

EWA MUZYKA-FURTAK

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin
Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego

Przyswajanie słów i ich znaczeń przez dzieci niesłyszące i słyszące – analiza porównawcza

Acquisition of Words and Their Meanings by Hearing-Impaired and Hearing Children: A Comparative Analysis

STRESZCZENIE

Artykuł poświęcony jest problematyce przyswajania słów i ich znaczeń przez dzieci z uszkodzeniami słuchu w zestawieniu z umiejętnościami dzieci słyszących. Analizom poddane zostało rozumienie derywatów nieregularnych semantycznie – udział znaczenia leksykalnego i strukturalnego w percepcji derywatów. Artykuł stanowi opis badań eksperymentalnych przeprowadzonych w grupie 90 dzieci, z wykorzystaniem skonstruowanego specjalnie w tym celu kwestionariusza ankiety. Wnioski z badań dotyczą sposobów odkrywania znaczeń słów przez dzieci uczące się języka naturalnie i dzieci z ograniczeniami percepcyjnymi, a dokładniej wpływu wiedzy z zakresu słowotwórstwa i zdobytych doświadczeń językowych na proces kształtowania się zasobu leksykalnego.

Słowa kluczowe: konstrukcje nieregularne semantycznie, znaczenie strukturalne, znaczenie leksykalne, derywat, dziecko z uszkodzonym słuchem.

SUMMARY

The article discusses the problems of acquisition of words and their meanings by hearing-impaired children as compared with the skills of hearing children. The analysis covered the understanding of semantically irregular derivatives – the participation of lexical and structural meaning in the perception of derivatives. The study is a description of experimental investigations conducted in a group of 90 children with the use of a survey questionnaire specially designed for the purpose. Conclusions from the investigations pertain to the ways of discovering meanings by children who learn language in a natural way and by children with perception limitations, and more precisely, to the impact of the word-formation knowledge and of linguistic experiences on the process of development of the lexicon.

Keywords: semantically irregular constructions, structural meaning, lexical meaning, derivative (derived word), hearing-impaired child

WPROWADZENIE

Znaczną część zasobu leksykalnego języka polskiego stanowią wyrazy o złożonej budowie słowotwórczej (inaczej: wyrazy pochodne, motywowane, formacje słowotwórcze, derywaty). Słowotwórstwo lokuje się na pograniczu leksykologii i gramatyki, a zatem pojawianie się w mowie małego dziecka wyrazów motywowanych oraz dziecięcych etymologii (wskazujących na zainteresowanie językiem) jest momentem niezwykle ważnym dla rozwoju jego kompetencji językowej (w aspekcie leksykalnym i gramatycznym). Wraz z językiem dziecko opanowuje właściwy danej grupie społecznej sposób postrzegania i interpretowania otaczających go sytuacji i zdarzeń (Grabias 2007). Język to „swoista, społecznie utrwalona struktura pojęciowa, zawarta w słownictwie i gramatyce, odzwierciedlająca poznawczą interpretację świata dokonywaną przez ludzi, którzy dany język wytworzyli w procesie historycznym” (Grzegorzyczkowa, Szymanek 2001, 469). W faktach leksykalnych i gramatycznych oraz znajdujących się na ich pograniczu procesach słowotwórczych w sposób szczególny ujawnia się poznawczy i interpretacyjny charakter języka (Grzegorzyczkowa, Szymanek 2001).

W sytuacji szczególnej pod wieloma względami znajdują się zatem dzieci, które nie mogą uczyć się języka w naturalny sposób ze względu na duże ograniczenia percepcyjne, na przykład dzieci niesłyszące, które „zmuszone są do zbudowania sobie własnego systemu semiotycznego” i skazane są przez to na „skrajnie subiektywny, choć zintelektualizowany sposób interpretowania świata” (Grabias 2007, 358, 367). Proces ten znajduje swój oddźwięk na poziomie leksykalnym i gramatycznym, jak również w słowotwórstwie dzieci niesłyszących.

Teza o odzwierciedlaniu w strukturze wyrazu podzielnego struktury myśli sięga swoimi korzeniami początku XX wieku. Jako pierwszy Jan Rozwadowski (1921) wskazał na istnienie relacji pomiędzy odbywającym się dwuetapowo poznawaniem zjawisk otaczającego świata („rozeznaniem otaczającego nas świata”) a dwudzielną strukturą nadawanych im nazw. Najpierw postrzegamy percepcyjnie całość przedmiotu (lub zbiór jego cech) – twierdził Rozwadowski – klasyfikując go do określonej klasy pojęciowej (w ten sposób dochodzi do przyporządkowania nowych zjawisk do ogólnej klasy znanych wcześniej pojęć), następnie skupiamy się tylko na pewnej części przedmiotu, odróżniającej go spośród innych podobnych egzemplarzy tejże klasy. Opisany proces poznawczy odzwierciedla dwuczłonowa budowa wyrazów, na którą składają się: człon wyróżniający (uszczegóławiający) – wyraża cechę dominującą percepcyjnie, i człon utożsamiający (uogólniający) – odnosi się do znanego pojęcia. Tym samym w ujęciu Rozwadowskiego dwuczłonowa nazwa stanowi skróconą i zwartą w „postać pojęciową” definicję, gdyż tak jak w definicji, wyrażona zostaje w niej cecha rodzajowa jako *genus proximum* i cecha różnicująca jako *differentia specifica*. Według Roz-

wadowskiego, kierunek rozwoju wyrazów w języku polskim przebiega od luźnych związków składniowych, poprzez złożenia i twory sufiksalne po wyrazy będące jednolitymi pierwiastkami. Nazwy zmierzają bowiem do „zupełnego zwarcia”, czyli jednolitości.

Myśl Rozwadowskiego znalazła kontynuatorów. Została rozwinięta na gruncie strukturalizmu przez Miloša Dokulila (1979) w postaci koncepcji kategorii onomazjologicznych, będących „podstawowymi strukturami pojęciowymi, tworzącymi w danym języku podstawę nazwy” (Dokulil 1979, 41).

Z kolei zwrócenie uwagi nie na aspekt psychologiczny, lecz logiczny teorii Rozwadowskiego stanowiło sedno oglądu zjawisk słowotwórczych w ujęciu Witolda Doroszewskiego, według którego podstawowy schemat logiczny, w jaki człowiek ujmuje świat, stanowią kategorie substancji i cechy („coś jest jakieś”). Schemat ten leży u źródeł powstania nazwy i zdania, stąd też analogie pomiędzy strukturą zdania i strukturą wyrazu motywowanego (za: Grzegorzyczkowa 1982). Doroszewski filozoficznie wyjaśnia to zjawisko: „cały otaczający świat ujmuje człowiek w kategoriach podmiotu i orzeczenia stanowiących elementarne części świadomości” (za: Kawyn-Kurzowa 1964, 236). W faktach językowych znajdują swoje odzwierciedlenie fragmenty rzeczywistości zewnętrznej i ustosunkowanie człowieka do nich: „Słowotwórstwo bada typy skojarzeń, to znaczy formy, w jakich się odbijają w świadomości ludzkiej relacje elementów zewnętrznego świata, oraz typy struktur wyrazowych dające się sprowadzić do tych samych typów skojarzeń” (Doroszewski 1963, 71).

Rozpatrywanie zjawisk słowotwórczych z perspektywy kognitywnej nie neguje żadnego z tych poglądów, wręcz przeciwnie, z każdego korzysta, stwarzając nową perspektywę badawczą, mocno eksponującą poznawczy i interpretacyjny charakter języka, i przyznając w nim szczególne miejsce słowotwórstwu (Grzegorzyczkowa, Szymanek 2001).

CEL ARTYKUŁU

Celem artykułu jest dokonanie analizy i interpretacji sposobów rozumienia nieregularnych semantycznie konstrukcji słowotwórczych przez dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu w zestawieniu z analogicznymi umiejętnościami dzieci słyszących. Analizom poddano nazwy osobowych wykonawców czynności.

Konstrukcje nieregularne semantycznie to takie, których znaczenie nie wynika z sumy znaczeń ich elementów składowych. Znaczenie przysługujące im jako jednostkom słownika (znaczenie realne) jest bogatsze i obejmuje więcej informacji niż sugeruje to struktura wyrazu (znaczenie strukturalne). Posiadają one pewną „nieregularną nadwyżkę znaczeniową” (Puzynina 1976), np. dla znaczenia formacji odczasownikowej „pisarz”: ‘ten, kto pisze’, istotne są informacje dodatko-

we zawarte w dopełnieniu ‘ten, kto pisze (co?) utwory literackie’, natomiast dla znaczenia formacji odrzeczownikowej „rybak”: ‘ten, kto wykonuje jakąś czynność związaną z rybami’ kluczowa jest informacja zawarta w orzeczeniu, nieznajującym swojego odniesienia w strukturze formacji ‘ten, kto ryby (co robi?) łowi’. „Im mniejsza część znaczenia realnego komunikowana jest przez formę, tym formacja jest bardziej nieregularna semantycznie i budowa jej przestaje być ważna przy porozumiewaniu się” (Grzegorzczkowska 1982, 23).

Przeciwnieństwem formacji nieregularnych są formacje regularne semantycznie, czyli te, których znaczenie realne w całości komunikowane jest przez człony składowe. Tym samym znaczenie strukturalne jest identyczne z realnym, np. „lampka” to realnie i strukturalnie ‘mała lampa’, oskarżyciel ‘ten, kto oskarża’ (Grzegorzczkowska 1982; Grzegorzczkowska, Puzynina 1984).¹

Istnienie dysproporcji pomiędzy informacjami komunikowanymi przez strukturę wyrazu a rzeczywistym jego znaczeniem otwiera szczególną perspektywę badawczą – stwarza możliwość obserwacji sposobu funkcjonowania konstrukcji słowotwórczych w świadomości dziecka (udział znaczenia realnego i strukturalnego w percepcji derywatu) i dookreślenia wpływu znaczenia komunikowanego przez formę na procesy kształtowania i poszerzania zasobu leksykalnego.

Problemem do końca nierozstrzygniętym do dziś pozostaje sposób przyswajania znaczeń wyrazów o złożonej budowie słowotwórczej w kontekście sposobów przyswajania wyrazów niepodzielnych (prostych). Aktualne jest zatem pytanie: „Na ile dzieci w procesie nabywania wyrazów pochodnych zwracają uwagę na relacje formalno-semantyczne pomiędzy wyrazami i na ich podstawie wnioskuje o znaczeniu nowych, nieznanym sobie słów, a na ile po prostu przyporządkowują znaczenie do wyrazów słowotwórczo podzielnych na takiej samej zasadzie, jak to robią w przypadku wyrazów niepodzielnych?” Przy tej okazji podkreślenia wymaga fakt, że rozumienie znaczeń formacji nieregularnych semantycznie wiąże się z rozpoznaniem relacji, jakie zachodzą pomiędzy wyrazem podstawowym i derywatem. W znaczeniu derywatów nieregularnych znajdują swoje odzwierciedlenie związki składniowe podstawy słowotwórczej, która ma postać frazy (tzw. podstawa frazowa). Składa się na nią wyraz podstawowy z jego określeniami, mającymi odbicie w semantyce derywatu, np. „pić wódkę > pijak”, „pić kawę > kawiarz” (Kreja 2000). Znajomość znaczenia formacji nieregularnych semantycznie wynika zatem ze znajomości kontekstów ich użycia. Brak

¹ W stosunku do konstrukcji nieregularnych semantycznie S. Grabias proponuje stosowanie określenia „głębokość znaczenia strukturalnego” rozumianego jako różny stopień leksykalizacji formacji słowotwórczych. „Głębokość znaczenia strukturalnego” dotyczy zatem stopnia komplikacji struktury semantycznej derywatów i sposobu funkcjonowania ich w świadomości językowej użytkowników języka (informacje niepublikowane, źródło: dyskusje odbywające się na seminariach w Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS).

znajomości kontekstów i sugerowanie się tylko formą wyrazu (znaczeniem strukturalnym) prowadzi do fałszywego ujmowania ich znaczeń.

Artykuł stanowi próbę odpowiedzi na następujące pytania:

1) czy dzieciom głęboko niesłyszącym znane są elementy znaczeniowe słów niekomunikowane przez formę wyrazu?

2) które formacje słowotwórcze sprawiają dzieciom niesłyszącym najmniej problemów definicyjnych, a które najwięcej i dlaczego?

3) w jaki sposób stopień komplikacji struktury semantycznej derywatów (w konstrukcjach odrzeczownikowych i odczasownikowych) wpływa na kolejność ich przyswajania?

4) Czy rzeczywiste możliwości słuchowe dziecka i związana z nimi umiejętność mówienia wpływają na proces przyswajania znaczeń słów?

5) Czy sposób interpretowania znaczeń konstrukcji nieregularnych semantycznie przez dzieci niesłyszące różni się od sposobu interpretowania ich przez dzieci słyszące?

6) Czy znajomość znaczenia strukturalnego formacji słowotwórczych ma wpływ na proces ich przyswajania?

GRUPY BADAWCZE

Badania przeprowadzono w dwóch 30-osobowych grupach dzieci ze zdiagnozowanym prelingwalnym uszkodzeniem słuchu głębokiego stopnia i w jednej 30-osobowej grupie dzieci słyszących. Łącznie przebadanych zostało 90 dzieci.

Badaniami objęto uczniów klas pierwszych gimnazjów dla niesłyszących. Umiejętności uczniów z głębokimi uszkodzeniami słuchu zostały zestawione z umiejętnościami dzieci słyszących, znacznie od nich młodszych.² Poniżej przedstawiona jest charakterystyka grup badawczych.

I grupa – 30 dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu, dzieci mówiące, nieznające języka migowego, pochodzące z rodzin słyszących, kształcone z wykorzystaniem metod oralnych.

II grupa – 30 dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu, dzieci niemówiące, migające, wywodzące się z rodzin niesłyszących, kształcone z wykorzystaniem metod migowych.

² Rozwój mowy dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu na ogół jest w jakimś stopniu opóźniony i nie przebiega naturalnie, to znaczy, że nauka pierwszego języka odbywa się z udziałem odpowiednio opracowanego procesu dydaktycznego. Przesłanki te zadecydowały o doborze wieku badanych dzieci. Pierwsza klasa gimnazjum to czas, kiedy dzieci kończą pierwszy etap edukacji. Oznacza to, że opóźnienia rozwojowe pod wpływem edukacji szkolnej powinny być w jakimś stopniu nadrobione. Sprawności językowe niesłyszących gimnazjalistów powinny zatem osiągać poziom zbliżony do poziomu dziecka słyszącego, którego rozwój mowy uznaje się za zakończony (granice wyznacza pójście dziecka do szkoły).

Nawiązując do propozycji terminologicznych z pedagogicznej typologii uszkodzeń słuchu, pierwszą grupę stanowiły dzieci słabosłyszące – korzystały ze zmysłu słuchu w procesie komunikowania się, jednak przewagę nad słuchową miała percepcja wzrokowa. Dzieci z drugiej grupy nie wspomagały się słuchem w aktach porozumiewania się językowego, często nie nosiły nawet aparatów słuchowych, stąd też można je określić jako głuche, czyli funkcjonalnie niesłyszące (Krakowiak 2006.)

III grupa – dzieci słyszące rozpoczynające naukę w szkole podstawowej. Grupę porównawczą z założenia miały stanowić dzieci, których świadomość językowa ma jeszcze charakter naturalny, tzn. została nabyta na drodze doświadczenia, a nie w wyniku usystematyzowanego procesu dydaktycznego, czyli jest efektem osobistego doświadczenia społecznego, a nie naukowego spojrzenia na język (Kwarciak 1995).

METODA

W opisywanym w niniejszym artykule postępowaniu badawczym wykorzystana została metoda badań eksperymentalnych (Por. Nagórko-Kufel 1977). Do zbierania materiału badawczego posłużył specjalnie skonstruowany przez autorkę artykułu kwestionariusz zawierający zestaw pytań zamkniętych, czyli pytania z zestawem możliwych odpowiedzi (Łobocki 1978). Badania miały charakter ankietowy (Pilch 1978). Każde dziecko uzupełniało kwestionariusz ankiety indywidualnie, zawsze w obecności osoby badającej.

Kwestionariusz składał się z sześciu pytań i przyporządkowanych do każdego z nich trzech możliwych odpowiedzi. Pytania dotyczyły definicji nazw wykonawców czynności, tworzonych za pomocą różnych formantów słowotwórczych od rzeczowników i czasowników. Pytanie podstawowe brzmiało: „Który pan/które dziecko to (np. pisarz, słuchacz)?” Do każdej formacji słowotwórczej dołączone zostały trzy możliwe definicje o charakterze strukturalno-semantycznym. W każdej pojawiał się wyraz podstawowy dla danego derywatu oraz wyjaśnienie znaczenia jego formantu. Były to zatem parafrazy słowotwórcze. Zawierały one jednak również dodatkowe elementy znaczeniowe, potencjalnie składające się na znaczenie leksykalne definiowanych jednostek. Tylko jedna z propozycji stanowiła odpowiedź poprawną, tzn. przyjętą w języku definicję zjawiska. Pozostałe podane przykłady wypowiedzi definicyjnych zawierały elementy znaczeniowe niezgodne ze słownikowym znaczeniem danego wyrazu, np.: „który pan to pijak?”

- a) „ten pan pije soki”,
- b) „ten pan pije wódkę”,
- c) „ten pan pije wodę.”

Zadaniem badanych dzieci było wskazanie jednej – ich zdaniem poprawnej – odpowiedzi. Pytania dotyczyły definicji sześciu formacji – dwóch odrze-

czownikowych („drogowiec”, „cukiernik”) i trzech odczasownikowych („pijak”, „pisarz”, „pracuś”, „słuchacz”). Dwie formacje miały charakter ekspresywny: „pijak” i „pracuś” (por. Grabias 1981, 169–188).

WYNIKI

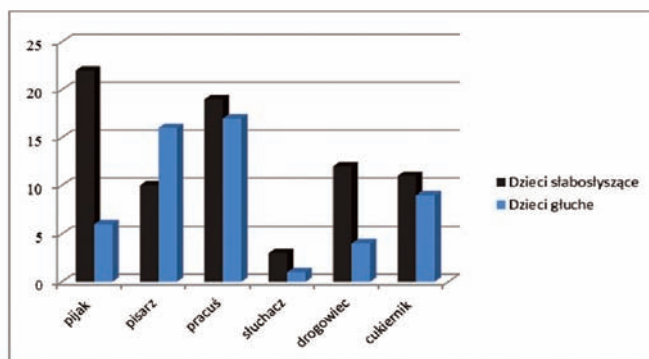
Dzieci słabosłyszące wykazały się lepszą znajomością znaczeń nazw wykonawców czynności niż dzieci głuche. Poprawne parafrazy stanowiły 43% możliwych odpowiedzi w grupie dzieci słabosłyszących i 30% w grupie dzieci głuchych. Średnio 2,6 poprawnych definicji przypadało na jedno dziecko słabosłyszące i 1,8 na każde dziecko głuche.

W żadnej z grup nie znalazło się dziecko, które znalazłoby właściwe parafrazy wszystkich formacji. Dwoje dzieci słabosłyszących popełniło natomiast tylko jeden błąd w tym samym przykładzie „słuchacz” – został zinterpretowany jako ‘dziecko, które słucha, co mówi mama’. Najwyższy wynik w grupie dzieci głuchych oscylował w granicach dwóch popełnionych błędów i dotyczył jednego chłopca, który niepoprawnie przyporządkował znaczenie do formacji „słuchacz” i „drogowiec”. Pierwszą z nich rozumiał jako ‘kogoś, kto słucha mamy’, drugą jako ‘kogoś, kto jeździ po drodze’. Brak właściwego rozumienia jakiegokolwiek derywatu nie zdarzył się w grupie dzieci słabosłyszących, natomiast w grupie dzieci głuchych dotyczył trojga dzieci.

Najtrudniejsza do zinterpretowania okazała się zarówno dla dzieci słabosłyszących, jak i głuchych ta sama formacja – „słuchacz” (zaledwie pojedyncze poprawne odpowiedzi). Przynajmniej połowa badanych uczniów w każdej grupie łączyła z nią znaczenie ‘dziecko, które słucha, co mówi mama’. Nieco mniej, bo około 1/3 wszystkich badanych dzieci z uszkodzonym słuchem przyporządkowywała do „słuchacza” definicję – ‘dziecko, które nosi aparaty słuchowe’.

Najłatwiejsza do zinterpretowania dla dzieci słabosłyszących okazała się konstrukcja „pijak”. Aż 2/3 uczniów słabosłyszących poprawnie wskazywało element znaczeniowy niekomunikowany przez strukturę formacji, a składający się na jej znaczenie leksykalne, będący określeniem rodzaju pitego przez wykonawcę czynności napoju: ‘ten, kto pije (wódkę)’. Uczniowie słabosłyszący sporadycznie błędnie łączyli z derywatem „pijak” definicje ‘ten, kto pije wodę’, a jeszcze rzadziej ‘ten, kto pije soki’.

Z kolei dzieci głuche wykazały się najlepszym rozumieniem nazw: „pracuś” i „pisarz”. Skutecznie eliminowały (ponad połowa badanych dzieci) definicje zawierające fałszywe elementy znaczeniowe. Tylko pojedyncze dzieci głuche definiowały „pracusia” jako „kogoś, kto nie lubi pracować”, a „pisarza” jako ‘tego, kto pisze w gazetach’. Bardziej prawdopodobne wydawało się dzieciom głuchym to, że „pracuś” to ‘ktoś, kto pracuje w urzędzie’, a „pisarz” – ‘pisze wiersze’.



Wykres 1. Poprawne interpretacje znaczeń formacji słowotwórczych w grupie dzieci słabosłyszących i głuchych

Częstotliwość występowania poprawnych interpretacji poszczególnych nazw agentywnych w odniesieniu do grupy dzieci słabosłyszących i głuchych obrazuje wykres 1.

Na podstawie wykresu można stwierdzić istnienie podobieństw i różnic w zakresie znajomości znaczeń derywatów nieregularnych znaczeniowo przez dzieci z obu badanych grup. Podobieństwa i różnice rozkładają się w jednakowych proporcjach, co oznacza, że połowę analizowanych derywatów charakteryzuje zbliżony stopień trudności, podczas gdy w interpretacjach drugiej połowy – wyraziście zaznaczają się dysproporcje pomiędzy dziećmi słabosłyszącymi i głuchymi.

Analizę proponuję rozpocząć od zwrócenia uwagi na różnice w ujmowaniu znaczeń nazw wykonawców czynności przez niesłyszące dzieci z obu grup badawczych.

Rozpoznanie znaczenia najłatwiejszej dla dzieci słabosłyszących formacji „pijak” okazało się dla dzieci głuchych bardzo trudne. Blisko 2/3 dzieci głuchych nazwę „pijak” kojarzyło z ‘osobą pijącą soki’. W takim kontekście najprawdopodobniej miały okazję stykać się z czasownikiem „pić”. Związek z dopełnieniem „wódka” jest dzieciom głuchym niemówiącym zupełnie obcy, bo na ogół pojawia się on w wypowiedziach formułowanych w potocznych sytuacjach, nie w tekstach pisanych, stanowiących podstawowe źródło wiedzy językowej dla dzieci niemówiących. Odpowiedź ta na twarzach dzieci słabosłyszących zdecydowanie wywoływała uśmiech i występowała sporadycznie.

Z kolei, mimo że dzieci słabosłyszące wykazały się lepszą niż dzieci głuche znajomością znaczeń analizowanych nazw, to w jednym przypadku, w odniesieniu do formacji „pisarz”, ci ostatni okazali się lepsi. Przyczyną zaistnienia tej dysproporcji była duża powtarzalność (50% badanych) jednego błędu popełnianego przez dzieci słabosłyszące. Chodzi tu o niewłaściwe dookreślenie obiektu działań

„pisarza” jako ‘tego, który pisze wiersze’. Błąd ten należy uznać jednak za niezbyt istotny, gdyż różnicowanie znaczeń słów „pisarz” i „poeta” może sprawiać pewne problemy także słyszącym dzieciom na początkowych etapach edukacji (obie nazwy oznaczają osobę zajmującą się działalnością literacką). W odniesieniu do pozostałych formacji znajomość ich znaczeń przez dzieci słabosłyszące zawsze była lepsza niż dzieci głuchych.

Ostatnia znacząca różnica obserwowana pomiędzy badanymi grupami dzieci z uszkodzeniami słuchu dotyczyła interpretacji znaczenia derywatu „drogowiec”. Dla 1/3 dzieci słabosłyszących jest to ‘pan, który buduje i naprawia drogi’. Natomiast dla większości dzieci głuchych (ponad 1/2 badanych) „drogowiec” to ‘ktoś, kto jeździ po drodze’, ewentualnie (1/3 badanych) – ‘ktoś, kto chodzi po drodze’. Tylko pojedynczy głusi uczniowie formację „drogowiec” skojarzyli z kategorią osób pracujących w określonym (wyrażonym przez podstawę słowotwórczą) zakresie. Okazuje się, że ta sfera działań ludzkich jest głuchym gimnazjalistom obca i nie znajduje odniesienia w ich języku.

Na podstawie analizy dysproporcji w zakresie ujmowania znaczeń nazw wykonawców czynności przez dzieci słabosłyszące i głuche wyraziście rysuje się wpływ indywidualnych dziecięcych doświadczeń na proces przyswajania słów i ich znaczeń. Niedostatki doświadczenia, spowodowane ograniczeniami percepcyjnymi i idącymi za nimi ograniczeniami językowymi, leżą u źródeł subiektywnych interpretacji znaczeń nieznanymi dziecku jednostek leksykalnych. Przyczyniają się one do przyporządkowywania wyrazom elementów znaczeniowych narzuconych przez kontekst, w jakim dziecko miało szansę się z nimi zetknąć. Przyporządkowanie w formacjach odczasownikowych określonego argumentu (dopełnienia lub okolicznika) do predykatu wyrażonego w podstawie czy w formacjach odrzeczownikowych – dookreślenie rodzaju czynności nakierowanej na obiekt ujęty w podstawie słowotwórczej – odbywa się zatem w odniesieniu do indywidualnych doświadczeń dziecka i – co ściśle się ze sobą wiąże – do znanej mu leksyki (poznawanej w takim, a nie innym kontekście składniowym). W ten sposób dochodzi do swoistej asymilacji nowych wyrazów do systemu leksykalnego dziecka i własnego systemu postrzegania świata.

Gdy dziecko nie może być uczestnikiem wielu codziennych sytuacji dialogowych, bo po prostu nie mówi, powstaje przeszkoda na drodze kształtowania się słów i ich znaczeń o odmiennej charakterystyce niż w przypadku dziecka, które mimo wady słuchu potrafi mówić. Znaczenia wielu formacji używanych potocznie nie mogą wówczas konstituować się wystraszająco dynamicznie. Stąd też według dzieci głuchych „pijak pije soki”, bo na ogół „pije się soki”, a „drogowiec jeździ po drogach”, czasami „chodzi po drodze”, bo o „budowaniu lub naprawianiu dróg” zapewne dzieci niewiele wiedzą.

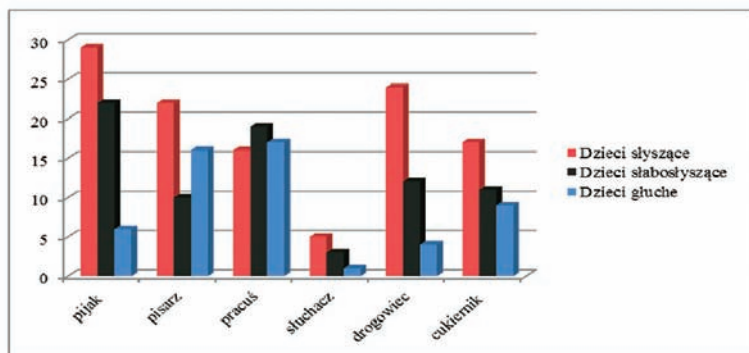
Jeśli chodzi o podobieństwa dotyczące procesu interpretowania nazw wykonawców czynności, to zarówno dzieci słabosłyszące, jak i głuche wykazały się

zbliżonym, dość wysokim, poziomem rozumienia znaczenia formacji: „pracuś”, jak również formacji „cukiernik” i bardzo słabym rozumieniem znaczenia formacji „słuchacz”.

Powstaje pytanie, czy stopień trudności w zakresie przyporządkowywania właściwych elementów znaczenia leksykalnego do danej jednostki jest zależny od stopnia komplikacji jej struktury semantycznej? Chodzi o to, czy proces kształtowania się znaczeń derywatów odczasownikowych i proces kształtowania się znaczeń derywatów odrzeczownikowych odbywają się w rozwoju mowy równolegle, czy też jedna ze wskazanych kategorii jest łatwiejsza dla dzieci niesłyszących. W grupie dzieci słabosłyszących odsetek poprawnie wskazanych definicji znaczeniowych w odniesieniu do derywatów odczasownikowych wynosił 45%, a w odniesieniu do odrzeczownikowych – 38%. W grupie dzieci głuchych poprawne definicje derywatów odczasownikowych stanowiły 33%, zaś odrzeczownikowych – 22%. Dla dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu przyswajanie znaczeń formacji odrzeczownikowych wydaje się zatem procesem bardziej skomplikowanym niż formacji odczasownikowych. Generalnie więc, dookreślenie rodzaju czynności, nieujętej wprost w strukturze formacji słowotwórczej (czyli uściślenie tego, co „drogowiec” ma wspólnego z „drogą”, a „cukiernik” z „cukrem”), sprawia więcej problemów dzieciom niesłyszącym niż doprecyzowanie typu obiektu, na który wskazuje określona w podstawie słowotwórczej czynność (czyli np. uściślenie tego, co „pisarz” pisze), czy sposobu jej wykonania (uściślenie tego, jak pracuje „pracuś”). W celu potwierdzenia tej hipotezy należałoby jednak podobne badania wykonać w większej grupie dzieci z uszkodzonym słuchem i w oparciu o bardziej rozbudowane próby testowe.

Przeprowadzone badania ankietowe dotyczyły 6 nieregularnych znaczeniowo konstrukcji słowotwórczych i 18 propozycji ich definicji strukturalnych, zawierających elementy znaczenia leksykalnego. Wybiórczy zakres materiału badawczego nasuwa wprost konieczność wykonania analogicznych badań (tym samym narzędziem) w grupie dzieci słyszących, celem wyznaczenia porównawczego punktu odniesienia dla uzyskanych wyników.

Słyszący pierwszoklasiści mieli znacznie mniejsze problemy ze wskazaniem właściwej definicji nazw wykonawców czynności niż niesłyszący uczniowie gimnazjum. Poprawne interpretacje znaczeń formacji słowotwórczych stanowiły w grupie dzieci słyszących 63% (w grupie dzieci słabosłyszących nieco ponad 40%, w grupie dzieci głuchych – 30%). Średnio każdy słyszący pierwszoklasista wskazywał 3,8 (na 6 możliwych) poprawnych definicji (o jedną odpowiedź więcej niż dzieci słabosłyszące i o dwie niż dzieci głuche). Częstotliwość pojawiania się poprawnych ujęć definicyjnych wskazanych nazw wykonawców czynności w grupie dzieci słyszących, w zestawieniu z wynikami uzyskanymi przez dzieci niesłyszące, obrazuje wykres 2.



Wykres. 2. Poprawne interpretacje znaczeń formacji słowotwórczych w grupie dzieci słyszących, słabosłyszących i głuchych

Słyszący pierwszoklasiści wykazali się lepszą niż niesłyszący gimnazjaliści znajomością znaczeń wszystkich nazw wykonawców czynności, z jednym wyjątkiem – znaczenie formacji „pracuś” częściej niż niesłyszący interpretowali niewłaściwie. Różnica pomiędzy wynikami uzyskanymi w trzech grupach badawczych była jednak w tym przypadku niewielka, co nie zmienia faktu, że najwięcej poprawnych definicji formacji „pracuś” pojawiło się w grupie dzieci słabosłyszących (19). Słyszący pierwszoklasiści osiągnęli poziom (16) zbliżony do głuchych gimnazjalistów (17). Błąd dzieci słyszących polegał na tym, że wiele z nich za kluczowy element znaczeniowy dla nazwy „pracuś” uznało dookreślenie miejsca działania, a nie jego sposobu, stąd „pracuś” w ich mniemaniu to bardzo często ‘ktoś, kto pracuje w biurze’. W sytuacji braku znajomości znaczenia określonej formacji dzieci słyszące, podobnie jak niesłyszące, odwołują się do własnych doświadczeń i wyobrażeń o otaczającym ich świecie. Dla wielu dzieci słyszących mniej istotne jednak okazują się informacje zawarte w strukturze wyrazu podzielnego słowotwórczo – wiele dzieci nie rozpoznało znaczenia ekspresywnego wnoszonego przez formant w wyrazie „pracuś” i w swoich interpretacjach pomijało dodatkowo wartościowanie zjawiska. W przeciwieństwie do dzieci słyszących, dzieciom z uszkodzeniami słuchu informacje czerpane ze struktury wyrazu wydają się bardziej pomocne. Formacja „pracuś” była w obu grupach dzieci niesłyszących najczęściej poprawnie definiowana spośród wszystkich analizowanych, co wiązało się z rozpoznaniem melioratywnego znaczenia formantu (por. Grabias 1981).

Dzieci słyszące wykazały się najlepszym rozumieniem formacji „pijak”, „drogowiec” i „pisarz”, słabszym – „cukiernik” i wspomniany już „pracuś”. Najtrudniejsze okazało się dla nich przyporządkowanie właściwych elementów znaczeniowych do słowa „słuchacz”, nierozumianego również przez dzieci nie-

słyszące. Aż 2/3 dzieci słyszących uznawało za „słuchacza” – ‘dziecko, które słucha, co mówi mama’. O ile w przypadku dzieci z uszkodzeniami słuchu trudność w przyswojeniu znaczenia tego słowa wynikała z niedostatków doświadczeń spowodowanych ograniczeniami percepcji (tylko pojedyncze dzieci łączyło nazwę „słuchacz” ze „słuchaniem radia”), o tyle w przypadku dzieci słyszących można mówić o niedostatkach doświadczeń ściśle związanych z wiekiem rozwojowym. Słyszące dzieci w momencie badań rozpoczynały dopiero naukę w szkole podstawowej. Według większości z nich czasownik „słuchać” łączy się w wypowiedzeniach z dopełnieniem „mama”. W ich świadomości językowej utrwaliło się zatem znaczenie słowa „słuchać” uwarunkowane takim właśnie kontekstem jego użycia, czyli: ‘być posłusznym komuś’, a nie ‘odbierać i rozumieć czyjąś wypowiedź’ (www.sjp.pwn.pl). Z tego też powodu proces przyporządkowywania elementów znaczeniowych do formacji „słuchacz” odbywał się nieco innym torem, niż prawdopodobnie by to było w przypadku dzieci starszych.

Istotną zauważalną różnicą pomiędzy dziećmi słyszącymi i dziećmi z uszkodzeniami słuchu jest to, że jedna ze słabiej znanych dzieciom słyszącym formacji („pracuś”) była najczęściej poprawnie definiowana przez dzieci z wadami słuchu (traktując w sposób łączny wyniki uzyskane w grupie dzieci głuchych i słabosłyszających). Z kolei najczęściej poprawnie definiowana przez dzieci słyszące formacja („pijak”), okazała się jedną z trudniejszych dla dzieci głuchych (ale nie dla dzieci słabosłyszających, które w tym przypadku uzyskały wyniki zbliżone do dzieci słyszających).

Stopień komplikacji struktury semantycznej analizowanych konstrukcji słowotwórczych w przypadku dzieci słyszających nie miał wpływu na proces przyporządkowywania właściwych im znaczeń. Częstotliwość poprawnych interpretacji w odniesieniu do derywatów odczasownikowych i odrzeczownikowych była zbliżona. Problemy w rozumieniu znaczeń formacji słowotwórczych przez dzieci słyszące, których rozwój mowy uznaje się za ukończony, nie wynikają zatem z braku znajomości reguł obowiązujących w języku polskim lub trudności w opanowaniu określonego ich rodzaju, lecz z pewnych niedostatków doświadczeń językowych.

Zestawienie i porównanie wyników badań liczbowych w grupie dzieci głuchych, słabosłyszających i słyszających stwarza możliwość dokonania oceny jakościowej zebranego materiału badawczego. Najczęściej wskazywane przez dzieci definicje nazw agentywnych pozwalają dotrzeć do charakterystycznego dla danej grupy badawczej sposobu językowego ujmowania znaczeń.

Według dzieci słabosłyszających pijak to ‘ktoś, kto pije wódkę’ (22), „pisarz pisze wiersze” (16), czasami „pisze książki” (10), „pracuś” to ‘ktoś, kto bardzo dużo pracuje’ (19), „słuchaczem jest dziecko, które słucha, co mówi mama” (17), bywa, że czasami „nosi aparaty słuchowe” (10), „drogowiec buduje i naprawia drogi” (12), ale też „chodzi (9) i jeździ (9) po drogach”, a „cukiernik piecze wyro-

by z cukru” (11), chociaż równie często „sprzedaje cukier” (10) i po prostu „lubi cukierki” (9).

Najmniej prawdopodobne wydawało się dzieciom słabosłyszącym to, że „pijak pije soki” (3), „pracuś nie lubi pracować” (3), „słuchacz słucha radia” (3), a „pisarz pisze w gazetach” (4).

Według dzieci głuchych „pijak pije soki” (19), „pisarz pisze książki” (16), czasami „wiersze” (12), „pracuś dużo pracuje” (17), ale też dość często jest nim ‘ktoś, kto pracuje w biurze’ (10), „słuchacz słucha mamy” (16), ale niemal równie często „nosi aparaty słuchowe” (13), „drogowiec” głównie „jeździ po drodze” (17), zdecydowanie rzadziej po niej „chodzi” (9), a „cukiernik” w zasadzie równie często „sprzedaje cukier” (11) i „lubi cukierki” (10), co „piecze ciasta i torty z cukru” (9).

Wątpliwe dla dzieci głuchych było to, że „słuchacz słucha radia” (1), „pisarz pisze w gazetach” (2), „pracuś nie lubi pracować” (3), a „drogowiec buduje i naprawia drogi” (4).

Zarówno według dzieci słabosłyszących, jak i głuchych najmniej prawdopodobnym elementem znaczeniowym spośród wszystkich propozycji definicyjnych nazw osobowych było powiązanie „słuchania z radiem”. Według dzieci z uszkodzeniami słuchu obiektem czynności „słuchania” nie może być „radio”, raczej będzie nim „mama”, bądź „aparat słuchowy” (jako narzędzie). W tym przypadku oczywistość wpływu doświadczeń dziecka na proces kształtowania się znaczeń słów jest na tyle wyraźna, że nie wymaga komentarza.

W porównaniu z dziećmi niesłyszącymi odpowiedzi dzieci słyszących wypadają odmiennie nie tylko pod względem liczbowym, lecz także jakościowym. Według słyszących uczniów klasy pierwszej „pijak pije wódkę” (29), „pisarz pisze książki” (22), „pracuś bardzo dużo pracuje” (16), ale też dość często to ‘ktoś, kto pracuje w biurze’ (13), „słuchaczem” jest ‘dziecko, które słucha, co mówi mama’ (22), „drogowcem” zaś ‘ktoś, kto buduje i naprawia drogi’ (24), a „cukiernikiem” – ‘pan, który piecze ciastka i torty z cukru’ (17), niekiedy ‘ktoś, kto sprzedaje cukier’ (9).

Mało prawdopodobne, według słyszących pierwszoklasistów, jest to, że „pijak pije wodę” (0) lub „pije soki” (1), „pracuś nie lubi pracować” (1), „drogowiec chodzi po drodze” (1), jak również to, że „słuchacz” to ‘ktoś, kto nosi słuchawki’ (3), „cukiernik lubi cukierki” (4), „pisarz pisze wiersze” (4) lub „pisze w gazetach” (4).

W zakresie sposobów ujmowania znaczeń formacji nieregularnych semantycznie pomiędzy dziećmi słabosłyszącymi i głuchymi zaznacza się więcej podobieństw niż pomiędzy dziećmi słabosłyszącymi i słyszącymi. Wspólnota doświadczeń kształtowanych pod wpływem ograniczeń percepcyjnych ujednolica charakterystykę sposobów interpretowania znaczeń jednostek leksykalnych przez dzieci z uszkodzeniami słuchu. Natomiast pod względem liczbowym, różnice po-

między wynikami osiąganymi przez dzieci słabosłyszące i głuche są takie same, jak pomiędzy wynikami osiąganymi przez dzieci słyszzące i słabosłyszące. W rozumieniu znaczeń wyrazów pochodnych przez dzieci niesłyszące mówiące (słabosłyszące) i niemówiące (głuche) istnieją zatem na tyle duże rozbieżności, by spowodować „zbliżenie” się wyników osiągniętych przez dzieci słabosłyszące do wyników osiągniętych przez dzieci słyszzące.

WNIOSKI

Istnieje zależność między znajomością reguł słowotwórczych a stopniem rozwoju kompetencji językowej (Pastuchowa 2010). W sytuacji uczenia się języka na drodze zaprogramowanego procesu dydaktycznego, a z taką sytuacją mamy do czynienia w glottodydaktyce i surdologopedii: „kształcenie umiejętności interpretacji formacji słowotwórczych, a następnie możliwości aktywnego wykorzystania znajomości reguł tworzenia derywatów, to najważniejsze przejawy kształtowania się kompetencji językowej na poziomie leksykalnym” (Pastuchowa 2007, 23).

W literaturze przedmiotu znaleźć można głosy mówiące o nieprzydatności reguł słowotwórczych w tworzeniu i rozumieniu tekstów oraz towarzyszące im argumenty dowodzące tego, że nawet derywaty rozumiane przez odbiorcę dzięki znajomości tematów i reguł słowotwórczych nadawca musi znać również jako jednostki słownikowe (musi znać ich znaczenie leksykalne) (por. Puzynina 1970; Grzegorzczkowska, Puzynina 1984). Mimo to zauważa się, iż: „odczytywanie przez odbiorcę znaczeń słowotwórczych ułatwia rozumienie, rozszyfrowywanie znaczenia całego tekstu, co jest szczególnie istotne przy nauce języka obcego” (Grzegorzczkowska, Puzynina 1984, 328). Wnioskować można zatem, iż dostrzeganie relacji semantyczno-formalnych pomiędzy wyrazami nie jest zatem konieczne dla rozumienia i tworzenia tekstów, ale przydaje się jednak w sytuacji ograniczeń zasobu leksykalnego, a z takimi mamy do czynienia w okresie kształtowania się mowy i w przypadkach zaburzeń mowy. Znajomość znaczenia strukturalnego ułatwia wówczas rozumienie nieznanych wyrazów i proces ich zapamiętywania, sprzyja tym samym dynamicznemu rozbudowywaniu słownika.

BIBLIOGRAFIA

- Dokulil M., 1979, *Teoria derywacji*, tłum. A. Bluszcz, J. Stachanowski, Wrocław.
Doroszewski W., 1963, *Syntaktyczne podstawy słowotwórstwa*, [w:] *Z Polskich Studiów Slawistycznych*, seria 2. *Językoznawstwo*, red. W. Doroszewski, PWN, Warszawa, 65–78.
Grabias S., 1981, *O ekspresywności języka*, Wyd. Lubelskie, Lublin.
Grabias S., 2007, *Język, poznanie, interakcja*, [w:] *Język, interakcja, zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. T. Woźniak, A. Domagała, Wyd. UMCS, Lublin, 355–377.

- Grzegorzczkova R., 1982, *Zarys słowotwórstwa polskiego. Słowotwórstwo opisowe*, PWN, Warszawa.
- Grzegorzczkova R., Puzynina J., 1984, *Problemy ogólne słowotwórstwa*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. R. Grzegorzczkova, R. Laskowski, H. Wróbel, PWN, Warszawa, 307–331.
- Grzegorzczkova R., Szymanek B., 2001, *Kategorie słowotwórcze w perspektywie kognitywnej*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wyd. UMCS, Lublin.
- Kawyn-Kurzowa Z., 1964, *Kształtowanie się metod analizy słowotwórczej wyrazu w językoznawstwie polskim XX wieku*, „Prace Filologiczne”, XVIII, 3, 223–241.
- Krakowiak K., 2006, *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Wyd. KUL, Lublin, 255–288.
- Kreja B. (2000), *Związki składniowe podstawy słowotwórczej a ich odbicie w derywacie*, [w:] B. Kreja, *Z zagadnień ogólnych polskiego słowotwórstwa. Studia 3*, Wyd. UG, Gdańsk, 206–212.
- Kwarciać B., 1995, *Początki i podstawowe mechanizmy świadomości metajęzykowej*, Wyd. UJ, Kraków.
- Łobocki M., 1978, *Metody badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa.
- Nagórko-Kufel A., 1977, *O eksperymentach w badaniach słowotwórczych*, „Biul. PTJ”, XXXV, 141–151.
- Pilch T., 1998, *Zasady badań pedagogicznych*, WSiP, Warszawa.
- Pastuchowa M., 2007, *O słowotwórstwie z perspektywy leksykalnej*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, t. 1, red. A. Achtełlik, J. Tambor, Wyd. Gnome, Katowice, 21–27.
- Pastuchowa M., 2010, *Rola nauczania słowotwórstwa w kształtowaniu kompetencji językowej cudzoziemców*, [w:] *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, red. A. Achtełlik, M. Kita, J. Tambor, Wyd. Gnome, Katowice, 9–15.
- Puzynina J., 1970, *Procesy nadawania i rozumienia komunikatów językowych a słowotwórstwo*, „Prace Filologiczne”, XX, 59–64.
- Puzynina J., 1976, *Jak ustalamy funkcje formantów*, „Język Polski”, LVI, 2, 92–99.
- Rozwadowski J., 1921, *O zjawiskach i rozwoju języka. 9. O dwuczłonowości wyrazów*, „Język Polski”, VI, 5, 129–139.

Źródło internetowe: www.sjp.pwn.pl