

ALINA MACIEJEWSKA

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Siedlce
Instytut Filologii Polskiej i Lingwistyki Stosowanej

Przekład wewnątrzjęzykowy miarą dojrzałości językowej dziecka/ucznia

Intralingual Translation as A Measure of Linguistic Maturity of a Child/Student

STRESZCZENIE

Autorka sprawdza umiejętności uczniów w zakresie tworzenia określonych konstrukcji słowotwórczych (form deminutywnych oraz nazw męskich i żeńskich) w ciągach proporcjonalnych relacji z zastosowaniem określonej parafrazy. Korzysta z pierwszej propozycji opisu leksyki prof. Józefa Wierzchowskiego, która nawiązuje do założeń strukturalnego ujęcia systemu językowego i zwraca uwagę na rolę frazy łączącej, spełniającej wymóg przekładu wewnątrzjęzykowego w ustalaniu relacji między wyrazami opartej na podobieństwie formy i treści. Zebrany za pomocą ankiet materiał pochodzi od uczniów klas II i III oraz V i VI szkoły podstawowej, szkoły zawodowej i technikum oraz studentów niedosłyszących. Grupę kontrolną stanowią studenci filologii polskiej. Analiza wskazuje, że w tworzeniu nawet tych najłatwiejszych konstrukcji słowotwórczych ujawniają się różnice nie tylko między uczniami młodszymi i starszymi, ale – co ważniejsze – również wśród uczniów z tych samych grup wiekowych. Wskazują one uczniów z nieporadnościami/trudnościami językowymi, uczniów z trudnościami w uczeniu się czytania i pisania, często wadami wymowy. Umiejętność korzystania z przekładu wewnątrzjęzykowego dowodzi ich problemów w zakresie sprawności metajęzykowych, rozumienia struktury języka, wykorzystywania systemu do ujmowania wiedzy o świecie bez konieczności jego bezpośredniego doświadczania.

Słowa kluczowe: analogia, proporcje, przekład wewnątrzjęzykowy, fraza łącząca.

SUMMARY

The author assesses students' abilities to create specific word-formation constructions (diminutive forms and masculine and feminine names) in sequences of proportional relations, with the use of specific paraphrases. The author makes use of the first proposal of description of lexis by Prof. Jerzy Wierzchowski, which refers to the assumptions

of a structural formulation of a language system and takes into account the role of a connective phrase, fulfilling the condition of an intralingual translation when establishing the relations between words based on the similarity of form and content. The material collected through questionnaires comes from students from grades II and III, V and VI of primary school, vocational school, secondary technical school and students with impaired hearing. The control group consists of Polish philology students. The analysis shows that in creating even the easiest word-formation constructions differences not only between younger and older students but also, more importantly, between students of the same age group, become manifest. They indicate students with language awkwardness/difficulties, students with learning difficulties with respect to reading and writing, often with speech defects. The ability to use the intralingual translation proves their problems in the sphere of metalinguistic skills, understanding of the language structure, implementing the system to express knowledge about the world without the need to experience it directly.

Key words: analogy, proportions, intralingual translation, connective phrase.

WPROWADZENIE

Pełna, wszechstronna i rzetelna ocena poziomu rozwoju kompetencji językowej (również komunikacyjnej) oraz odpowiednich sprawności językowych dziecka bywa zadaniem niełatwym, szczególnie jeśli zależy nam na określeniu stopnia opanowania przez nie wszystkich podsystemów języka, w tym semantyki, i ujawnieniu zakresu ograniczeń lub niemożności przyswojenia części z nich. Rozpoznanie tego, co w rozwoju językowym dziecka wykracza poza normę, wymaga czasu i obserwacji różnego typu jego zachowań, relacji z otoczeniem. Wymaga też trafności spostrzegania, co dziecko już przyswoiło, jak ujmuje swoje intencje, jak opisuje fragmenty rzeczywistości, oraz odróżnienia od tego, co kalkuluje z mowy otoczenia, co pomija, bo już opanowało, a z jakimi elementami języka eksperymentuje, by sprawdzić zakres ich użycia i znaczenie¹. Taka diagnoza pozwala nie tylko ocenić poziom rozwoju mowy dziecka, jego strategie przyswajania języka, ale przewidzieć i zapobiec trudnościom, które pojawić się

¹ M. Smoczyńska (1987), wychodząc z założenia, że język dziecka na każdym etapie rozwoju jest spójnym systemem reguł, a na jego rozwój składa się ciąg przekształceń następujących po sobie systemów, przekonuje, że dziecięce odstępstwa od normy mogą być ilustracją operacji językowych dziecka, mogą być dowodem nieporadności, mogą wskazywać na obszar trudności. Z tego powodu analiza błędów dziecięcych „powinna odtwarzać całość dziecięcego rozumowania poprzez wcześniejsze realizacje, różnice ilościowe, realizacje reguły, indywidualne błędy o niskiej frekwencyjności, próby konstrukcyjne i ich rozwój; sprawdzanie reguły nawet rzadko, w czasie zmęczenia (pomyłki okazjonalne), a nie wykorzystywać dziecięce formy w sposób dowolnie ilustrujący tylko przyjęte tezy” (s. 96–100). Warto też przywołać stwierdzenie, że każde dziecko dochodzi do języka swoją drogą (s.98).

mogą znacznie później, nawet w czasie nauki w szkole², kiedy intensywny rozwój mowy wydaje się zakończony, a wychowanie językowe staje się zadaniem pedagogów.

Sposoby opanowywania znaków i reguł językowych przez dziecko na określonym etapie rozwoju, powstawanie struktury semantycznej i zmiany znaczeniowe jednostek systemu są od dawna przedmiotem wieloaspektowych badań i analiz³. Z badań psychologów, psycholingwistów, językoznawców wynika, iż doświadczanie przez dziecko tego, że język jest światem, w którym można działać i tworzyć⁴, rozwija się powoli i trwa znacznie dłużej niż budowanie podstaw systemu językowego. Z praktyki logopedycznej wiemy, że to sprawności – najczęściej określane metajęzykowymi⁵ – gwarantują rozwój języka na takim poziomie, który pozwala zdobywać nowe zakresy wiedzy za pomocą symboli językowych, wnioskować o rzeczach i zjawiskach abstrakcyjnych, a także – może przede wszystkim – opanować tzw. szkolne sprawności językowe. Tak jak pojawienie się pierwszych wyrazów jest istotnym wskaźnikiem rozwoju mowy, tak świadomość systemu, relacji między formą/formami a znaczeniem/zmianami znaczenia, może być miarą dojrzałości językowej. Ta pozwala opisywać świat i rozumieć opis rzeczywistości pozajęzykowej bez konieczności jej bezpośredniego doświadczania.

RELACJMIĘDZYWYRAZAMI–ODKRYWANIESTRUKTURY

Tak ważna w procedurze diagnozy logopedycznej ocena zasobu leksykalnego koncentruje się na określeniu sprawności etykietowania desygnatów i ewentualnie opowiadaniu o cechach wyróżnionych przez na-

² Na potrzebę opieki logopedycznej wśród uczniów szkoły podstawowej wskazywał L. Kaczmarek (1991, 17), posilkując się badaniami swoich magistrantów, z których wynikało, że ponad 20% uczniów to uczniowie z wadami wymowy, a znaczna część z nich to także uczniowie z trudnościami w nauce czytania i pisania. Pomimo upływu lat wydaje się, że statystyki zmieniają się w niewielkim stopniu. Badania przesiewowe (obóz naukowy naszego Studenckiego Koła Logopedycznego) przeprowadzone w ubiegłym roku wśród uczniów II–IV klas dwóch wiejskich szkół również pokazały, że ponad 20% z nich ma też takie problemy.

³ Trudno przywołać w artykule pełny opis tych złożonych zjawisk i procesów. Niemniej niezwykle bogata literatura z tego zakresu pozwala dla celów diagnozy i terapii na uporządkowanie osiągnięć dziecka w różnych sferach zachowań na określonych etapach rozwoju, patrz: J. Cieszyńska, M. Korendo (2006).

⁴ S. Grabias (1991, 46) pisał: „Zastanawiając się nad zaburzeniami mowy, traktujemy język jako uszkodzone narzędzie komunikacji. Ale język w istocie swojej nie jest narzędziem.[...] Nie można się go pozbyć po wykonanej czynności. Pozostaje ciągle z nami. Jest bytem wszechogarniającym. Organizuje myślenie i postrzeganie rzeczywistości”.

⁵ O rozwoju metajęzykowym i wpływie sprawności metajęzykowych na umiejętność czytania i pisania polskich dzieci patrz: Krasowicz-Kupis (1999, 2004).

zwę obiektów, zjawisk itp. W nasze wyobrażenie rozwoju mowy wpisane jest przekonanie, że wystarczy uruchomić mechanizm nabywania języka a reszta powinna zadziałać sama, zgodnie z zasadą, że: umysł nie jest naczyniem, które trzeba wypełnić, ale ogniem, który trzeba zapalić. Z naukowych doniesień badaczy wynika, że struktura leksykalna powstaje powoli⁶. Nie ulega wątpliwości, że jest zasobem wiedzy o świecie i języku, wiedzy o związkach form i treści oraz ich wzajemnych relacjach⁷. W ujęciach językoznawczych modele opisu systemu leksykalnego zmieniają się w zależności od przyjętych sposobów opisu języka. Strukturalne traktowanie języka przekonuje, że wyrazy tworzą system hierarchicznie uporządkowany i jakakolwiek zmiana jednego elementu powoduje zmiany w całym systemie. Opis tego systemu jest możliwy wtedy, kiedy wyróżnione jednostki (wyrazy) opisuje się za pomocą przekładu wewnątrzjęzykowego⁸.

Choć niewątpliwie o znaczeniu jednostek decyduje wiedza o rzeczywistości pozajęzykowej, to pełne opanowanie języka pozwala budować znaczenia jednostek za pomocą opisu słownego. Rozwój języka polega na budowaniu systemu i świadomości relacji między formą i znaczeniem, i wyznaczanymi tymi relacjami związkami między elementami systemu. To przejście od form i znaczeń osadzonych w znajomych przestrzeniach tu i teraz do znaków – jednostek systemu pozwala na wnioskowanie przez analogię, abstrahowanie, także opisywanie samego systemu.

Proces rozpoczyna się dość wcześnie, bo dziecko, wydzielając coraz mniejsze jednostki, które o czymś informują, odkrywa – jak pisze Smoczyński (1955) – klucz do języka dorosłych. Dzieje się to wtedy, kiedy dociera ono do poczucia budowy morfologicznej wyrazu i zaczyna wykorzysty-

⁶ Literatura na ten temat jest niezmiernie bogata, por. klasyczne prace opisujące rozwój języka w perspektywie strukturalistycznej: Kaczmarek (1977 i nast.), Smoczyński (1955), Chmura-Klekotowa (1967, 1968), badania nad powstawaniem struktury semantycznej: Kielar-Turska (1989), Haman (1993), Zarębina (1980) i inni.

⁷ Wprowadzenie semantyki do analizy językoznawczej nie było proste. W historii językoznawstwa podkreślano konieczność jej uwzględniania w opisie języka, ale trudności ze znalezieniem sposobu ujmowania znaczenia prowadziły nawet do skrajnych rozwiązań metodologicznych (por. Grzegorzczkowska 1995 i nast., Wierzchowski 1990). Wprowadzenie znaczenia do opisu leksyki i spostrzeżenie Baudouina de Courtenay, że istnieją wyrazy różniące się znaczeniem i tylko jednym fonemem, stało się podstawą fonologii. Uwagę, że wyrazy należące do tego samego paradygmatu fleksyjnego i do tej samej rodziny wyrazów mogą się różnić głoskowo w części rdzennej wykorzystano znacznie później (za: Wierzchowski 1976).

⁸ Wyznaczając autonomiczność językoznawstwa, F. de Saussure (1991, 258) napisał: „prawdziwym przedmiotem językoznawstwa jest język rozpatrywany sam w sobie i dla siebie samego”. To ostatnie zdanie *Kursu...*, traktowane jak testament i zadanie, wyznaczyło poszukiwanie sposobów opisu systemu językowego za pomocą przekładu wewnątrzjęzykowego.

wać tę wiedzę do porozumiewania się i myślenia. Licznymi dowodami na kojarzenie się w jego umyśle takich elementów wyrazów, które posiadają cechy wspólne w formie i treści, i dowodów na zrozumienie przez nie, że owymi elementami modyfikuje się w różny sposób znaczenia wyrazów, jest gwałtowny rozwój słownictwa i dziecięce twory analogiczne. Wraz z opanowaniem pierwszych morfemów pamięć dziecka uwalnia miejsce dla nowych jednostek, bo te przyswojone stają się materiałem do operacji słowotwórczych i wnioskowania o znaczeniu na podstawie opanowanych konstrukcji i ich wykładników. Dziecko nie musi już każdej formy fleksyjnej, modyfikacji słowotwórczej zapamiętywać jak osobnego, nowego wyrazu (Smoczyński 1955, 157). Zanim jednak uświadomi sobie i zapamięta „porządek” znaczeń i form, minie wiele miesięcy, nawet lat eksperymentowania, sprawdzania, aktywności małego językoznawcy.

Zwykle dziecięce odmienności w tworzeniu nowych wyrazów lub odmianie wyjaśnia się działaniem analogii⁹. Psychologowie twierdzą, że myślenie przez analogię stanowi jedną z najbardziej zagadkowych form poznawczej aktywności człowieka, a jej przebieg jest ściśle związany z funkcjonowaniem podstawowych mechanizmów psychicznych (Biela, 1981). To, w jaki sposób przebiega czynność myślenia analogicznego, zależy od etapu rozwoju, aktywności jednostki, także od środowiska społecznego i kulturowego, w jakim żyje (Tomasello, 2002). W językoznawstwie współczesnym przez analogię rozumie się stosunek proporcjonalny¹⁰, jaki zachodzi między formami językowymi; mogą być to formy różnych wyrazów (lub formy tego samego wyrazu), w relacjach między którymi zauważa się podobieństwo formy i jakieś podobieństwo treści. Mechanizm działania rekonstruuje się według wzoru: *forma X : forma Y* (*Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, 1993, 45). W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że w systemie językowym zjawisko analogii ma miejsce wtedy, kiedy wiele elementów układa się w stosunki proporcjonalne (np. pary fonologiczne p: b = k: g = s: z), morfologiczne (np. dom: domu = atom: atomu = bok: boku). Działanie, rozumowanie, wnioskowanie przez analogię dokonuje się przez odkrycie proporcjonalności między formami. Tym tłumaczy się nie tylko występowanie neologizmów w rozwoju mowy dziecka¹¹,

⁹ W tradycyjnym językoznawstwie pojęcie analogii pełni ważną funkcję w badaniach historyczno-porównawczych. Jej wpływem tłumaczy się zmiany morfologiczne w obrębie form fleksyjnych.

¹⁰ Termin wywodzący się z nauk matematyczno-logicznych, oznaczający równoważność dwóch lub więcej stosunków. Proporcje czy też ciągi proporcjonalne zwracały uwagę badaczy XIX w.

¹¹ Dziecięce twory analogiczne (Smoczyński 1955, 153), czyli różne formy od tego samego wyrazu i takie same formy od różnych wyrazów, które nie są znane językowi otoczenia, nie są naśladownictwem, lecz wyrazem własnych operacji myślowych małego

ale również mechanizm powstawania nowych, nietypowych jednostek¹² w języku potocznym, artystycznym itp.

W historii językoznawstwa najpierw pojawiły się ciągi binarne, potem wieloelementowe. Konstruowane proporcje wykorzystywano do pokazania struktury leksykalnej oraz relacji semantycznych, a przyczyniły się głównie do ilustrowania systemowości zasobu leksykalnego¹³. W ich organizowaniu zakładano podobieństwo formy i treści, ale nie dbano o precyzyjne wyznaczenie różnic znaczeniowych.

ANALOGIA W CIĄGACH PROPORCJONALNYCH

W zbieranym przez mnie materiale ciągi proporcjonalne znajdowałam w wypowiedziach dzieci czteroletnich. Wykorzystywane były przez małych rozmówców do objaśniania znaczeń wyrazów, wskazywania podobieństw lub różnicowania znaczeń form słowotwórczych, fleksyjnych, także wyjaśniania zjawisk pozajęzykowych, porządkowania wiedzy za pomocą odkrywania związku między wyrazami¹⁴. Doświadczenia zbierane w pracy ze studentami niedosłyszającymi przekonały mnie, że budowanie ciągów proporcjonalnych, czyli działanie przez analogię w świecie języka, bywa dla nich zadaniem trudnym, niekiedy niemożliwym. Pokuśiłam się o sprawdzenie, czy dzieci w wieku wczesnoszkolnym, mające opanowany system języka na przynajmniej dostatecznym poziomie komunikacyjnym, objęte treningiem czytania i pisania, rozumienia podstaw metajęzyka, potrafią „bawić się” w układanie proporcji. Nie chodziło o sprawdzenie dostrzegania tylko proporcjonalności form, ale udział

użytkownika języka. Pojawiają się na przełomie 2. i 3. roku życia, szczyt badacze języka dziecka datują na 3. rok życia i dowodzą, że na przełomie 3. i 4. roku życia dziecka liczba tworów analogicznych zdecydowanie maleje. Chociaż nie wszystko wytłumaczyć można analogią, bo pewne formy są zjawiskiem generalizacji nowo zdobytych morfemów, inne rezultatem trudności semantycznych, to najczęściej neologizmy dziecięce tłumaczy się działaniem przez analogię, odkrywaniem przez dziecko podobieństwa form i treści wyrazów, por. Smoczyński (1955), Chmura-Klekotowa (1964), Kaczmarek (1977), Wójtowiczowa (1997), Przybysz-Piwko (1995) i inni.

¹² Szczególnie kiedy zachodzi zastąpienie jakiejś formy nieregularnej czy rzadkiej formą regularną (*kopiemy* : *kopią* = *umiemy* : *X* = *rozumiemy* : *X*) (EJO 1993, 427), ale także w kreacjach poetyckich, języku kabaretu, reklamy itd.

¹³ Wierzchowski (1976, 13) pokazuje, jak ważne były prace niemieckiego gramatyka, leksykologa H. Paula. Proporcje oparte na zależności baza – derywat wykorzystał też Kuryłowicz, np. lew: lwica, tygrys: tygrysica umieszczał w szerszej, chociaż nieistniejącej w języku polskim, bardziej pojęciowej proporcji zwierz: zwierzyca (za: Wierzchowski 1976).

¹⁴ Niepublikowana praca doktorska: Analiza semantyczna wyrazów w języku dzieci czteroletnich, Lublin (1999).

świadomości w ujmowaniu relacji między formą i treścią wyrazów za pomocą przekładu językowego. Sięgnęłam po zaproponowaną przez J. Wierzchowskiego (1956) metodę opisu leksyki.

PRZEKŁAD WEWNĄTRZJĘZYKOWY W GRUPACH PROPORCJONALNYCH RELACJI

Nawiązując do wieloelementowych proporcji i związku semantycznego form wyrazowych¹⁵ Wierzchowski (1959) zaproponował grupy proporcjonalnych relacji, czyli wydzielone w ciągach proporcjonalnych grupy, które obejmowały wyrazy o takim samym rdzeniu (powiązane podobieństwem formalnym) i ściśle określonych relacjach semantycznych. Uzyskanie tych grup umożliwia stosowanie frazy łączącej, czyli rodzaju parafrazy, przekładu, który powinien objaśniać wyraz z zastosowaniem innej jego formy. Jak pisze Wierzchowski (1976, 139, 143), może nią być każda fraza występująca w języku, która zawiera wyraz podobny fonetycznie w części rdzennej w identycznym lub prawie identycznym znaczeniu. Wymóg zastosowania tych samych fraz łączących pozwala wyodrębnić wśród tradycyjnych ciągów proporcjonalnych te proporcje, które są nie tylko podobne formalnie, ale również powtarzają ten sam dystans semantyczny¹⁶. Nazywa je grupami proporcjonalnych relacji. Skutecznym narzędziem potwierdzającym przynależność do GPR jest fraza łącząca, ponieważ umożliwia wydzielanie wyrazów z uwzględnianiem znaczenia opisywanego za pomocą tego samego języka, bez odsyłania do rzeczywistości pozajęzykowej¹⁷. Propozycja Wierzchowskiego wydaje się spełniać wymóg opisu metajęzykowego. Dla dzieci jest rodzajem zabawy w: „co wyrazy znaczą” oraz jak podobieństwo form wyrazowych informuje o znaczeniu. Kompletowanie ciągów proporcjonalnych relacji wymaga sprawności fonologicznej, morfologicznej (odkrywanie podobieństwa form) i semantycznej (rozpoznawania podobieństwa znaczeniowego rdzenia, poczucia zmian znaczeniowych, jakie wprowadza użycie formantu sło-

¹⁵ Spostrzeżenia B. de Couretnay, że poszczególne formy określonego wyrazu nie powstają jedna od drugiej, ale po prostu współlistnieją i ustala się między nimi pewien wzajemny psychiczny związek oraz jedna jakby „wywołuje” tę inną, dotyczyły występowania form fleksyjnych. Długo nie były uwzględniane w interpretacjach słowotwórczych. Wierzchowski (1976) odwołuje się do nich w podstawach swojej metody.

¹⁶ Ale też określić puste miejsca w systemie, uzasadnić formy potencjalne.

¹⁷ W rozwijanej później metodzie opisu struktury leksykalnej Wierzchowski (1976, 1990) wykorzystuje frazy łączące jako sprawdzone skuteczne narzędzie przekładu wewnątrzjęzykowego, ale rezygnuje z ciągów proporcjonalnych relacji, ponieważ – jak podkreśla – ważniejszy jest związek nazywania.

wotórczego)¹⁸. Fraza łącząca, którą wykorzystuje się do parafrazowania wyrazów podobnych fonetycznie, pokazuje ich podobieństwo formalne i semantyczne, określa relacje i zmiany znaczeniowe (przesunięcia w grupach). Jest przekładem wewnątrzjęzykowym, bo koncentruje uwagę na związkach między wyrazami, pozwala oderwać się od wiedzy o świecie (choć jej nie eliminuje). Jest prostym sposobem objaśniania podobieństwa formy i treści między wyrazami, tworzenia wyrazów na wzór już istniejących. Spełnia więc wymóg operowania jednostkami języka – wyrazami, postrzeganymi jako elementy większej struktury.

FRAZA ŁĄCZĄCA W ZABAWIE CIĄGAMI PROPORCJONALNYCH RELACJI

W artykule wykorzystuję materiał zbierany za pomocą ankiety. Grupie uczniów i studentów zaproponowałam zabawę w poszukiwanie form wyrazów pasujących do zaprezentowanych wzorów i opisanych przez odpowiednie frazy. Respondentami byli uczniowie klas II i III oraz V i VI szkół podstawowych (54 osoby), gimnazjum (30 osób) i szkół średnich (szkoła zawodowa – 25 osób, technikum – 30 osób). Grupę kontrolną stanowili studenci filologii polskiej (30 osób). Badania przeprowadzone w szkołach obejmowały wszystkich uczniów z wybranych klas. Wykorzystuję też ankiety grupy uczniów z wadami wymowy i/lub trudnościami w uczeniu się, którzy byli objęci opieką poradni psychologiczno-pedagogicznych¹⁹.

Wybrałam ciągi proporcjonalne najłatwiej generowane w językowym obrazie świata dziecka. Pierwsze zadanie prowokowało do tworzenia deminutywnych²⁰ wyrazów w taki sposób, by pasowały do pierwszej, podanej jako wzór, pary: *kot* – *duży, wielki, stary* (pod kreską ułamkową) *kotek* – *mały, młody, milutki*. Kolejne wyrazy oddzielał znak równości. Drugie

¹⁸ W literaturze nietrudno znaleźć informacje o tym, że rozumienie kategorii gramatycznych rozpoczyna się dość wcześnie, ale jest procesem długim i dość zindywidualizowanym oraz że spora grupa uczniów nie radzi sobie z zadaniami sprawdzającymi umiejętności metajęzykowe (które warunkują sukcesy w nauce czytania i pisania) ani w wieku 9, ani nawet 12 lat (Krasowicz, 1999; 2004, 57). Badania Przetacznikowa i Kielar (1973); Kielar (1989) dowodzą, że linia świadomości gramatycznej i semantycznej zmienia się od uwikłania w działanie do refleksji w okresie dorastania. Z wiekiem dokonuje się uniezależnienie od percepcji na rzecz formy językowej. Autorki sugerują, że ten poziom świadomości pojawia się u dzieci w wieku 11–15 lat wraz z kształtowaniem się operacji formalnych.

¹⁹ Wszystkim Koleżankom, które pomogły mi w zbieraniu materiału, bardzo serdecznie dziękuję.

²⁰ Badania nad rozwojem słownika dziecka dowodzą, że deminutywa są najwcześniej przyswajaną kategorią słowotwórczą. Od 1,5 roku życia zauważa się również wzrost liczby formantów wykorzystywanych do tworzenia takich konstrukcji i różnorodność podstaw.

zadanie wymagało podania fraz łączących, które wyjaśniały różnicę znaczeniową między wyrazami *kot*: *kotka*. Na następnej stronie w kolejnych liniijkach podawane były wyrazy, do których trzeba było utworzyć formę (często potencjalną) w rodzaju gramatycznym realizującym zasadę wyznaczoną przez proporcję: *kot*: *kotka* = *pan*: *pani*²¹. Wzory uzupełnione wynikami uzyskanymi z ankiet studentów polonistyki przedstawiam niżej, kursywą zaznaczyłam wyrazy wpisane przez młodych ludzi.

Zadanie 1.

Kot	pies	wół	włos	balon	próg	bąbel	but
Kotek	<i>piesek</i>	<i>wótek</i>	<i>włosek</i>	<i>balonik</i>	<i>prożek</i>	<i>bąbelek</i>	<i>bucik</i>
		<i>/wótek(2)</i>		<i>/balonek (4)</i>			<i>/butek (7)</i>

Zadanie 2.

Wieloryb to pan : pani to *wielorybica/ wielorybowa*.

Nietoperz to pan : pani to *nietoperzowa/ nietoperzyca*.

Pani to **krowa** : *krów* to pan.

Koń to pan : pani to *konia/ konica/ koniowa*.

Pani to **owca** : *owiec* to pan.

Pani to **gwiazda** : *gwiazd/ gwiazdowy* to pan.

Palec to pan : pani to *palcowa*.

Pani to **muszla** : *muszel* to pan.

Szpadel to pan: pani to *szpadlowa/ szpadelka*.

Pani to **mucha**: *Much, muchowy* to pan.

Małpa to pani: pan to *małp/ pan małpa*.

Pierwsze „zabawy” przeprowadzone zostały w II klasie szkoły podstawowej, uczniowie uzupełniali ankietę na prośbę nauczycielki przed lekcją. Wyniki ankiet pokazały, że mniej więcej 2/3 z nich wpisało formy wyrazów, które niewiele różniły się od wzoru uzyskanego z ankiet studentów; w tym około 1/6 tej grupy posłużyła się identycznymi formami, pozostali uzupełnili ciągi, zmieniając najczęściej jedną z proporcji. Regularną zmianą było tworzenie ciągów z użyciem form hipokorystycznych: *piesunio, wołunio, balonunio, butunio, progunio* itd. (2 osoby). Inne zmiany dotyczyły pojedynczych wyrazów, jakby uczniowie na krótko zmieniali parafrazę, zapominali o regule derywacyjnej. Wpisywali:

- formę liczby mnogiej: *wół: wóły/ woły (6); włos: włosy (6); balon: balony (2); próg: prógi/prógy (3)*.

²¹ Nazwy żeńskie tworzone od nazw męskich i odwrotnie wydają się w języku dzieci kategorią dość wyrazistą (Chmura-Klekotowa, 1967) i chętnie wykorzystywaną do „porządkowania” wiedzy o świecie. W wypowiedziach dzieci czteroletnich często rejestrowałam tworzenie form do pary: *pan – pani, mama – tata – dziecko* (Maciejewska, 1999).

- formę wyrazu w rodzaju żeńskim: *wół: wółta* (2); *balon: balona* (1); *bąbel: bąbelka* (3 os.).

- formę deminutywną z innym formantem –yk(ik): *bąbelik* (1).

Najmniej problemów sprawiły proporcje do wyrazów: *pies, włos*. Trudniejsze było tworzenie ciągów, w których występowały słowa prawdopodobnie rzadziej używane oraz te, w których pojawiały się alternacje (*wótek: wótełk: wólik; prózek: próczek: prógek*) i pułapki ortograficzne (*purzek: prórzek: pruzek*). Wydawało się, że w tej grupie wiekowej zabawa w tworzenie form według wzoru i zasady semantycznej nie była trudna. Niemniej jednak niektórym dzieciom pewien kłopot sprawiało utrzymanie w pamięci zasady morfologicznej i/lub semantycznej i konsekwentne realizowanie wyboru form.

Ale była też grupa uczniów (mniej więcej 1/3 klasy), którzy tworzyli ciągi zdecydowanie inaczej. We wszystkich proporcjach (z wyjątkiem *pies: piesek*) wpisali oni najczęściej inne formy niż we wzorze, więcej było też skreśleń, poprawek. Ci uczniowie mieli sporo kłopotów z tworzeniem derywatów, wyborem formantu, rozumieniem zasady proporcji, wykorzystaniem obu reguł (semantycznej i formalnej) jednocześnie, także zapisem wyrazów. Tak jak w wyróżnionej wcześniej grupie zmiany dotyczyły najczęściej jednej proporcji, tak w tej grupie zmiany dotyczyły niemal wszystkich. Z charakterystyk, jakie uzyskałam od wychowawczyń wynikało, że ta grupa respondentów to uczniowie z trudnościami w czytaniu i/lub pisaniu, niektórzy z nich z wadami wymowy, część z nich korzystała, część jeszcze korzysta z pomocy logopedy. Podobne wyniki uzyskałam z ankiet wypełnianych przez uczniów III klasy. Niżej przedstawiam formy z ciągów tworzonych przez uczniów II i III kl. szkoły podstawowej:

1) bez trudności w uczeniu się i bez problemów językowych, wad wymowy:

pies: piesek (6), *pieśek, piesunio, piesulek*;

wół: wótełk (5), *wótełk, wołunio, woły, wołowa, bawołełk*;

włos: włoszek (8), *włosunio, włoszeczek*;

balon: balonik (7), *balonek* (2), *balonunio*;

próg: prózek (6), *prorzek, proczek, progunio, proguk*;

bąbel: bąbelek (8), *bąbelunio, bąbeleczek*;

but: bucik (5), *butek* (3), *buteczek, butunio*;

2) z trudnościami w uczeniu się czytania i pisania, niekiedy wadami wymowy:

pies: piesek (8), *piesik, piesia, piesio*;

wół: wótełk (5), *wółta, wołyłk, wołowa, wółontko, wole* (?)²²;

²² Znakiem zapytania zaznaczam trudność w odczytaniu liter; litery w nawiasach to odczytane z pewnym trudem z powodu skreśleń, poprawek. Liczby wpisuję tylko przy formach oczekiwanych lub pojawiających się stosunkowo często.

włos: *włosek* (5), *włos(a)(y)ek*, *włosy*, *włoseczek*, *włosianko*;
 balon: *balonik* (3), *balonek*, *balon(y)ek*, *baleczek*, *balon*, *balony*, *balo(?)y*;
 próg: *prożek* (3), *prorzek*, *pr(o)dżek*, *progacz*, *próg(ow)y*, *prógi*, *progi*, *prók*;
 bąbel: *bąbelek* (4), *bąbelka*, *bąbella*, *bąbeleczek*, *bąbca*, *bąble*, *balon*;
 but: *butek* (3), *butek* (3), *buciek*, *butik*, *butyk*, *but(?)*, *bućk*.

Również w ankietach wypełnianych przez starszych uczniów klas podstawowych wyłoniła się grupa tych, którzy nie tworzyli regularnych proporcji, wpisywali formy inne od oczekiwanych. Podobnie najliczniejsze odstępstwa ilościowe i jakościowe znajdowałam w ciągach tworzonych przez uczniów z trudnościami w uczeniu się i wadami wymowy. A to zestawienie form z ciągów tworzonych przez uczniów klas V i VI:

1) bez trudności w uczeniu się i bez problemów językowych, wad wymowy:

wół: *wótek* (7), *wótek* (6), *wóteczek*, *wolnik*, *woły* (3);

włos: *włosek* (13), *włoseg*, *włosik*, *włosyk*, *włosy* (5);

balon: *balonik* (11), *balonek* (2), *balonyk*, *balony*;

próg: *prożek*, *prorzek*, *prożeg*, *próżek* (3), *progek*, *progiek* (2), *progik*, *prógcik*,

progi (4), *prugi*;

bąbel: *bąbelek* (11), *bąbeli(y)k*, *bąbelk*, *bąble*, *bąbele*;

but: *bucik* (4), *butek* (7), *buty*.

2) z trudnościami w uczeniu się i wadami wymowy:

wół: *wótek* (8), *wótek* (6), *bawótek*, *woły* (2), *wóły*;

włos: *włosek* (14), *włosy* (5), *włoski*;

balon: *balonik* (9), *balonek* (4), *balony* (4), *balońk*, *balanyk*, *balanik*;

próg: *prożek* (9), *prożek(g)*, *prożeg*, *prorzeg*, *próżek*, *prużek*, *prógek*, *próczek*,

prógutek, *prógnik*, *progi* (2), *progiem*;

bąbel: *bąbelek* (14), *bombelek*, *bodelek*, *bąmalik*, *bąbekek*, *bąbelki* (2), *bąbele*,

bąbly, *bompelki*, *babeczek*, *babalek*;

but: *bucik* (11), *butek* (4), *buty*.

W obydwu grupach najczęściej podawaną formą niespełniającą wymogów przekładu była forma wyrazu w liczbie mnogiej, wyjątkowo forma fleksyjna. Często dosyć wpisywane były formy deminutywne z sufiksem -yk (-ik) np. *balonik*, *balanyk*, *balonyk*, *balanik*, *bąbelik*. Z reguły te same wyrazy sprawiały uczniom najwięcej kłopotów. W grupie młodszych uczniów zdecydowanie więcej było kreatywności w tworzeniu derywatów, wyraźniej występowały poszukiwania formy słowotwórczej, nawet eksperymentowanie. W starszej grupie więcej było odrębności dotyczących wyrazów, których zmiany słowotwórcze wprowadzały alternacje samogłoskowe, np.: *prożek* – *próżek*/ *prużek*, *wótek* – *wótek* i spółgłoskowe: *prożek* – *progiek* – *proczek*. Zarejestrowane formy odzwierciedlają kłopoty

z ortografia: *próg – prorzek – prożeg, próg – progi – prugi, bąbel – bombelek, balonik – balonik, bąbelek – babalek*. Zaznaczają się wątpliwości uczniów co do zapisu samogłosek nosowych, np.: *bably, bombelek, bompelki*, także problemy fonologiczne: *bąmalik, bompelki*, grafomotoryczne: *bodelek*.

Budowanie ciągów okazywało się zadaniem zdecydowanie łatwiejszym dla uczniów ze szkół ponadpodstawowych. W zadaniu 1. wyjątkowo rejestrowałam przykłady nietrafionych form. Nieco inaczej było w grupie studentów z uszkodzonym słuchem. W ich ankietach często rejestrowałam brak odpowiedzi (luki w proporcjach), częściej wpisywane były formy niespełniające wymogu frazy łączącej: *wół – wółka, próg – proga, balon – balonka, bąbel – bąbka, but – buta*, wpisywanie form liczby mnogiej: *buty, włosy*. Tylko dwoje studentów wpisało formy realizujące proporcję: *butek, balonek*, większość użyła form konwencjonalnych: *bucik, balonik*. Podobnie jak w ankietach młodszych respondentów, proporcja do wyrazu *próg* miała kilka form: *progek, prógek, progeczek*, które dowodziły rozumienia zasady określanej przez frazę łączącą i znajomości odpowiednich formantów, ale wskazywały na trudności osób niedosłyszących w stosowaniu zasad fonotaktycznych. W tej grupie częściej notowałam przykłady dowodzące mylenia formy fleksyjnej i słowotwórczej. Tworzenie ciągów proporcjonalnych nie było zadaniem łatwym dla tych studentów z uszkodzonym słuchem, którzy posługiwali się głównie językiem migowym. Ci często wyrażali dezaprobatę i brak zainteresowania zabawą, mówili też, że nie rozumieją jej celu.

Zadanie 2. poprzedzała prośba o podanie przynajmniej kilku fraz łączących wyrazy *kot* i *kotka*. Młodzi ludzie wpisywali parafrazy typowe, głównie: *kot to samiec a kotka to samica* lub *pan to kot, pani to kotka*. Tylko jeden uczeń wpisał: *kot – zwierz, kotka – zwierzyca*, tworząc potencjalny derywat z wykorzystaniem kategorii kognitywnej.

Zestawienia form, dopisywanych do wyrazów hasłowych podanych w drugiej części zadania, pozwalają stwierdzić, że uczniowie potraktowali je jak zabawę w podawanie, wymyślanie form słowotwórczych spełniających wymogi określone frazą łączącą. W zebranych materiale również uwidaczniają się różnice ilościowe i jakościowe w tworzeniu derywatów przez uczniów w różnych grupach wiekowych. W porównaniu do zadania 1. nowym zachowaniem było to, że niemal zawsze ankietowani podawali kilka innych derywatów spełniających wymóg frazy łączącej, częściej nie podejmowali zabawy w tworzenie proporcji²³. W wielu ciągach wpisane zostały formy, które realizowały parafrazę z poprzedniego zadania

²³ Najczęściej nie rezygnowali z zabawy, ale zostawiali bez uzupełnienia wybrane wyrazy, głównie: *mucha, muszla, małpa*.

i dość często (szczególnie w ankietach uczniów szkoły zawodowej) wpiśwane były leksemy będące nazwami osobników do pary, np.: pan *pies* – pani *suka*; pani *owca* – pan *baran* itp. W tym zadaniu kreatywność słowotwórcza uczniów była większa.

A to wyrazy wpisane przez uczniów kl. II i III:

1) bez trudności w nauce i wymowie:

wieloryb: *wielorybka* (4), *wielorybica* (2), *wielorybcia*, *wielorybnica*, *wieloryba*, *wielorybowa*, *pani wieloryb*, *wieloryb*;

nietoperz: *nietoperzyca* (5), *nietoperzowa* (2), *nietoperka*, *nietoperza*, *nietoperzyczka*;

krowa: *krówka*, *kruwka*, *krowa*, *krowy*, *pan krowa*, *byk* (9), *byck*, *byki*;

koń: *koniowa* (3), *konica/końca*, *konia*, *końka*, *koniczka* (2), *klacz* (3), *klacza*, *źrybica*, *pani koń*;

owca: *baran* (8), *owca* (2), *owiec*, *owieczka*, *pan owca*, *owcy*, *owce*, *owcapan*;

gwiazda: *gwiazd* (4), *gwiazdy* (2), *gwiazdka*, *gwiazdeczka* (!), *gwiazdor* (3), *gwiazdowie*, *gwiazdek* (2), *gwiazdacz*, *pan gwiazda*, *księżyc* (!);

palec: *palcowa*(3)/*palecowa*, *pani palcowa*, *pani palec*, *palca*, *palcawa*, *paleczka*, *palecka*, *palcucha*, *paleńka*, *paluszka*, *palcica*;

muszla: *muszla* (3), *muszl*, *muszel* (5), *muszlarz*, *muszle*, *muszelka*, *klozet*;

szpadel: *szpadelka* (6), *szpadelowa*, *szpadlówka*, *szpadlica*, *szpadelek*, *łopata* (2);

mucha: *much* (11), *muszek* (3), *muchowy*, *muska*, *muszka* (2), *mucha* (2), *muchowad*, *pan mucha*;

małpa: *małpison* (5)/*małpison*, *goryl* (4), *goryr*, *małpek*, *małp*, *małpica*, *małpolud*/*małpolut*, *pan małpa*;

2) mających trudności w czytaniu i pisaniu, wady wymowy:

wieloryb: *wielorybka*, *wielorypka*, *wierorypka*, *wieloryba*, *wielorybia*, *wielorybowa*, *wierobica*, *wielorbiana*, *pani wieloryb*, *wieloryb*;

nietoperz: *nietoperzowa* (2), *nietoperzyca*, *nietoperz(ż)ka*, *nietopeszka*, *nietoperza*, *nietoperka* (2), *nietoperza*;

krowa: *byk* (6); *krowiec*, *krówek*, *krowior*;

koń: *pani koń*, *konica* (2), *końca*, *koninka*, *konia*, *końiowa*, *końic*, *koniczak*, *kobyła* (3);

owca: *owiec* (7), *pan owiec* (2), *owieczek*, *owieczor*, *owieczo*, *owieco*, *owieczko*, *owcek*, *owc*, *owcar*, *owcor*, *owciok*, *awciow*, *owciotko*, *owaka*, *owcowa*, *baran*, *owoce*;

gwiazda: *pan gwiazda*, *gwiazdor* (3), *gwiazdek* (1), *gwiazd* (2), *gwiazdeczek*, *gwiazdonek*, *gwiazdospad*;

palec: *pani palec*, *paleca*, *palcowa* (3), *palcawa*, *paleczówka*, *pa(v)(r)uszek*, *paluszeka*, *palca*, *palca(?)iwa/ palow*, *paleczka* (2), *palunia* (2), *palka*;

muszla : *pan muszla, muszel, muszla, muszl(2), pan muszel, pan moszów, muszelkowy, muskan, muszle, muszli;*

szpadel: *szpadelka (7), szpadka, szpadela, łopata;*

mucha: *much (7), mucha, muchor, mucha;*

małpa: *małp (4), małpek (4); małpison, małpior.*

W tym zadaniu niemal wszyscy uczniowie zrozumieli zasadę przekładu wewnątrzjęzykowego i tworzyli derywaty zgodnie z zasadą „podobieństwa fonetycznego wyrazów w części rdzennej”, nie dbali o proporcje formalne. Wyraźnie widać różnice w wykorzystywanych formantach: w grupie uczniów sprawniejszych językowo więcej konstrukcji (w tym form potencjalnych), w których wykorzystywane były formanty przewidywane dla form żeńskich, zdecydowanie mniej konstrukcji z użyciem formantów z innych kategorii gramatycznych. Inaczej w grupie uczniów z trudnościami językowymi. Wybór reguły i formantu sprawiał im kłopot, często powtarzali formę wyjściową. W mniejszym stopniu ujawniały się problemy z zapisem ortograficznym, za to zdecydowanie wyraźniej widoczne są trudności w wydzieleniu części morfologicznych.

Materiał uzyskany z ankiet wypełnianych przez starszych uczniów szkoły podstawowej również wskazuje na różnice w zakresie sprawności słowotwórczych w porównaniu z ich młodszymi kolegami/koleżankami. Wraz z wiekiem zwiększał się zakres stosowania technik, zabawy proporcjami. A to przykłady ciągów tworzonych przez uczniów V i VI klasy:

wieloryb: *wielorybka (8), wielorybica (5), wielorybowi (2), wielorybia, wielorybiczka, wielorybia, pani wieloryb;*

nietoperz: *nietoperzowa (5), nietoperzyca (8), nietopeszka (2), nietoperzka, nietopeża, nietoperzyna;*

krowa: *krów (5), krowa (2), krówka (3), krowmen, krowies, byk (11);*

koń: *konica (6), końca, końica, koniowa (2), konia, klacz, końwomen, kołyba;*

owca: *owiec (4), owieczka (2), owieczna, owcem, owoc, koza (2), baran (6);*

gwiazda: *gwiazdor (2), gwiazd, gwiazdec, gwiazdek, gwiazdor, gwiazdeka, gwiezdnik, pan gwiazda, pan gwiazd, gwiazdem, gwiazda, gwiazdka, gwiazdeczka, księżyc;*

palec: *palcowa (4), palecowa (2), palcówka, palca, pani palec, paluszka, palica, palec, paluszek, paluch, ręka;*

muszla: *muszel (5), muszl, muszol, muszlem, pan muszla, muszla, muszelka;*

szpadel: *szpadlowa (10), szpadlica (2), szpadłówka, szpadela, szpadrowa, szpadella, szpadelka, łopata;*

mucha: *much (6), muszka (2), muska, muszyca, muchowy, muszek, pan mucha, muchalik, muchem, osa, komar;*

małpa: *małpa* (5), *małpison* (5), *małpison*, *małpion*, *małp*, *małpia*, *małpas*, *małpan*, *małpomen*, *szympal*, *goryl* (3).

Porównanie ciągów tworzonych przez uczniów zasadniczej szkoły zawodowej i technikum też pokazuje różnice w zakresie sprawności słowotwórczej w porównaniu z młodszymi kolegami. A oto przykłady ciągów podawanych przez uczniów szkoły zawodowej:

wieloryb: *wielorybowa* (4), *wielorybica* (3), *wieloryb* (3), *wielorybka* (2), *wieloryba*, *wieloryka*, *pani ryba*, *rybka* (5), *wielka ryba*;

nietoperz: *nietoperzyca* (5), *nietoperzowa* (4), *nietoperka* (2); *nietoperz* (3); *nietopesz* (2), *nietoperzka*, *pani sowa* (3);

krowa: *krowa* (2), *byk* (15), *cielę* (2);

koń: *kobyła* (12), *konia*, *konica*, *klacz* (6);

owca: *owieczka*, *owieczce*, *owcowy*, *owiec*, *baran* (13), *pan baran*, *koza* (2), *koziół* (2);

gwiazda: *gwiazda* (5), *gwiazdozbiór* (3), *gwiazdor* (3), *gwiazdy*, *gwieździe*, *księżyc* (4), *planeta* (2), *niebo* (1);

palec: *palec* (5); *paluszek*, *paluszka*, *palica*, *palcowa*, *ręka* (7), *rączka*, *dłoń*, *opuszek*, *opuszka*;

muszla: *muszla* (5), *muszelka* (2), *pan muszla*, *muszel*, *małża* (3), *plaża*, *bursztyn*, *ślimak*;

szpadel: *szpadelek* (6), *szpadel*, *szpadle*, *łopata* (9), *motyka*, *betoniarka*;

mucha: *muszka* (6), *mucha* (3), *muchy* (2), *much* (1), *bąk* (4), *komar* (2);

małpa: *małpaka* (2), *małpeczka* (2), *małpa* (2), *goryl* (10), *szympans* (3), *zwierzę*.

Uczniowie z tej grupy również koncentrowali się na wykonywaniu zadania wyznaczonego frazą łączącą bardziej niż na tworzeniu proporcji, częściej niż inni wpisywali leksemy będące nazwami osobników do pary męski: żeński, powtarzali wyraz hasłowy, wybierali wyrazy z tego samego pola semantycznego, kolekcji, kategorii podrzędnej, rzadziej nadrzędnej. Zabawa frazą łączącą spełniającą wymóg przekładu wewnątrzjęzykowego była dla niemal ¼ z nich na tyle trudna (lub niezrozumiała), że rezygnowali z wyszukiwania/tworzenia jakichkolwiek konstrukcji słowotwórczych. Podobnie, jak w grupie najmłodszych uczniów, rejestrowałam formy liczby mnogiej, formy fleksyjne.

Inaczej nieco realizowali to zadanie uczniowie technikum (z tej samej szkoły i tej samej grupy wiekowej). Oto zestawienia ciągów z wypełnionych przez nich ankiet:

wieloryb: *wielorybka* (11), *wielorybica* (7), *wielorybowi*, *wielorybowi*, *wielorybnica*; *wieloryb*;

nietoperz: *nietoperzyca* (11), *nietoperzka* (3), *nietoperzowa* (2), *nietoperka* (2), *nietoperka*;

krowa: *krow* (5), *krów* (4), *krowek* (3), *krówek*, *krowiec*, *krówsko*, *kruwka*, *byk* (3);

koń: *konica* (7), *konina* (4), *koniowa* (2), *konnica*, *kobyła* (3), *klacz* (3);

owca: *owiec* (11), *owc* (3), *owik*, *owczyk*, *owczątka*, *owieczka* (2), *baran* (2);

gwiazda: *gwiazd* (7), *gwiazdek* (4), *gwiazdor* (2), *gwieździc*, *gwieździe*, *gwiezdny*, *gwiazda* (2), *gwiazdka*, *księżyc*;

palec: *palcowa* (4), *palcowa* (2), *palcówka* (2), *palczyca*, *palica*, *palcina*, *paliczka*, *palicowa*, *palczatka*, *palcontka*, *paluszka* (2), *paluszek* (2), *ręka*, *dłoń*;

muszla: *muszel* (13), *muszl* (3), *murzl*, *muszelka* (2), *skorupiak*;

szpadel: *szpadelka* (11), *szpadlica* (3), *szpadka*, *szpadek* (3), *łopata* (2);

mucha: *much* (8), *muszek* (3), *muszka* (6), *muszeczka*, *robaczniczka*;

małpa: *małpek* (7), *małpison* (2), *małpan*, *małpka* (2), *małpkowa*, *małpeczka*, *goryl* (4), *orangutan* (2).

Uczniowie technikum zdecydowanie częściej podejmowali zabawę ciągami proporcjonalnych relacji, uwzględniali zasadę przekładu wewnątrzjęzykowego. W konstrukcjach słowotwórczych stosowali bardzo często przewidziane formanty, tworzyli formy potencjalne zgodne z wymaganym znaczeniem. Wyjątkowo zdarzały się proporcje nieadekwatne: używanie spieszceń, form liczby mnogiej. Część ankietowanych (podobnie jak w opisywanej wcześniej grupie rówieśniczej) nie podejmowała zabawy w układanie proporcji, za to respektowała wymóg modyfikacji znaczeniowej i wykazywała się znajomością konkretnych nazw oraz rzeczywistości pozajęzykowej, ale zdarzało się to znacznie rzadziej niż w grupie rówieśników ze szkoły zawodowej.

Studenci z uszkodzonym słuchem również tę część ankiety wypełniali bardzo niechętnie. Uzyskany materiał przedstawiam niżej:

krowa: *byk* (6), *krowiec*, *krówek*, *krowio*;

koń: *konica* (6), *końica*, *koninka*, *konina*, *kobyła*;

owca: *owiec* (7), *owieczek*, *owcor*, *baran*;

gwiazda: *gwiazdek* (8), *gwiazdor*;

palec: *palca* (3), *palcowa* (2), *palczka* (2), *palunia* (2), *palka*;

muszla: *muszel* (9);

szpadel: *szpadelka* (7), *szpadka*, *szpadela*, *łopata*;

mucha: *much* (7), *mucha*, *muchor*, *muchat*;

małpa: *małp* (4), *małpek* (4), *małpison*, *małpior*.

Niemal wszystkie tworzone przez studentów niedosłyszących konstrukcje realizowały zasadę przekładu. Repertuar uzyskanych z ankiet form jest zdecydowanie mniejszy, bo nie tylko mniej liczna była grupa ankietowanych, ale wielu z respondentów nie udzielało odpowiedzi. Wy-

daje się, że posługiwali się sprawdzonymi sposobami tworzenia derywatów²⁴ realizujących wskazanie frazy łączącej.

Kolejne zadanie, polegające na tworzeniu parafraz do form potencjalnych: *uczynnik*, *wygodnik*, *myszarium*, *prostokątowiec*, kończyło ankietę (w opracowaniu). Uzyskane wyniki również potwierdzają, że wnioskowanie o znaczeniu wyrazu na podstawie wiedzy o jego budowie morfologicznej zależy od wieku ucznia, poziomu jego sprawności językowych. Zabawa przekładem językowym potwierdziła, że uczniowie z trudnościami w czytaniu i pisaniu, utrzymującymi się w wieku szkolnym wadami wymowy mają trudności w wykorzystywaniu reguł do wnioskowania o znaczeniu konstrukcji słowotwórczych.

ZAKOŃCZENIE

Jak twierdzą psychologowie, rozpoznanie analogii – tego niezwyklego instrumentu myślenia, zagadkowej zdolności systemu poznawczego – zależy od systemu pojęć, tworzenia uogólnień i umiejętności przekształcania reprezentowanych w umyśle informacji. Dostrzeżenie podobieństw między wyrazami, rozumienie znaczeń z wykorzystaniem wnioskowania przez analogię rejestrowałam w rozmowach z dziećmi 4-letnimi. Poprawne wnioskowanie przez analogię przy rozwiązywaniu prostych zadań pojęciowych występuje u dzieci 3-letnich, ale musi być zagnieżdżone w posiadanej wiedzy (Haman, 1993), a przejrzysty cel pozwala im na wykonanie operacji pojęciowych nawet bez wskazówek opartych na zewnętrznym podobieństwie. Wyjaśnianie zasady działania i roli analogii na różnych etapach rozwoju poznawczego pozwoliło badaczom opracować wiele różnych modeli i stwierdzić, że na kolejnych etapach rozwoju pojęciowego jest podstawą restrukturyzacji systemu pojęciowego. Choć o roli wnioskowania przez analogię w rozwoju języka i rozumieniu jego struktury przez dziecko wiemy niewiele, to wykorzystujemy je często w zabawach o charakterze diagnostycznym i terapii logopedycznej.

Zabawa, w której zadaniem było wykazanie się sprawnościami w tworzeniu konstrukcji słowotwórczych spełniających wymóg proporcjonalności formy i treści, pokazała, że jest ono wykonywane nieco inaczej w zależności od wieku i poziomu kompetencji i sprawności językowych. Podjęcie gry językowej w tworzenie form proporcjonalnych zgodnie z wymogiem frazy łączącej, wymagające rozumienia struktury morfologicznej wyrazów i możliwości objaśniania znaczenia wyrazu z wykorzystaniem

²⁴ Rozumienie parafraz i tworzenie odpowiednich derywatów uczniów słyszących i niesłyszących dokładnie analizuje E. Muzyka-Furtak (2010).

elementów konstrukcyjnych, ujawniło, że w każdym wieku szkolnym jest grupa uczniów, która nie radzi sobie dostatecznie ze stosowaniem tej wiedzy. Są to przede wszystkim uczniowie z trudnościami w czytaniu i pisaniu oraz długo utrzymującymi się wadami wymowy.

Prezentowane wyniki nie uprawniają do wyciągania nadmiernych uogólnień. Niemniej jednak wskazują, że trudności uczniów w tworzeniu konstrukcji słowotwórczych wyznaczanych frazą łączącą i wpisywanych w ciągi proporcjonalnych relacji wynikają z ograniczonego rozumienia, iż wyrazy współlistnieją w systemie językowym, że o ich formie i znaczeniu decydują określone reguły. Wykorzystanie przekładu wewnątrzjęzykowego wskazuje też, że nawet w wieku wyznaczanym w rozwoju na czas operacji formalnych, część uczniów pozostaje na etapie etykietowania rzeczywistości, a to koreluje z obniżonym poziomem sprawności metajęzykowych, trudnościami w nauce czytania i pisania, rozumieniem tekstów kultury, również pokonywaniem trudności w wymowie.

BIBLIOGRAFIA

- Biela A., 1981, *Psychologiczne podstawy wnioskowania przez analogię*, Warszawa.
- Chmura-Klekotowa M., 1964, *Rozwój rozumienia budowy wyrazów i umiejętności tworzenia wyrazów nowych (analogicznych) u dzieci w wieku przedszkolnym*, „Psychologia Wychowawcza”, 4.
- Chmura-Klekotowa M., 1971, *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Prace Filologiczne”, XXI, s. 99–235.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2006, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Kraków.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, 1993.
- Grabias S., 1991, *Logopedia – jej przedmiot i stopień zaawansowania refleksji naukowej*, [w:] *Przedmiot logopedii*, seria: „Komunikacja językowa i jej zaburzenia”, red. S. Grabias, Lublin, s. 26–48.
- Grzegorzczkowska R., 1995, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., Puzynina J., 1998, *Rzeczownik*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa, 389–464.
- Haman M., 1993a, *Badania nad analogią i metaforą we współczesnej psychologii procesów poznawczych*, [w:] *Psychologia a semiotyka*, red. I. Kurcz, Warszawa, s. 190–209.
- Haman M., 1993b, *Rozwój pojęciowy i semantyczny dziecka*, [w:] *Psychologia a semiotyka*, red. I. Kurcz, Warszawa, s. 209–242.
- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- Kaczmarek, 1991, *O polskiej logopedii*, [w:] *Przedmiot logopedii*, seria: „Komunikacja językowa i jej zaburzenia”, red. S. Grabias, Lublin, s. 5–25.
- Kielar-Turska M., 1989, *Język dziecka. Słowo i tekst*. Kraków.
- Krasowicz-Kupis G., 1999, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Lublin.
- Krasowicz-Kupis G., 2004, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin.

- Muzyka-Furtak E., 2010, *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących*, Lublin.
- Przetacznikowa M., Kielar M., 1973, *Rozumienie odrębności gramatycznej i semantycznej klas wyrazów (części mowy) przez dzieci od 3 do 15 lat*, „Przegląd Pedagogiczny”, s. 33–51.
- Przybysz-Piwko M., 1995, *Wyodrębnianie znaczeń form językowych w neologizmach dziecięcych*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków, s. 321–327.
- Saussure F. de, 1991, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa.
- Smoczyńska M., 1987, *Metodologiczne problemy analizy błędów językowych dzieci*, [w:] *Wiedza a język*, t. 2, *Język dziecka*, s. 95–116.
- Smoczyński P., 1955, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź.
- Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, Warszawa.
- Wierchowski J., 1959, *Uwagi słowotwórczo-leksykologiczne*, „Biuletyn PTJ”, XVIII, s. 223–230.
- Wierchowski J., 1976, *Wyraz – analiza pregramatyczna*, Siedlce.
- Wierchowski J., 1990, *Leksykalno-frazeologiczna struktura języka*, Wrocław.
- Wójtowiczowa J., 1997, *Drobne spostrzeżenia o działaniu analogii w mowie dziecka*, [w:] *O wychowaniu językowym*, Warszawa, s. 38–40.
- Zarębina M., 1980, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny dziecka*, Kraków.