnie*. W kolejnych odpowiedziach niektórzy zgadujący podejmowali próby rozszyfrowania porównania. W ich odpowiedziach pojawił się kohiponim: *dziupla*, wskazujący, że poszukiwano przedmiotu zagadki wśród obiektów z tego samego poziomu.

2. Wykorzystywanie cech definicyjnych

Innym sposobem rozwiązania zagadki było poszukiwanie cechy (rzadziej cech), które w jakikolwiek sposób mogłyby być wykorzystywane do opisu przedmiotu.

Ilustrując ten sposób interpretowania treści, powracam do cytowanej wyżej zagadki. Wykorzystywanie informacji należących do fasety: *typowe zachowanie/czynność*, prowadziło do rozwiązań: *lis w norce, martwe zwierzę, coś się chowa...* Uwzględnienie cechy z fasety: *kształt/wygląd* stało się podstawą odpowiedzi: *zurka*, zaś przeniesienie uwagi na cechę: *przeznaczenie/przydatność* wywołało skojarzenia: *katar*,

²² Chociaż zdarzyło się, że zagadka tłumaczona na język migany wywoływała bardzo odległe asocjacje, np. *puszka piwa, szynka w puszcze*, por. A. Maciejewska (w druku). *O wykorzystywaniu cech ujętych w faszach* patrz niżej, punkt 2.

chustki do nosa, a następnie odpowiedź: *pudelko*, która uwzględniała cechę – miejsce przechowywania.

W zagadce: *Na długiej nodze domek drewniany:/ okrągły daszek, z oknami ściany./ Jak chmurka krąży ptactwo dokoła,/ trzepie skrzydłami i „grrrochu” woła./* przedmiotem poszukiwań jest obiekt, którego wyjątkowość określają cechy należące do faset: wielkość, materiał, z którego obiekt został wykonany, elementy składowe oraz przeznaczenie (poprzez wskazanie lokatorów i ich typowego zachowania).²³ W poszukiwaniu rozwiązania część zgadujących koncentrowała się na wyrazie, który jest hiperonimem (ptactwo) oraz cesze – charakterystyczny wygląd i udzielała odpowiedzi: *bocian, bo na długiej nodze, czapla*. Uwzględnienie zaś cechy: charakterystyczne zachowanie, czynności, głos były podstawą hiponimu: *to gołębie*.

Prezentowany tekst: *Gospoda nie byle jaka-/Ugości każdego ptaka!/^{to zagadka trudna}. Nie ma w niej pytania, które wskazywałoby przedmiot zagadki. Określa je nazwa miejsca, wskazująca na główną cechę – przydatność/przeznaczenie. Podany jest jego użytkownik. Koncentrowanie się na informacji, która realizuje fasetę: typowe czynności/działania/ zachowanie, spowodowało, że zgadujący jako rozwiązanie podawali: *zwyczaj ugościć; gość w dom, Bóg w dom; nakarmić; żywić się; jeść albo inaczej, ruszać dziobem*. Tylko jedna odpowiedź wskazywała na połączenie cech: miejsce oraz przeznaczenie, a rozwiązaniem był kohiponim – *stajnia*. Bardzo oryginalne (i wzruszające) było rozumienie zagadki jako metafory emocji – odpowiedź: *samotność także pustelnik; latarnik*. Inne odpowiedzi świadczyły o poszukiwaniu rozwiązania przez określenie osoby, która ma charakterystyczne potrzeby, cechuje ją specyficzne zachowanie: *każdy może przybiec; chodowca (tak!) ptaków; człowiek który musi się szybko przemieszczać; człowiek, który przybywa; to ptak jak człowiek; wędrowiec*.*

A oto kolejna próba określenia, które elementy, zarówno w płaszczyźnie referencjalnej, jak i językowej, były wykorzystywane przez badanych w analizie treści zagadki. Rymowanka: *Po tablicy biega, skacze,/ kreśląc na niej białe znaki./ Wszyscy ja ze szkoły znacie,/ czy zgadniecie kto to taki?* charakteryzuje przedmiot w eksplikacjach, które można przypisać do faset: zachowanie/typowe czynności/działanie (biega, skacze); miejsce (szkoła/klasa, bo tam tablica jest/musi być); efekty działania (kreśli znaki/bazgrze, maże); relacje z innymi ludźmi (zwraca na siebie uwagę). Uzyskane w 1. próbie rozwiązania odpowiedzi to: *uczeń; uczeń nadpobudliwy jakiś; jakiś ...nieposłuszny, bo wszyscy znają go; niegrzeczny, bo biega, skacze po całej klasie; urwis*. Dla wielu zgadujących zagadka była bardzo łatwa. Te osoby, które udzieliły prawidłowej odpowiedzi w 1. próbie, wskazywały na wykorzystanie tylko faset: miejsce (tylko *tablica*) i skutki działania (*białe znaki*). Zaledwie jedna osoba zwróciła uwagę na podpowiedź zawartą w rodzaju gramatycznym zaimka i wykorzystując regułę związku zgody właściwie zweryfikowała rozwiązanie zagadki.

3. Wykorzystywanie kategorii gramatycznych

Z praktyki wiemy, że osoby z uszkodzonym słuchem mają kłopoty z rozumieniem informacji kryjących się w formach i konstrukcjach gramatycznych. Zagadka,

²³ Nie bez znaczenia dla zgadujących mogło być posłużenie się fasetą: zachowanie głosowe, mowa.

którą teraz przytaczam, ma formę pytania: *Co to jest? Odgaduj! / Leci tylko na dół. / Jest tylko na dworze. / Suchy być nie może. /* Cechy, które zawierają podpowiedź, można przypisać fasetom: charakterystyczne zachowanie, miejsce występowania, właściwości. Wśród nielicznych nieprawidłowych odpowiedzi zgadujący wykorzystali cechy: zachowanie, lokalizacja, ale nie uwzględnili zaprzeczenia przy cesze – właściwość. Tym można tłumaczyć odpowiedzi: *liście; suche liście, bo spadają*. Uwzględnienie tylko cech: lokalizacja i czynność stało się podstawą odpowiedzi: *ptak*, a uwzględnienie cechy podanej w drugim i ostatnim wersie, kierowało uwagę zgadujących na: *wodę; staw; wodospad; rzekę*. Zgadujący w ogóle nie zwracali uwagi na podpowiedź, którą było określenie rodzaju gramatycznego, oczekiwanego jako rozwiązania, wyrazu.

Zapowiedź, którą znajdujemy w pierwszym wersie tej zagadki: *To jest bardzo łatwa zagadka, / Często go możesz zobaczyć / Na głowie dziadka. /* okazała się nieprawdziwa w odniesieniu do moich rozmówców, bo uzyskałam dużą ilość nieprawidłowych odpowiedzi. Przedmiot zagadki, charakteryzowany przez cechy: przynależność, lokalizacja, został wskazany użyciem zaimka o określonym rodzaju gramatycznym. Prawdopodobnie poszukiwanie rozwiązania w oparciu o wizerunek własnego dziadka było przyczyną podawania nazw z pola semantycznego: nakrycie głowy, bo zgadujący podawali w rozwiązaniu wyrazy: *czapka; czapka z daszkiem*. Trzy osoby, jako przedmiot zagadki wybrały fasetę – cechy szczególne wskazanego miejsca i odpowiedziały: *siwizna; łysina*. Jedna osoba podała rozwiązanie: *slaba pamięć*, co może świadczyć o wykorzystywaniu stereotypu. Wydaje się, że istotnym utrudnieniem w rozwiązywaniu zagadki było zinterpretowanie znaczenia i roli zaimka i przyimka. Zwracanie na nie uwagi przez osobę prowadzącą rozmowę, powodowało zmiany w interpretacji treści. Ale zanim do tego doszło, zgadujący udzielali odpowiedzi: *dziadek nad czapką; coś... pod kapeluszem; mózg; sine żyły*.²⁴

Dla wszystkich osób z uszkodzonym słuchem trudne były te zagadki, w których autor używał wyrazów homonimicznych (w odniesieniu do osób z uszkodzonym słuchem ważniejszy jest obraz graficzny nie cechy fonetyczne). Posłużę się przykładem zagadki: *Na jakich ziarenkach, / możesz / poleżeć latem / nad morzem? /*, której rozwiązaniem były wyrażenia: *ziarno zbóż; ziarno do siewu*, określające najbardziej utrwalaony związek wyrazowy, prawdopodobnie najlepiej znany element świata pozajęzykowego z tej kategorii.

W poszukiwaniu odpowiedzi w zdecydowanie większym stopniu zgadujący wykorzystywali wiedzę o świecie, w mniejszym wiedzę o języku, organizacji tekstu. Dla przykładu następną zagadką: *Kładziesz na mnie / i kroisz kielbasę, ser / w plasterki cienkie jak kreska. / Jestem ... /*. Przedmiot zagadki podpowiada rym i rytm, ale część zgadujących nie zwracała uwagi na tę wskazówkę. Wydaje się, że trudności w rozwiązaniu spowodowane były specyficzną interpretacją przyimka kierującego działanie w określone miejsce²⁵.

²⁴ W literaturze przedmiotu, także w terapii logopedycznej łatwo zauważa się kłopoty osób niedosłyszących z rozumieniem przyimków, partykuł, wyrazów pełniących funkcje gramatyczne.

²⁵ W tłumaczeniu za pomocą migów – gest przykładania dłoni do klatki piersiowej, poklepywania po niej – dezorientacja była większa. Podobnie w rozwiązaniu zagadki: *Jestem ze stali / drewnianą nóżkę mi dali /*

Podsumowanie

Rozwiązywanie zagadek wykorzystywałam jako formę uatrakcyjniającą ćwiczenia logopedyczne, ale zwykle okazywało się, że dostarczają wielu okazji do ćwiczeń językowych, pobudzają i aktywizują. Studenci niedosłyszający najczęściej dość szybko rozpoznawali konwencję, która każe traktować zagadkę jako grę językową, formę dowcipu językowego. Tropili sposoby ukrywania treści, wprowadzanie odbiorcy w błąd, odkrywanie pozorów samodzielności znaczeniowej wyrazów, albo jednostek tekstu, lub nadawanie rangi cechom peryferyjnym. Pomimo doświadczanych niepowodzeń, ujawniających się ograniczeniach w rozumieniu tekstów, kolejnych nietrafnych rozwiązaniach, niekiedy nawet poczuciu bezradności, chętnie podejmowali wysiłek, by sprawdzić możliwości językowego opisywania świata.

Wśród stosowanych strategii rozwiązywania najczęściej zauważyć można było poszukiwanie wskazówki, która pozwalała określić prototyp. Poszukiwano nazw z poziomu nadrzędnego, ale jeśli uwagę w tekście zwracała nazwa odnosząca się do gatunku, rodzaju (czyli mająca cechy *genus proximus*), wtedy poszukiwano kohiponimów lub hiponimów. Dość często przyczyny błędnych odpowiedzi można upatrywać w trudnościach z odkrywaniem i porządkowaniem cech, za pomocą których autor zagadki opisywał obiekt. Problemem było to, że zgadujący nadmiernie przywiązywali uwagę do jednej cechy i tworzyli hipotezy rozwiązania, wykorzystując różnorodne własne skojarzenia. Nie weryfikowali ich wskazówkami zawartymi w treści utworu. Można stwierdzić, że częściej uwzględniane były cechy prezentowane na początku tekstów, czyli te z pierwszego wersu zagadki, rzadziej ostatniego. Działo się tak nawet wtedy, kiedy istotne cechy podpowiadające rozwiązanie były dość charakterystyczne, wyraziste. Jednak, ponieważ były wpisane w środkowe wersy, zgadujący ich nie wykorzystywali. Dość trudne okazały się zagadki, których rozwiązanie – jak się wydaje – mogła ułatwić znajomość reguł gramatycznych, słowotwórczych oraz takie, w których wykorzystywano podobieństwo fonetyczne form wyrazowych, grę słów, związki semantyczne, wersyfikację, wprowadzono formy analogiczne, długie parafrazy. Sporo kłopotów sprawiały zgadującym różnego typu metafory; im bardziej oryginalne tym bardziej dla nich mylące, lub pomijane w ustalaniu nazwy obiektu.

Nie ulega wątpliwości, że różnice w sposobach interpretacji treści zagadek przez osoby niedosłyszające są uwarunkowane stopniem uszkodzenia słuchu. Ogromne jednak znaczenie ma poziom ich kompetencji i sprawności językowych oraz komunikacyjnych. Dla osób, które najchętniej posługiwały się przede wszystkim językiem migowym, zabawa w odgadywanie była żmudna. Im mniej swobody w posługiwaniu się systemem językowym, im mniej treningu w mówieniu, tym więcej trudności.

Wykorzystywanie zagadek w pracy nad rozwijaniem i usprawnianiem języka u dzieci i osób z zaburzeniami w komunikacji językowej, szczególnie osób z uszkodzonym słuchem, uzasadnia to, że uczą się języka inaczej, inaczej też jest on wykorzystywany przez nich do zdobywania i porządkowania wiedzy o świecie. Konieczna wydaje się więc pomoc językoznawców w opracowaniu metod, które pozwolą opisywać świat

I to wiedzieć wam trzeba./ służę do krojenia chleba./, w której „miganiu” wyraz *nóżka* przekazany został przez gest wskazania na nogę. Rozwiązaniem były: siekiera, noga kurczaka z kością.

za pomocą „manipulacji” znakami językowymi, również (szczególnie na pewnym etapie) bez konieczności jego bezpośredniego doświadczenia. Chodzi o takie modele, które umożliwią osobom z uszkodzonym słuchem zrozumieć, w jaki sposób zmiana formy wyrazu wpływa na zmianę jego znaczenia, a zmiana znaczenia wpływa na zmianę miejsca wyrazu w strukturze języka.

LITERATURA:

- Aichison J. (2002), *Ziarna mowy*, Warszawa.
- Awdiejew A. (1995), *Kondensacja a kreowanie świata w dyskursie artystycznym* [w:] *Kreowanie świata w tekstach* pod red. A.M., Lewickiego, R. Tokarskiego, Lublin.
- Bańkowski A. (2000), *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa.
- Bartmiński J. (1988), *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji słowa* [w:] *Konotacja*, pod red. J. Bartmińskiego, Lublin.
- Bartmiński J. (1990), *O „Słowniku stereotypów i symboli ludowych”*, [w:] *Słownik stereotypów ludowych*, t.1, Lublin.
- Boniecka B. (1988), *Łamigłównki dla uczniów i nauczycieli*, [w:] „Poradnik Językowy” z. 2, s. 139-145.
- Boniecka B. (1998), *Lingwistyka tekstu, teoria i praktyka*, Lublin.
- Brückner A. (1993), *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa.
- Buttler D. (2001), *Polski dowcip językowy*, Warszawa.
- Cailliois R. (1967), *Zagadka i obraz poetycki*, [w:] *Odpowiedzialność i styl*, Warszawa
- Dąbrowska E., Kubiński W. (2003), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków.
- Dryżałowska G. (2007), *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna*. Warszawa.
- Grabias S. (1997), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Gry i zabawy w kształceniu językowym* (2000) red. Wiśniewska H., Lublin.
- Grzegorzczkowska R., (1999), *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*. pod red. J. Bartmińskiego, Lublin, s. 39-46.
- Inny słownik języka polskiego* (2000), red. naczelny M. Bańko, Warszawa.
- Językowa kategoryzacja świata* (1996), pod red. R. Grzegorzczkowskiej i A. Pajdzińskiej, Lublin, s. 11-26.
- Kapica G. (1990), *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, Warszawa.
- Kępa-Figura D. (2007), *Kategoryzacja w komunikacji językowej na przykładzie leksemu ptak*. Lublin.
- Kleiber G.(2003), *Semantyka prototypu. Kategorie i znaczenie leksykalne*. Kraków.
- Krakowiak K. (1995), *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, Lublin.
- Krąpiec M.A.(1985), *Język a świat realny*, Lublin.
- Kurcz I. (2000), *Język a psychologia*, Warszawa.
- Kurkowski M. (1996), *Mowa dzieci sześciolatek z uszkodzonym narządem słuchu*, Lublin.
- Lakoff G., Jonson M. (1988), *Metafory w naszym życiu*, Warszawa.

- Langacker R.W. (2003), *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*. [w:] Dąbrowska E., Kubiński W., Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego. s. 30-114, Kraków.
- Maciejewska A. (2005), *Rozumienie treści zagadek przez osoby z uszkodzonym słuchem* [w:] Komunikacja i tekst w perspektywie rozwojowej i dydaktycznej, pod red. J. Porayskiego-Pomsty, *Studia Pragmalingwistyczne* t. 4, Warszawa, s. 290-305.
- Nowakowska-Kempna I. (1999), *Zastosowanie analizy kognitywnej do badania języka dzieci i młodzieży*, [w:] J. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków, s. 9-32.
- Ong W.J. (2003), *Psychodynamika oralności*, [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, opr. G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, Warszawa, s. 191-202.
- Prillwitz S. (1996), *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*, Warszawa.
- Przybysz-Piwkowska M. (1995), *Zbiór przysłów i zagadek dla dzieci*, Warszawa.
- Rakowska A. (2000), *Jak porozumiewają się dzieci niesłyszące z osobami słyszącymi*, Kraków.
- Slobin D.I. (2003), *Od „myśli i języka” do „myślenia dla mówienia”*. [w:] Dąbrowska E., Kubiński W., Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego. Kraków, s. 361-398.
- Słownik terminów literackich* (1988), pod red. J. Sławińskiego, Warszawa.
- Stachyra J. (2001), *Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym słuchem*, Lublin.
- Szuman S., Dunin-Tombińska T. (1969), *Rozwiązywanie zagadek przez dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, pod red. L. Wołoszynowej, T. 3, Warszawa.
- Taylor J.R. (2001), *Kategoryzacja w języku*, Kraków.
- Whorf B.L. (1982), *Język, myśl, rzeczywistość*, tłum. T. Hołówka, wstępem opatrzył A. Schaff. Warszawa.

SUMMARY

**Language categorization and text comprehension
by people with damaged hearing**

In her methodological assumptions the author uses a cognitive confidence in the language role in world's perception and describing skills. She indicates the categorization as a cognitive and linguistic process which impact both child's language competencies development and cognitive and communication strategy. Depending on the age and language skills, influence of the surrounding and education the categorization is occurring with even bigger participation of the language. The author attempts to convince, via analysis and categorization of text features research methods, about the scope, accuracy of language and texts comprehension skill. She uses riddles with students suffering from damaged hearing, discussions on solution search and justification of successful and unsuccessful solutions.