

Barbara Nadgórska-Maciejewska

MOŻLIWOŚCI ZASTOSOWANIA TECHNIK SŁOWOTWÓRCZYCH NA LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO Z CUDZOZIEMCAMI

W nauczaniu języka polskiego jako obcego nadal niedocenianą dziedziną wydaje się słowotwórstwo. Wynika to prawdopodobnie z licznych czynników ograniczających obszar działania lektora na tym polu. Nauczyciel podejmujący próbę wykorzystania technik słowotwórczych w nauczaniu języka obcego staje bowiem przed wieloma problemami, tj.: koniecznością wyboru odpowiedniego momentu procesu dydaktycznego, potrzebą doboru właściwego materiału leksykalnego, na którym będą prezentowane określone procesy słowotwórcze oraz problemem metody uczenia.

Dla słowotwórstwa odpowiednim kontekstem dydaktycznym jest poziom, co najmniej, średnio zaawansowany kursu języka obcego dla dorosłych. Zrozumienie mechanizmów słowotwórczych wymaga umiejętności abstrakcyjnego myślenia, pewnego zaplecza informacji o procesach językowych oraz analitycznego stosunku do języka.

Dobór materiału leksykalnego determinują trzy zjawiska: leksykalizacja, produktywność i częstotliwość występowania wyrazów. W nauczaniu słowotwórstwa na lekcjach języka polskiego jako obcego przydatne są wyłącznie słowa o dużej przejrzystości znaczeniowej i strukturalnej, a więc słabo zleksykalizowane. Znaczenie takich słów nie odbiegało od semantyki pierwotnej i daje się łatwo odczytać¹.

Na lekcje poświęcone słowotwórstwu należy wybierać podstawy i formanty słowotwórcze o dużej lub średniej produktywności, a więc takie, które odznaczają się wyraźną aktywnością w zakresie tworzenia nowych wyrazów².

¹ W. Marton, *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej*, Warszawa 1978; R. Grzegorzycykowa, *Zarys słowotwórstwa polskiego*, Warszawa 1984.

² J. Puzynina, *Próba klasyfikacji formantów słowotwórczych języka polskiego*, „Język Polski” 1978, nr 2; J. Puzynina, *Procesy nadania i rozumienia komunikatów językowych a słowotwórstwo*, „Prace Filologiczne” 1970, nr 20.

B.ULK

Zapisanie w pamięci ucznia produktywnych środków słowotwórczych danego języka obcego umożliwi nie tylko zrozumienie treści nieznanego dotąd wyrazu bez pomocy nauczyciela czy słownika, ale także samodzielne utworzenie derywatu lub kompozytu. Pamięć słowotwórcza umożliwia więc użycie kreatywne.

W pamięci słowotwórczej winny być zarejestrowane typy i środki słowotwórcze o wysokim wskaźniku częstotliwości w określonym języku obcym. Informacji na temat produktywności i częstotliwości formacji słowotwórczych mogą dostarczyć słowniki jednojęzyczne (alfabetyczne, tematyczne), listy frekwencyjne i rangowe oraz artykuły językoznawcze autorstwa głównie: H. Satkiewicz, W. Krzemińskiej, M. Zarębiny i H. Zgólkowej³.

Efektywność technik słowotwórczych zależy także od typu języków: ojczystego i obcego dla ucznia. Optymalna jest sytuacja, w której oba języki reprezentują wystarczająco rozwinięte, przejrzyste strukturalnie i funkcjonalne systemy słowotwórcze. Analogie między tymi systemami językowymi mogą dać efekt w postaci transferu pozytywnego. Taka sytuacja dydaktyczna występuje przede wszystkim w nauczaniu języka polskiego jako obcego uczniów, dla których językiem rodzimym jest jeden z języków słowiańskich.

Jest to problem bardzo aktualny, zważywszy zwiększony ostatnio napływ słuchaczy z byłego Związku Radzieckiego do Polski. Bliskość typologiczna języków rodzimych tych uczniów i języka polskiego sprzyja wykorzystaniu technik słowotwórczych jako jednego z narzędzi dydaktycznych. Techniki te można jednak stosować na lekcjach języka polskiego jako obcego także w nie sprzyjających okolicznościach, np. w sytuacji, w której słabo rozwinięty system słowotwórczy języka rodzimego ucznia spotyka się z bardzo rozwiniętym i funkcjonalnym systemem słowotwórczym języka obcego. Dzieje się tak np. w przypadku nauczania języka polskiego anglofonów i frankofonów.

Wprowadzenie słowotwórstwa do dydaktyki języka obcego ma uzasadnienie językowe i psychologiczne. Wykazały to badania W. Krzemińskiej⁴ przeprowadzone wśród studentów romanistyki w trzech polskich ośrodkach uniwersyteckich w 1982 r. Na podstawie tych badań autorka stwierdziła, że tak jak istnieje pamięć semantyczna (magazyn gotowych prefabrykatów leksykalnych), tak samo istnieje pamięć słowotwórcza, skupiająca środki słowotwórcze. Z owego magazynu podstaw i formantów uczący się języka obcego korzystają chętnie, stykając się z nieznanym derywatem. Rozszyf-

³ H. Satkiewicz, *Produktywne typy słowotwórstwa współczesnego języka polskiego*, Warszawa 1969; W. Krzemińska, *Mechanizmy słowotwórcze w kompetencji obcojęzycznej*, Poznań 1985; M. Zarębina, *Najczęstsze wyrazy polszczyzny mówionej*, „Język Polski” 1970, nr 5; H. Zgólkowa, *Słownictwo współczesnej polszczyzny mówionej. Lista frekwencyjna i rangowa*, Poznań 1983.

⁴ Krzemińska, *op. cit.*

rowywanie znaczenia obcego słowa wiąże się więc z czynnością rozłożenia go na elementy słowotwórcze, wyszukiwaniem tych elementów w pamięci znanych formantów, sumowaniem wartości semantycznej odszukanych formantów. Jeżeli zrozumiała jest tylko jeden z formantów danego wyrazu, następują próby intuicyjnego domyślenia się znaczenia słowa na podstawie treści jednej z jego części. Interesujące, że eksperymenty te częstokroć uwieńczone są sukcesem. Oczywiście, trzeba pamiętać, że badaniom poddano studentów o wysokim poziomie kompetencji językowej. Konkludując, W. Krzemińska⁵ stwierdza, iż świadomość słowotwórcza oraz pamięć słowotwórcza są główną strategią odczytywania znaczeń nieznanymi słów złożonych stosowaną przez zaawansowanych uczniów języka obcego.

Wydaje się, że tak daleko idący wniosek jest cenną wskazówką również dla nauczycieli języka polskiego jako obcego.

Tworząc świadomość słowotwórczą wśród uczących się języka polskiego jako obcego, trzeba podkreślać autonomię semantyczną formantów. A więc należy podawać wartość znaczeniową zarówno podstaw słowotwórczych, jak i afiksów derywujących od tych podstaw nowe wyrazy. Zwłaszcza polski system przedrostków jest wysoce wyspecjalizowany semantycznie i funkcjonalnie. Zestawienie wszystkich prefiksów polskich wraz z podaniem ich wartości semantycznej zawiera opracowanie W. Krzemińskiej⁶. Praca ta, a szczególnie owo zestawienie i opis polskich prefiksów, okażą się bardzo pomocne dla każdego lektora, chcącego wprowadzić techniki słowotwórcze. Jak podaje W. Krzemińska, język polski posiada 21 nadal aktywnych przedrostków właściwych. Większość z nich łączy się z czasownikami oraz z rzeczownikami, a nieliczne z przymiotnikami. Zawężając krąg zainteresowań do czasowników polskich, należy pamiętać, że przedrostkami czasownikowymi są np. cząstki: **na-**, **do-**, **nad-**, **od-**, **pod-**, **po-**, **przed-**, **u-**, **za-**, **w-**, **o-**, **z-**, (razem 12 prefiksów).

Funkcją derywacji prefiksowej w języku polskim jest modyfikacja lub zmiana znaczenia wyrazu, w przypadku czasowników jest to również wyrażenie aspektu dokonanego. Proces stabilizacji funkcji znaczeniowych prefiksów w języku polskim nie jest wprawdzie jeszcze zakończony, mimo to zauważono już wiele prawidłowości, jak np. ukierunkowanie przestrzenne, które nadają czasownikowi prefiksy: **do-**, **wy-**, **przy-**, (*dojść*, *wynieść*, *przychodzić*), lokalizacja czasowa, którą wyznaczają przedrostki: **po-**, **za-**, **do-**, (*posiedzieć*, *poczytać*, *poleżeć*, *zaśpiewać*, *zabrznieć*, *doczytać*, *doczekać*), charakterystyka ilościowa czynności, którą realizują prefiksy: **po-**, **na-**, **wy-**, **prze-**, (*nanosić*, *najeść się*, *posolić*, *wytańczyć się*, *wycierpieć*, *presolić*). Polski system przedrostkowy informuje więc o:

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

- 1) relacjach czasowych (chodzi o uprzedniość i następstwo zjawisk),
- 2) relacjach przestrzennych (chodzi o położenie i ruch w przestrzeni),
- 3) przebiegu czynności lub procesu (z uwzględnieniem początku w opozycji do końca akcji, długotrwałości w opozycji do krótkotrwałości, jednorazowości w opozycji do wielokrotności),
- 4) relacjach logicznych (chodzi głównie o rezultat czynności lub procesu oraz usunięcie skutku).

Poza tym warto pamiętać, że jeden przedrostek może (i na ogół tak jest) pełnić kilka różnych funkcji znaczeniowych. To charakterystyczne dla polskiej prefiksacji zjawisko możemy prześledzić na przedrostku *roz-*, który spełnia następujące funkcje semantyczne:

- 1) określa ruch odśrodkowy (*rozbiec się, rozdmuchać*),
- 2) oznacza podział na dwie lub więcej części (*rozkroić, rozszarpać, rozciąć*),
- 3) sygnalizuje wyczerpanie zasobu (*rozkraść, rozczęstować, rozchwytać*),
- 4) wskazuje na usunięcie skutku (*rozwiązać, rozsypać, rozkurczyć*),
- 5) oznacza zwiększenie zasięgu przestrzennego (*rozbudować, rozsypać, rozlać*),
- 6) komunikuje początek czynności związany ze wzrostem napięcia (*rozchorować się, rozgniewać się, rozzłościć*).

Prefiks *roz-* zdolny jest pełnić 6 różnych funkcji znaczeniowych, a bywają prefiksy, które wnoszą kilkanaście odrębnych znaczeń (np. przedrostek *prze-*). Jak z tego widać, nie jest przesadą stwierdzenie, iż polski system derywacji prefiksальной wykazuje duży stopień aktywności i bogactwo środków formalnych oraz daleko posuniętą precyzję semantyczną. Ten stan rzeczy trzeba zaawansowanym w nauce języka polskiego cudzoziemcom uświadomić.

Jedną z moich lekcji w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi była poświęcona temu problemowi. Lekcję tę przeprowadziłam w II semestrze, w grupie, którą można by określić jako średnio zaawansowaną, wielonarodowościową. Punktem wyjścia do dalszych rozważań słowotwórczych był, doskonale znany studentom, czasownik *pisać*, który napisałam na tablicy. Pod spodem zanotowałam też czasowniki: *napisać, podpisać, opisać, dopisać, wpisać, zapisać, odpisać, przepisać*, w ten sposób, że prefiksy były zanotowane kolorową kredą, a podstawa słowotwórcza – białą. Pokazałam, że elementem powtarzającym się w tych wszystkich wyrazach jest czasownik *pisać*, zmiennymi elementami są cząstki, znajdujące się przed nim. Następnie miała miejsce seria moich pytań i odpowiedzi:

- Czy słowo *napisać* i *odpisać* znaczą to samo?
- Nie.
- A jaka jest różnica między tymi słowami?

Studenci podali przykłady użycia tych dwóch czasowników. Następnie poleciłam zapisanie na tablicy i w zeszytach po jednym zdaniu obok czasowników: *napisać* i *odpisać*, przedstawiającym ich wartość semantyczną

(np. zdania: *Napisałam pracę domową. Kolega nie odpisał mi na list*). Kolejne pytanie brzmiało:

– Czy słowa *opisać* i *podpisać* znaczą to samo?

Negatywna odpowiedź słuchaczy prowokuje pytanie:

– Jaka jest różnica między słowami *opisać* i *podpisać*?

Studenci podali, a następnie zapisali na tablicy i w zeszytach przykładowe użycie wskazanych czasowników (np. zdanie: *Koleżanka opisała swoje miasto. Dyrektor podpisał podanie*). Odnośnie do czasowników: *dopisać*, *wpisać*, *przepisać*, *zapisać* postępowałam analogicznie, tzn. po krótkim dialogu nt. różnicy znaczeń następował zapis przykładów użyc. Kiedy wszystkie już derywaty zostały określone, zadałam pytanie:

– A więc, jeżeli do słowa *pisać* dodamy elementy: **na-**, **pod-**, **za-**, **w-**, **do-**, **o-**, **prze-**, **od-**, to zmieni się znaczenie tego czasownika, czy nie?

Po twierdzącej odpowiedzi rzuciłam pytanie:

– Gdzie znajdują się te nowe (dodane) elementy: **przed** czy **po** czasowniku?

Po otrzymaniu odpowiedzi, że „przed czasownikiem”, powiedziałam:

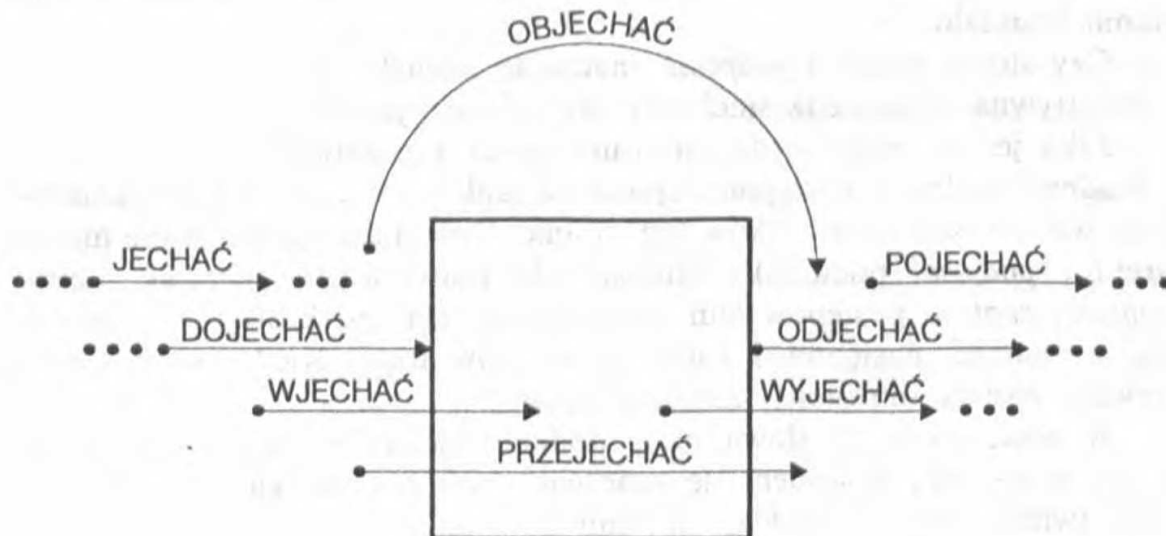
– I dlatego, że znajdują się **przed** danym słowem, Polacy nazywają je **przedrostkami**. Przedrostki można dodawać do wielu innych czasowników. W ten sposób budujemy nowe wyrazy i poznajemy nowe słowa. – Czy to nie interesujące? Spróbujcie np. utworzyć różne czasowniki od słowa *jechać* przy pomocy przedrostków.

Studenci przez chwilę bawili się w układankę słotwórczą, a ja akcentowałam udane formy i eliminowałam chybione, typu „*ojechać*”. Przy okazji wyjaśniłam, że w języku polskim funkcjonuje czasownik *objechać*, który oznacza jazdę w ruchu okrężnym (znaczenie podstawowe).

Większość utworzonych przez studentów słów była poprawna. Posługując się prefiksami poznanymi w poprzednim ćwiczeniu, zbudowali oni słowa: *wjechać*, *odjechać*, *przejechać*, *dojechać*, *najechać*, *podjechać*, *zjechać*. Zapytałam wówczas, czy studenci dobrze rozumieją wszystkie te słowa. Ponieważ odpowiedź była negatywna, krótko wyjaśniłam różnice semantyczne między utworzonymi wyrazami, posługującymi się przykładami użyc oraz prostym schematem graficznym. Schemat (rys. 1) spotkał się z zainteresowaniem słuchaczy, choć nie ilustruje wszystkich derywatów czasownika *jechać*. Schemat jest załączony do niniejszego artykułu. Studenci przerysowali schemat do zeszytów i bardzo się dziwili produktywnością tej formacji słotwórczej oraz specjalizacją znaczeniową polskich prefiksów.

W trzeciej części lekcji pokazałam słuchaczom przedrostki modyfikujące treść mniej znanego dla nich czasownika *sypać*. Najpierw poleciłam znaleźć to słowo w słownikach przekładowych i w słowniku języka polskiego. W Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi posługujemy się w podobnych sytuacjach *Słownikiem języka polskiego dla cudzoziemców*⁷.

⁷ S. Hrabcowa, I. Kalińska, *Słownik języka polskiego dla cudzoziemców*, Łódź 1979.



Rys. 1. Schemat graficzny ilustrujący różnice znaczeniowe niektórych derywatów czasownika *jechać*

Po głośnym odczytaniu definicji znaczeniowej słowa „sypać” uzgodniliśmy, według jakiego modelu koniugacyjnego wyraz ten się odmienia. Następnie wyjęłam żółty i niebieski kubek oraz małą torebkę cukru. Poprosiłam o uwagę i zaczęłam sypać powoli cukier do żółtego kubka, jednocześnie mówiąc:

– Teraz (ja) *sypię* cukier do kubka.

Przerwałam czynność i zapytałam:

– Co (ja) zrobiłam? ... Tak! (Ja) *nasypałam* cukru do żółtego kubka.

– Zaraz (ja) *nasypię* też cukru do niebieskiego kubka.

Do niebieskiego kubka nasypałam celowo więcej cukru, niż do kubka żółtego, co dało mi pretekst do stwierdzenia:

– W kubku niebieskim jest więcej cukru, niż w żółtym, a ja chcę, żeby było tak samo, po równo. – Co muszę zrobić, żeby w obu kubkach było tyle samo cukru? ... – Tak! (Ja) muszę *dosypać* trochę cukru do żółtego kubka. – W tej chwili (ja) właśnie *dosypuję* cukru do żółtego kubka.

Po tej „operacji” w kubku żółtym „znalazło się” więcej cukru, niż należało, wobec czego zawołałam:

– Ojej, *nasypałam* za dużo. Muszę teraz *odsypać* trochę cukru. – O! Teraz jest równo.

Na zakończenie pokazu popatrzyłam ostentacyjnie wokół i powiedziałam:

– Zobaczcie! – Cukier jest nie tylko w kubkach, cukier jest też na stole. Niestety (ja) *rozsypałam* cukier. Trudno, kończę moją historię. Muszę jeszcze tylko *przesypać* cukier do jednego kubka, żeby *wsypać* z powrotem do torebki.

Po wykonaniu tej czynności zapytałam:

– A więc, jakie nowe słowa usłyszeliście, które utworzone są od czasownika *sypać*?

Studenci podali, a ja zapisałam na tablicy czasowniki: *sypać*, *nasypać*, *wsypać*, *dosypać*, *przesypać*, *odsypać*, *rozsypać*. Zapytałam potem:

– Który przedrostek jest dla was nowy, którego nie było w ćwiczeniu z czasownikiem *isać*?

– Tak, element *roz-* też jest przedrostkiem tworzącym w języku polskim nowe wyrazy. Jest jeszcze kilka innych przedrostków, ale o nich porozmawiamy przy innej okazji.

Lekcję zakończyły krótkie dialogi między mną a studentami, a potem między samymi studentami, typu:

– (Ja) *sypię* cukier do herbaty, czy pan też *sypie* cukier do herbaty?

– Tak/Nie *sypię* cukier/cukru do herbaty/kawy.

– Czym można *wsypać* cukier do herbaty?

– Można *wsypać* łyżeczką.

– Ile łyżeczek cukru *sypie* pan do herbaty/kawy?

– (Ja) *sypię* 2 łyżeczki cukru do herbaty/kawy.

– O! To dużo. Ja *sypię* tylko jedną łyżeczkę.

– Czy *dosypuje* pani soli do zupy w stołówce?

– Tak/Nie *dosypuję* soli do zupy.

– A pani koleżanka, czy ona też *dosypuje* soli do jedzenia w stołówce?

– Nie wiem.

– Proszę więc zapytać ją o to.

– Ja *sypię* bardzo mało soli do jedzenia, ponieważ nie powinno się jeść dużo soli.

Jako pracę domową poleciłam ułożyć zdania z derywatami czasownika *jechać*, które studenci sami zbudowali na lekcji.

Mimo złożoności zagadnienia, któremu poświęcona była lekcja, studenci prawidłowo i bez większych oporów opanowali materiał, o czym świadczyły odpowiedzi na lekcji, sposób wykonania pracy domowej, a także przebieg ćwiczeń utrwalających przy najbliższym spotkaniu. Zainteresowanie problemem derywacji prefiksальной było spore i właściwie zaskoczyło mnie, gdyż nie była to grupa kandydatów na studia humanistyczne. Derywacja prefiksальная może być dla cudzoziemca źródłem informacji o mechanizmach powstawania nowych wyrazów w języku polskim oraz pomocą w rozszyfrowywaniu różnic semantycznych między słowami. Rzecz jasna, na lekcjach języka polskiego jako obcego zjawisko słowotwórcze nie może być poddawane wnikliwej analizie, lecz tylko zasygnalizowane jako immanentna cecha danego systemu językowego. **Słowotwórstwo** powinno być środkiem, sposobem przybliżającym cudzoziemca do polszczyzny, a nie celem samym w sobie. Nauczyciela musi cechować duża ostrożność w doborze i komentowaniu zjawisk. Mimo polisemiczności wielu derywatów trzeba ograniczyć się do podania tylko ich znaczenia podstawowego, przynajmniej w czasie pierwszej ekspozycji zagadnienia.

Myślę, że korzyści, płynące z zastosowania technik słowotwórczych w nauczaniu języka polskiego jako obcego, widoczne są głównie w sytuacji samodzielnego dekodowania nieznanych jednostek leksykalnych przez cudzoziemca. Mniejsze nadzieje należy wiązać z użyciami kreatywnymi, do których słowotwórstwo niewątpliwie prowokuje, ponieważ trafne próby wymagają wysokiego poziomu kompetencji językowej.