

EWA MUZYKA-FURTAK

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

Konstrukcje hipokorystyczne i augmentatywne w języku dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu

Hypocoristic and augmentative constructions in the speech
of profoundly hearing-impaired children

STRESZCZENIE

W artykule poruszona jest problematyka trudności z przyswajaniem reguł słowotwórczych przez dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu w aspekcie stopnia znajomości konstrukcji ekspresywnych. Opierając się na przeprowadzonych badaniach w dwóch grupach dzieci o analogicznym (głębokim) stopniu ubytku słuchu mierzonym audiologicznie, ale różnym poziomie rzeczywistej sprawności słyszenia (dzieci mówiące i dzieci migające), przedstawiono i porównano osiągnięty przez nie poziom rozumienia i tworzenia wybranych konstrukcji hipokorystycznych i augmentatywnych.

Słowa kluczowe: dzieci słabosłyszące, dzieci niesłyszące, konstrukcje hipokorystyczne, konstrukcje augmentatywne

SUMMARY

The article discusses the problems of difficulties in the acquisition of derivational rules in profoundly hearing-impaired children in terms of the degree of knowledge of expressive constructions. On the basis of studies in two groups of children with an analogous (profound) hearing loss measured in audiological terms, but with a different level of actual hearing performance (speaking children and children using a sign language), the paper presents and discusses their achieved level of comprehension and production of selected hypocoristic and augmentative construction.

Key words: hard-of-hearing children, deaf children, hypocoristic constructions, augmentative constructions

WPROWADZENIE

Dzieci z uszkodzeniami słuchu głębokiego stopnia mają duże problemy w zakresie słowotwórstwa (Muzyka-Furtak 2010), które przejawiają się w postaci deficytów o charakterze ilościowym (Muzyka 2008) i jakościowym (Muzyka 2009). Wyniki badań wskazują na lepszą znajomość konstrukcji modyfikacyjnych (szczególnie deminutywów) niż konstrukcji mutacyjnych. Niezależnie od przynależności do kategorii słowotwórczej poziom rozumienia formacji jest wyższy niż poziom ich tworzenia. W grupie dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu zaznacza się zróżnicowanie wyników uzależnione od osiągniętej przez nie realnie sprawności słyszenia (por. typologia uszkodzeń słuchu Krakowiak 2012b). Dzieci niekorzystające praktycznie ze zmysłu słuchu i komunikujące się za pomocą języka migowego wykazują się słabszą sprawnością w zakresie słowotwórstwa niż dzieci, które mimo głębokiego uszkodzenia słuchu, korzystają z aparatów słuchowych i przyswoiły sprawność mówienia. Syntetyczne wyniki przeprowadzonych badań zaprezentowane są w postaci zestawienia w tabeli nr 1.¹

Tabela 1. Poziom rozumienia i tworzenia konstrukcji modyfikacyjnych i mutacyjnych przez dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu w zestawieniu z porównawczą grupą dzieci słyszących

Dzieci \ Zadanie	Rozumienie		Tworzenie	
	Modyfikacje	Mutacje	Modyfikacje	Mutacje
Słyszący	90%	80%	80%	65%
Słabosłyszący	50%	40%	35%	25%
Niesłyszący	35%	20%	10%	3%

Przeprowadzone badania dowiodły, że dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu spośród różnych konstrukcji modyfikacyjnych i mutacyjnych najłatwiej znają konstrukcje ekspresywne (zarówno w aspekcie rozumienia, jak i tworzenia). Przyczyna takiego stanu rzeczy może leżeć po stronie przyjętej metodologii badań (badania kwestionariuszowe)², co jednak w pełni nie wyklucza innych możliwości, takich jak chociażby bardzo słaba znajomość konstrukcji ekspresywnych przez dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu. Z powyższych względów mate-

¹ Zestawienie zostało opracowane na podstawie wyników badań opublikowanych w monografii: Muzyka-Furtak (2010), bardziej szczegółowo omawianych i interpretowanych w: Muzyka (2007, 2008, 2012).

² Takie przyczyny zostały podane jako uzasadnienie pominięcia analizy tego materiału badawczego w opracowaniu monograficznym (Muzyka-Furtak, 2010, s. 136).

riał badawczy został poddany ponownej analizie w celu określenia poziomu rozumienia konstrukcji ekspresywnych przez dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu. Trudność w badaniu konstrukcji ekspresywnych wynika ze specyfiki samego przedmiotu badań, dlatego też w kolejnej części artykułu kilka słów zostanie poświęconych ich charakterystyce.

KONSTRUKCJE HIPOKORYTYCZNE I AUGMENTATYWNE

Konstrukcje ekspresywne charakteryzują się dużym zróżnicowaniem semantycznym i ciągle pomnażaną liczbą środków słowotwórczych służących przekazywaniu wielu różnorodnych znaczeń, częstokroć uwarunkowanych kontekstowo (Grabias 1981, Grzegorzczkowska 1982; Grzegorzczkowska i Puzynina 1984). Należą do kategorii nazw modyfikacyjnych (por. Dokulil 1979), tzn. że w ich przypadku formant wnosi znaczenie „subiektywnego ustosunkowania się mówiącego do desygnatu podstawy, np. babsko” ‘baba, którą mówiący uważa za wstrętą i nie miłą’, *babina* ‘baba poczciwa, nędzna, do której mówiący ma stosunek politowania’ (por. Grzegorzczkowska 1982, 55–56)³.

W niniejszym artykule przyjęty został podział formantów ekspresywnych zaproponowany przez S. Grabiasa (1981) na melioratywne, będące wykładnikami aprobaty, i pejoratywne, będące wykładnikiem niechęci.

Formanty melioratywne służą do tworzenia konstrukcji hipokorystycznych (spieszceń). Są to „konstrukcje słowotwórcze, które zawierają informacje o aprobującym stosunku osoby mówiącej do oznaczanego zjawiska (kotuś → kot + uczucie przyjemności, jakie może sprawiać obcowanie z nim)” (Grabias 1981, 63). Tworzone w celach emocjonalnych, są przeciwstawiane intelektualnej kategorii deminutywów jako informujących wyłącznie o małości desygnatu (Grabias 1981). Przeciwstawienie takie nie zawsze jest jednak oczywiste i ma charakter w dużej mierze teoretyczny, gdyż w praktyce wśród formantów melioratywnych wyróżnić można takie, które wnoszą jedynie wartość ekspresywną, oraz takie, które wnoszą wartość ekspresywną wraz z deminutywnością (a nawet innymi elementami znaczeniowymi) (Grabias 1981, 64–66). Wydziela się wobec tego wśród deminutywów trzy grupy formacji, które stopniują się pod względem rozmiaru desygnatów i pod względem nasilenia wartości emocjonalnych (Heltberg 1964). Są to: derywaty oznaczające desygnat w rozmiarach mniejszych bez zabarwienia stylistyczno-emocjonalnego, formacje o charakterze wyłącznie emocjonalno-stylistycznym i najczęstsze – derywaty oznaczające rozmiar desygnatów i charakter emocjonalno-stylistyczny. Pierwszy z wymienionych typów obejmuje

³ W klasyfikacji R. Grzegorzczkowskiej (1982) wydzielona została jako odrębna kategoria nazw ekspresywnych i augmentatywnych.

„czyste” deminutywa, drugi – znaczną grupę formacji hipokorytycznych, zaś trzeci – „stanowi pełne wykorzystanie słowotwórstwa deminutywnego”. Dodatkowo ten ostatni typ ma charakterystykę analogiczną do formacji augmentatywno-pejoratywnych (Heltberg 1964, 94–96).

Do tworzenia konstrukcji augmentatywnych (zgrubień) służą formanty pejoratywne. W tego typu derywatach „na informację o wielkości przedmiotu nakłada się informacja o emocjonalnej, tym razem negatywnej, ocenie mówiącego” (Grabias 1997, 214). Trudno w nich rozróżnić oznaczenie rozmiaru desygnatu od jego charakterystyki emocjonalno-stylistycznej (Heltberg 1964). O ile istnieją neutralne wykładniki deminutywności, nie ma neutralnych wykładników augmentatywności (Grzegorzczkowska 1982, 55). Wszystkie formanty służące do tworzenia zgrubień są wielokategorialne (Grabias 1981, 66).

W niniejszym artykule przyjęto założenie, że funkcja ekspresywna słowotwórstwa jest związana z ekspresywnością formantów słowotwórczych (por. przegląd literatury Kaproń-Charzyńska 2014). Wśród wykładników charakterystycznych dla hipokorystyków wymienia się formanty: –ś; –sia; –sio; –iś; –uś; –usia; –usio; –cia; –cio; –unia; –unio; –ula; –ulo; –uchna; –ątko; –usia; –iś; –isia; –ula; –ulo; –cia; –cio; –unia; –unio itd. Należą do nich również formanty komponowane, urabiające deminutywa drugiego stopnia (np. *pióreczko*, *buziułka*) (Grabias 1981, 63–66). Wykładnikami augmentatywności są formanty: –sko; –isko; –idło; –al; –uch i in. (Grabias 1981, 66–69; Grzegorzczkowska, Puzynina 1984, 368–371). Zbiór ten jest znacznie szerszy (por. klasyfikacja formantów ekspresywnych S. Grabiasa 1981, 70–76). Mimo że znaczenie wielu formantów ekspresywnych jest uwarunkowane kontekstowo, istnieje pewna grupa formantów wyspecjalizowanych (Grzegorzczkowska, Puzynina 1984, 369–370). W opisywanym postępowaniu badawczym one właśnie zostały wybrane jako przedmiot badań. Z założenia miały to być „systemowe elementy ekspresywne”, z wykluczeniem formantów izolowanych (Grabias 1981, 70–76).

PROBLEMATYKA BADAŃ

Tematem niniejszego opracowania – w szerokim ujęciu – są zaburzenia mowy dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu. Aspekt wybrany do analiz dotyczy świadomości językowej tej grupy badawczej w zakresie słowotwórstwa, a dokładniej: umiejętności rozumienia i tworzenia konstrukcji ekspresywnych – hipokorytycznych i augmentatywnych.

PROCEDURA BADAŃ⁴

Badanie umiejętności rozumienia (dekodowania) konstrukcji ekspresywnych przez dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu odbyło się z wykorzystaniem dwóch technik badawczych.

Zastosowana technika 1. wymagała sformułowania parafrazy słowotwórczej wybranych formacji ekspresywnych. Podany był ciąg konstrukcji w układzie:

1. konstrukcja deminutywna – konstrukcja augmentatywna:

Co to jest ptaszek? – Co to jest ptaszysko?

Co to jest szklaneczka? – Co to jest szklanica?

2. konstrukcja deminutywna – konstrukcja augmentatywna – konstrukcje hipokorystyczne:

Co to jest kotek? – Co to jest kocisko? – Co to jest koteczek? – Co to jest kotuś?

Z kolei zastosowana technika 2. wymagała podania cech semantycznych, składających się na znaczenie strukturalne wskazanych formacji (takich samych jak te użyte w badaniu z wykorzystaniem techniki 1.). Zadaniem badanych było podanie tych cech w odpowiedzi na pytania pomocnicze poprzez wpisanie ich w odpowiednio rozmieszczone rubryki tabeli (układ konstrukcji w tabeli był analogiczny do tego występującego w technice 1.). Zastosowano następujące pytania pomocnicze:

– o człon utożsamiający formacji: *Co to jest?*

– o człon różnicujący formacji: *Jaki jest?*

W obu technikach przed konstrukcją ekspresywną była każdorazowo podawana konstrukcja deminutywna po to, by w kontekście pojawiających się opozycji nakłonić dzieci do precyzowania różnic znaczeniowych pomiędzy odmiennymi typami konstrukcji.

Umiejętność tworzenia (kodowania) konstrukcji ekspresywnych również została zbadana z wykorzystaniem dwóch technik. Podobnie jak w próbie na rozumienie formacji ekspresywnych wykorzystane zostały jako punkt wyjściowy konstrukcje deminutywne, tzn. od tego samego wyrazu podstawowego dziecko miało za zadanie utworzyć najpierw konstrukcję deminutywną, a następnie konstrukcje ekspresywne – hipokorystyczną i augmentatywną.

Technika 1. polegała na udzieleniu odpowiedzi (podaniu formacji) na następujące parafrazy słowotwórcze:

⁴ Część metodologiczna i analityczna stanowi rozwinięcie rozdziału zawartego w rozprawie doktorskiej, który to rozdział nie został ujęty w monografii pt. *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących* (2010) z powodów wskazanych na początku artykułu, m.in. ze względu na fragmentaryczność uzyskanych z badań wniosków. Aktualnie materiał został ponownie przeanalizowany, a jego interpretacja rozwinięta.

1) od wyrazu podstawowego *pies*:

- ‘Pies, który jest mały’;
- ‘Pies, który jest bardzo mały, bardzo ładny i dobry’;
- ‘Pies, który jest bardzo duży, bardzo brzydki i zły’;

2) od wyrazu podstawowego *but*:

- ‘But, który jest mały’;
- ‘But, który jest bardzo mały i bardzo ładny’;
- ‘But, który jest bardzo duży i bardzo brzydki’.

Natomiast technika 2. zawierała zestawy cech semantycznych wyeksplikowanych ze znaczenia formacji i odpowiednio graficznie zaprezentowanych w rubrykach tabeli:

1) od wyrazu podstawowego *pies*:

- Pies + mały;
- Pies + bardzo mały, ładny i dobry;
- Pies + bardzo duży, brzydki i zły;

2) od wyrazu podstawowego *but*:

- But + mały;
- But + bardzo mały i ładny;
- But + bardzo duży i brzydki.

Wyraz podstawowy jako ten, od którego należało utworzyć nowy wyraz, był zaznaczony w technice 2. poprzez pogrubienie.

GRUPY BADAWCZE

Badania przeprowadzono w dwóch 30-osobowych grupach dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu, będących uczniami szkół specjalnych (po zakończeniu edukacji w szkole podstawowej). Pierwszą grupę stanowiły dzieci, które korzystały ze zmysłu słuchu, noszące aparaty słuchowe, efektem czego było opanowanie umiejętności mówienia, drugą – dzieci niekorzystające w ogóle lub korzystające w znikomym stopniu z aparatów słuchowych, skutkiem czego był brak opanowania czynności mówienia (dzieci z tej grupy biegle posługiwały się naturalnym językiem migowym). W przypadku takiego rozróżnienia szczególnie przydatne jest odwołanie się do Logopedycznej Typologii Uszkodzeń słuchu autorstwa K. Krakowiak, w której na podstawie kryterium rzeczywistości osiąganego sprawności słyszenia i przyswojonych sprawności językowych wydzielone zostały cztery grupy dzieci z uszkodzeniami słuchu: funkcjonalnie słyszący, niedosłyszący, słabosłyszący i funkcjonalnie niesłyszący (głusi) (Krakowiak 2012 a,b, 2015).

W odwołaniu do Logopedycznej Typologii Uszkodzeń słuchu (LTUS) pierwszą badaną grupę w opisywanym postępowaniu stanowiły **dzieci słabosłyszące**, czyli te, które nie są w stanie precyzyjnie odbierać sygnałów mowy, nawet z pro-

teżą słuchową i w warunkach sprzyjających słuchaniu. W ich komunikowaniu się z otoczeniem dominuje percepcja wzrokowa, wobec wspomagającej ją jedynie percepcji słuchowej. Druga badana grupa to **dzieci niesłyszące funkcjonalnie (głuche)** – niewykorzystujące zmysłu słuchu w aktach porozumiewania się językowego, posługujące się głównie językiem migowym (tylko niektóre mówią w sposób zrozumiały dla otoczenia) (Krakowiak 2015). Żadne spośród dzieci niesłyszących w tej grupie badawczej nie opanowało sprawności mówienia.

ANALIZA MATERIAŁU

Porządek, w jakim przedstawiona zostanie analiza materiału, będzie następujący: najpierw zostanie scharakteryzowane rozumienie konstrukcji ekspresywnych w obu badanych grupach dzieci z uszkodzonym słuchem (z podziałem na dwie części uwzględniające różny sposób zbierania materiału, czyli dwie techniki badawcze), a następnie – tworzenie konstrukcji ekspresywnych również w każdej z grup dzieci (bez podziału na dwie techniki ze względu na analogie uzyskanych wyników).

Rozumienie konstrukcji ekspresywnych przez dzieci słabosłyszące (DS) i funkcjonalnie niesłyszące (DN)

Na początku zostanie scharakteryzowana umiejętność interpretowania konstrukcji ekspresywnych przez dzieci słabosłyszące (DS), a następnie przez dzieci funkcjonalnie niesłyszące (DN). W obu przypadkach jako pierwsza będzie opisana umiejętność formułowania parafrazy słowotwórczej (T1), jako druga – umiejętność eksplikacji cech semantycznych składających się na znaczenie strukturalne formacji, przy wykorzystaniu pytań i wskazówek pomocniczych (T2).

Dzieci słabosłyszące: prawidłowo sformułowane parafrazy słowotwórcze (DS T1)

Sformułowanie parafrazy konstrukcji ekspresywnych okazało się zadaniem bardzo trudnym dla dzieci słabosłyszących. Identyfikacja wyrazu podstawowego wraz z poprawną eksplikacją znaczenia formantu pojawiła się zaledwie w 11% odpowiedzi. Większość stanowiły parafrazy konstrukcji hipokorystycznych, przypadki parafraz konstrukcji augmentatywnych w zasadzie były pojedyncze, np.

Co to jest ptaszysko? – *to jest duży ptak// duży ptak;*

Co to jest szklanica? – *to jest duża szklanka //duża szklanka;*

Co to jest kocisko? – *to jest duży kot// duży kot;*

Co to jest koteczek? – *to jest mały kotek// mały kot;*

Co to jest kotuś? – *mały kot.*

Większość parafraz tworzonych przez dzieci słabosłyszące (DS) była całkowicie poprawna pod względem gramatycznym. Zdarzyło się zaledwie kilka wypowiedzi definicyjnych niepoprawnych gramatycznie, jednak świadczących o właściwym rozumieniu formacji:

Co to jest koteczek? – *to małe kotek // to mała kota*;

Co to jest kotuś? – *to palutkie kota*.

Zebrany materiał dowodzi, że DS interpretowały konstrukcje ekspresywne jako deminutywne lub augmentatywne, tzn. znaczenie formantów dekodowały w kategoriach neutralnego wykładnika informującego o rozmiarach desygnatu wskazywanego przez podstawę słowotwórczą. Tylko dwoje dzieci, poprzez utworzenie za pomocą sufiksu -utki przymiotnikowej formacji *malutki*, oznaczającej intensywność cechy (tzw. intensivum), zinterpretowało konstrukcję *koteczek* jako ekspresywną, wyrażając subiektywne ustosunkowanie do desygnatu podstawy *Co to jest koteczek? To malutki kotek// To jest malutki kot*. Jedno dziecko użyło takiej samej formy definicyjnej, jednak dokonało substytucji m:p (*kotuś* – *palutkie kota*).

Dodatkową istotną informację stanowi fakt, iż wszystkie dzieci, które potrafiły zbudować parafrazy konstrukcji ekspresywnych, właściwie zinterpretowały również utworzone w oparciu o te same podstawy formacje deminutywne.

Dzieci słabosłyszące: poprawnie zidentyfikowany wyraz podstawowy i znaczenie formantu (DS T2)

Wyraz podstawowy i formant zostały poprawnie zidentyfikowane w 33% możliwych odpowiedzi (dla porównania poprawnych parafraz było tylko 11%).

Koteczek → *kot + mały// kot + mniejszy// kotek + mały// kotek + malutki*;

Kotuś → *kot + mały*.

W zdecydowanej większości były to odpowiedzi całkowicie poprawne pod względem gramatycznym. Zdarzały się jednak pojedyncze przypadki błędów gramatycznych, wynikających z trudności z utworzeniem związku zgody, np. *koteczek* → *kota mały// kot mała* oraz zmian kategorii liczby – z pojedynczej na mnogą, np. *koteczek* → *kotki mały*. Wystąpił jeden (powtórzony przez to samo dziecko w obu technikach) przypadek substytucji: m:p (*kotuś* → *kot palutka*).

Tylko dwoje dzieci, poprzez utworzenie za pomocą sufiksu -utki przymiotnikowej formacji *malutki*, zinterpretowało konstrukcje *koteczek* i *kotuś* jako ekspresywne. Jedno dziecko użyło wyrażenia *mniejszy kot*, definiując formację *koteczek* w zestawieniu z wcześniej pojawiającą się formacją *kotek*.

Najtrudniejsze dla DS okazało się zinterpretowanie konstrukcji augmentatywnych tworzonych formantem –i(y)sko: *ptaszysko* i *kocisko*. Tylko czworo dzieci podało odpowiedzi typu:

Ptaszysko → *ptak + duży// ptaka + duży//*;

Kocisko → *kot + duży*// *kot + duże*.

Znów pojawiły się przykłady niegramatycznych eksplikacji:

Ptaszysko → *ptaka duży*// Kocisko → *kot duża*// *kot duże*.

Eksplikację formacji *szklanica* potrafiło podać blisko dwukrotnie więcej dzieci:

Szklanica → *szklanka + duża*// *szklanka + duży*.

Przyczyną tej względnej łatwości w interpretowaniu tego typu formacji augmentatywnej mógł być brak wymian morfonologicznych w podstawie słowotwórczej, zmieniających jej formę w sposób istotny (alternacja n:ń *szklanica* – *szklanka* jest głoskowa, nie objawia się wymianami liter; w przykładach *ptaszysko* i *kocisko* występują alternacje jakościowe k:sz i t:ć). Była to zatem formacja realizująca zasadę prostoty formy (*simplicity of form*), ułatwiająca proces przyswajania formacji słowotwórczych (por. zasady nabywania wyrazów pochodnych Clark, Berman 1984, Clark 1993), w przeciwieństwie do dwóch pozostałych konstrukcji augmentatywnych, w których występowanie alternacji w podstawie czyniło ich formę trudną do zinterpretowania.⁵

Znaczenie formantów ekspresywnych przez wszystkie DS było powiązane wyłącznie z wnoszeniem informacji o wielkości desygnatu wskazywanego przez podstawę.

Porównanie wyników uzyskanych dwiema technikami badawczymi przedstawione zostało w tabeli nr 2:

Tabela 2. Porównanie umiejętności interpretowania konstrukcji ekspresywnych przez dzieci słabosłyszące z użyciem różnych technik zbierania materiału

Konstrukcja ekspresywna	Parafraza słowotwórcza	Cechy semantyczne
ptaszysko	2	4
szklanica	2	7
kocisko	2	4
koteczek	7	21
kotuś	4	14
SUMA	17	50
%	11,33%	33,33%

⁵ Zasada prostoty formy oznacza brak zmian formalnych podstawy (lub zmiany minimalne) w konstrukcji słowotwórczej w stosunku do wyrazu podstawowego, a zatem im mniej zmian występuje w formie wyrazu pochodnego, tym łatwiej i szybciej dziecko go przyswoi w procesie akwizycji (Clark, Berman 1984, Clark 1993).

Uogólniając, dzieci słabosłyszące z największą łatwością interpretowały konstrukcje hipokorystyczne. Aż $\frac{2}{3}$ badanych dzieci potrafiły wyeksplikować cechy semantyczne ze znaczenia strukturalnego konstrukcji *koteczek*. Cechy składające się na znaczenie strukturalne konstrukcji *kotuś* podała $\frac{1}{2}$ badanych. Rozumienie konstrukcji augmentatywnych znajduje się na znacząco niższym poziomie (mimo niewielkiego wzrostu wynikającego z zadawania pytań pomocniczych w T2). Występowanie alternacji w podstawie słowotwórczej stanowi przeszkodę w rozpoznawaniu ich znaczenia.

Dzieci funkcjonalnie niesłyszące: prawidłowo sformułowane parafrazy słowotwórcze (DN T1)

Dzieci funkcjonalnie niesłyszące (DN) sformułowały poprawnie 6% parafraz słowotwórczych. Nieco lepiej pod względem liczbowym wypadły interpretacje formacji hipokorystycznych niż augmentatywnych (w odniesieniu do których odnotowano tylko pojedyncze poprawne odpowiedzi):

Co to jest koteczek? – *mały kot// kot mały// ładny kot*;

Co to jest kotuś? – *mały kot// mała kota// piękna kot*.

Należy jednak traktować z dużą ostrożnością część tych odpowiedzi. Nie zawsze są one bowiem świadectwem opanowanej sprawności w zakresie formułowania parafraz. Kilka z nich zawdzięcza swoją poprawność wyłącznie przypadkowi, a dokładniej – efektowi analogii. DN przyjmowały bowiem pewną strategię udzielania odpowiedzi na pytanie o parafrazę, tzn. dodawały określenie *mały* do każdego zidentyfikowanego wyrazu podstawowego lub do różnych jego form. Taka strategia musiała w końcu zaowocować odpowiedzią właściwą.

Z kolei odnotowane przypadki pojedynczych parafraz konstrukcji augmentatywnych nie wydawały się przypadkowe (ze względu na prawidłowe interpretacje deminutywów motywowanych tymi samymi podstawami):

Co to jest ptaszysko? *ptak duży* (to samo dziecko zinterpretowało: Co to jest ptaszek? *ptak mały*);

Co to jest szklanica? *stara szklana* (to samo dziecko zinterpretowało: Co to jest szklaneczka? *szklanka nowa*);

Co to jest kocisko? *kot duży* (to samo dziecko zinterpretowało: Co to jest kotek? *kot mały*)

Można zatem stwierdzić, że umiejętność interpretowania konstrukcji ekspresywnych w postaci parafrazy w grupie DN wypadła na podobnie niskim poziomie w odniesieniu do formacji dodatnio, jak i ujemnie wartościujących.

Szczególną uwagę zwraca jednak fakt, że mimo tak słabej ogólnej frekwencji poprawnych odpowiedzi pojawiły się takie, które świadczą o dekodowaniu ekspresywnego znaczenia analizowanych formacji: *stara szklana* („szklanica”), *ładny kot* („koteczek”), *piękna kot* („kotuś”). Dzieci, które sformułowały te pa-

rafrazy, zinterpretowały również poprawnie motywowane tymi samymi podstawami formacje deminutywne, co pozwala wykluczyć element przypadkowości w formowaniu tych odpowiedzi.

Dzieci funkcjonalnie niesłyszące: poprawnie zidentyfikowany wyraz podstawowy i znaczenie formantu (DN T2)

Dzieci funkcjonalnie niesłyszące zidentyfikowały poprawnie wyraz podstawowy i znaczenie formantu (T2) konstrukcji ekspresywnych w 25%, co oznacza aż czterokrotny wzrost poprawności w stosunku do poprzedniej techniki (T1), wymagającej sformułowania parafrazy bez udziału jakichkolwiek dodatkowych wskazówek. Tak wysoki wynik sugeruje jednak zachowanie pewnej ostrożności w uznaniu wszystkich tych odpowiedzi za rzeczywiście, a nie przypadkowo, poprawne:

Ptaszysko → *ptak + duży// ptaki + dużo// ptaki + ptaszysko duży*;

Szklanica → *szklanka + szklanica duży// szklanka + szklanki duży// szklanki + duży*;

Kocisko → *kot + duży// kot + kocisko duży// kot + dużo*;

Koteczek → *kot + mały// kotek + mały// kot + male// kot + mała// kota + koczek mała// kot + koczek mały*;

Kotuś → *kot + mały// kot + dobry// kot + mała// kot + mała// kot + kotuś piękna// kot + kotuś mała// kot + kotuś mały// kot + kote mały*.

W zebranych materiale uwagę zwraca znacząca rozbieżność pomiędzy niewielką liczbą poprawnie zdekodowanych konstrukcji augmentatywnych a dużą – hipokorytycznych: ½ dzieci potrafiła wskazać cechy semantyczne składające się na znaczenie strukturalne konstrukcji *koteczek* i ponad ⅓ *kotuś*, a tylko pojedyncze dzieci potrafiły to samo zrobić odnośnie do formacji: *ptaszysko*, *szklanica*, *kocisko*.

Nie można jednak – podobnie jak w technice 1. – wykluczyć, że część poprawnych odpowiedzi w odniesieniu do konstrukcji hipokorytycznych była kwestią przypadku. Analizy obu formacji („*koteczek*” i „*kotuś*”) wymagały bowiem tylko odcięcia formantu (w celu wydzielenia podstawy) i dodania nazwy cechy *mały* (różnicującej znaczenie wyrazu podstawowego i fundowanej na jego bazie formacji). Obie procedury działania podlegały w grupie dzieci niesłyszących silnemu procesowi analogii (należały do tych najczęściej powtarzanych) (por. Muzyka-Furtak 2010). W celu uwierzytelnienia uzyskanych wyników badań interpretacje, w których zauważona została tego typu powtarzalność, powinny być oddzielone od tych, które rzeczywiście dowodzą umiejętności dekodowania formacji ekspresywnych. Umożliwia to dopiero analiza poszczególnych odpowiedzi pochodzących od tego samego dziecka, dokonywana nie w izolacji, lecz

w szerszym kontekście innych udzielanych przez nie odpowiedzi. Z całą pewnością o właściwym dekodowaniu konstrukcji ekspresywnych świadczą zamieszczone poniżej przykładowe interpretacje dvojga niesłyszących uczniów.

Dziecko I:

Ptaszek → *ptak + mały*// Ptaszysko → *ptak + duży*// Kotek → *kot + mały*// Kocisko → *kot + duży*// Koteczek → *kot + mały*// Kotuś → *kot + dobry* (brakowało poprawnej interpretacji formacji: Szklaneczka → *szklanie mały*// Szklanica → *szklanie + duży*, przy właściwej eksplikacji znaczenia formantów);

Dziecko II:

Ptaszek → *ptaki + mały*// Ptaszysko → *ptaki + ptaszysko duży*// Szklaneczka → *szklanka + szklaneczek mały*// Szklanica → *szklanica + duży*// Kotek → *kot + kotek mały*// Kocisko → *kot + kocisko duży*// Koteczek → *kot + koteczek mały*// Kotuś → *kot + kotuś piękna*.

Dalsza analiza rodzajów odpowiedzi udzielanych przez poszczególne dzieci wskazuje, że zaledwie 5 dzieci nieprzypadkowo wypisywało cechy semantyczne składające się na znaczenie strukturalne konstrukcji „koteczek” i tylko 4 dokonało poprawnej eksplikacji znaczenia formacji „kotuś”.

Dążenie do wyeliminowania takich przypadkowo poprawnych interpretacji formacji augmentatywnych „ptaszysko” i „kocisko” każe uznać za takowe eksplikacje typu: *ptaszysko* → *ptaki + dużo*// *szklanica* → *szklanka + szklanki duży*// *szklanka* → *szklanki + dużo*. Analiza odpowiedzi poszczególnych dzieci wykazała bowiem, że tworzyły one formę liczby mnogiej wyrazu podstawowego, a pytanie pomocnicze (*Jaki jest?*) rozumiały jako zmierzające do sprawdzenia rozumienia kategorii gramatycznej liczby, dlatego do mianownika liczby mnogiej wyrazu podstawowego dopisywały cechę określającą wielkość zbioru (*dużo, duży*). Być może formanty -i(yisko) i -ica rozumiały jako wnoszącą informację nie o wielkości desygnatu wskazywanego przez podstawę, ale o większej ich liczbie. Istnieje również prawdopodobieństwo, że po prostu do wykonywania takiego typu zadania (tworzenie liczby mnogiej od pojedynczej) były przyzwyczajone w szkole czy na innych zajęciach z zakresu kształcenia językowego.

Gdyby przyjąć tak rygorystycznie określone kryteria oceny, poprawność dekodowania konstrukcji ekspresywnych wyniosłaby w grupie DN nie 25%, a nieco ponad 9% (znów z przewagą, jednak tylko minimalną, konstrukcji deminutywnych). Interpretacja formacji augmentatywnych w kategorii znaków ekspresywnych nie wystąpiła w tej grupie, natomiast w odniesieniu do formacji hipokorytycznych pojawiły się dwie tego typu odpowiedzi (*kotuś* został określony przez jedno dziecko jako *piękny*, a przez drugie – jako *dobry*).

Porównanie wyników uzyskanych w grupie DN za pomocą dwóch technik badawczych przedstawia zestawienie w tabeli nr 3:

Tabela 3. Porównanie umiejętności interpretowania konstrukcji ekspresywnych przez dzieci funkcjonalnie niesłyszące z użyciem różnych technik zbierania materiału

Konstrukcja ekspresywna	Parafraza słowotwórcza	Cechy semantyczne
ptaszysko	1	4
szklanica	1	3
kocisko	1	3
koteczek	3	15
kotuś	3	12
SUMA	9	37
%	6,00%	24,67%

Uwzględniając wnioski płynące z analiz, należy stwierdzić, iż posłużenie się dodatkowymi wskazówkami w grupie dzieci funkcjonalnie niesłyszących przyczyniło się do znaczącego wzrostu poprawnych interpretacji formacji ekspresywnych, zwłaszcza hipokorytycznych. Duże prawdopodobieństwo wystąpienia odpowiedzi przypadkowo poprawnych (powstałych w drodze analogii i automatycznego dodawania określenia „mały” do właściwie rozpoznanego wyrazu podstawowego) każe interpretować tego typu analizy w szerszym kontekście odpowiedzi udzielanych na inne pytania (o konstrukcję deminutywną i augmentatywną). Biorąc pod uwagę ten fakt, poziom rozumienia konstrukcji ekspresywnych w grupie DN jest bardzo niski. Rozumienie konstrukcji hipokorytycznych nieznacznie przewyższało rozumienie konstrukcji augmentatywnych. Tylko w pojedynczych interpretacjach pojawiło się odniesienie do znaczenia ekspresywnego formacji (większość dzieci w swoich interpretacjach odwoływało się wyłącznie do wielkości desygnatów).

Tworzenie konstrukcji ekspresywnych przez dzieci słabosłyszące (DS) i funkcjonalnie niesłyszące (DN)

Prezentacja wyników w zakresie tworzenia konstrukcji ekspresywnych zostanie przedstawiona bez podziału na wyniki uzyskane za pomocą poszczególnych zastosowanych technik badawczych. Wyniki uzyskane w każdej z technik były analogiczne, co oznacza, że wprowadzanie dodatkowych wskazówek w T2 (w odróżnieniu od T1, w której pojawiało się wyłącznie jedno pytanie) nie wpływało na poziom tworzenia formacji ekspresywnych. Najpierw przedstawione zostaną analizy umiejętności tworzenia nazw ekspresywnych przez dzieci słabosłyszące, a następnie przez dzieci funkcjonalnie niesłyszące.

Dzieci słabosłyszące: poprawnie utworzone konstrukcje ekspresywne

Dzieci słabosłyszące ogółem w obu technikach utworzyły poprawnie zaledwie niespełna 4% konstrukcji ekspresywnych. W obu technikach wyniki były porównywalnie niskie, co obrazuje tabela nr 4.

Tabela 4. Poprawnie utworzone konstrukcje ekspresywne przez dzieci słabosłyszące

Parafraza słowotwórcza	Technika 1	Technika 2	Razem
Pies, który jest bardzo mały, bardzo ładny i dobry	1	2	3
But, który jest bardzo mały i bardzo ładny	4	2	6
Pies, który jest bardzo duży, bardzo brzydki i zły	0	0	0
But, który jest bardzo duży i bardzo brzydki	0	0	0
SUMA	5	4	9
%	4,17%	3,33%	3,75%

Wszystkie poprawnie utworzone konstrukcje ekspresywne były hipokorystykami. Ani jedno dziecko nie utworzyło konstrukcji augmentatywnej:

Pies, który jest bardzo mały, bardzo ładny i dobry// Pies + bardzo ładny i dobry → *pieseczki*;

But, który jest bardzo mały i bardzo ładny// But + bardzo mały i ładny → *buciczek// budzicek// budziczek*.

Za poprawne uznane zostały konstrukcje w mianowniku liczby mnogiej (*pieseczki*) oraz te, których nienoramatywność wynikała z zaburzeń na poziomie fonetyczno-fonologicznym, a nie morfologicznym – była efektem trudności z różnicowaniem głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych oraz głosek z szeregu dentalizowanych (stąd zamiast zamierzonej przypuszczalnie konstrukcji *buciczek* dziecko utworzyło formy *budzicek* i *budziczek*).⁶

Wszystkie wymienione konstrukcje hipokorystyczne utworzone zostały za pomocą formantów komponowanych, tym samym kilkoro dzieci dowiodło znajomości formantów melioratywnych. Zdarzyły się jednak w tej grupie również konstrukcje niepoprawne pod względem strukturalnym:

Pies + bardzo ładny i dobry → *pieseczka*;

But, który jest bardzo mały i bardzo ładny// But + bardzo mały i ładny → *buczeczki// buteczek// buteczka*.

⁶ Nie można zupełnie w tym przypadku wykluczyć zjawiska asocjacji brzmieniowych (por. Muzyka-Furtak 2013).

DS tworzyły konstrukcje męskie za pomocą formantów żeńskich oraz zamiast wymaganego formantu –iczek użyły niewłaściwie formantów -eczek; -eczki. Zawiodła więc znajomość reguł fleksji i reguł fonetycznych decydujących o doborze takich, a nie innych formantów.

Dzieci funkcjonalnie niesłyszące: poprawnie utworzone konstrukcje ekspresywne

Dzieci funkcjonalnie niesłyszące nie potrafiły w zasadzie utworzyć konstrukcji ekspresywnych. Poprawne odpowiedzi łącznie w obu technikach stanowiły zaledwie niespełna 3%:

Tabela 5. Poprawnie utworzone konstrukcje ekspresywne przez dzieci funkcjonalnie niesłyszące

Parafraza słowotwórcza	Technika 1	Technika 2	Razem
Pies, który jest bardzo mały, bardzo ładny i dobry	1	1	2
But, który jest bardzo mały i bardzo ładny	2	3	5
Pies, który jest bardzo duży, bardzo brzydki i zły	0	0	0
But, który jest bardzo duży i bardzo brzydki	0	0	0
SUMA	3	4	7
%	2,5%	3,33%	2,92%

Odnutowane konstrukcje należały do spieszceń i były to formacje: *piesuś* i *butuś* (użyte przez pojedyncze dzieci, por. tabela powyżej). Formacja *buteczka* została utworzona właściwym formantem, jednak nie można jej uznać za całkowicie poprawną ze względu na zmianę kategorii rodzaju. Niezaprzeczalnie dowodzi jednak znajomości formantów hipokorystycznych. DN nie wykazały się znajomością żadnego formantu wnoszącego pejoratywne znaczenie, za to użyły dwóch rodzajów formantów melioratywnych.

INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ. WNIOSKI

Dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu kończące szkołę podstawową mają duże trudności z rozumieniem konstrukcji ekspresywnych. Sporadycznie interpretują je w kategoriach znaków ekspresywnych. Częściej formantom ekspresywnym przypisują funkcję wnoszenia informacji wyłącznie o wielkości desygnatu. Wykazują się znacząco wyższym poziomem rozumienia konstrukcji hipokorystycznych niż augmentatywnych. Wraz ze spadkiem rzeczywiście osiąganą

sprawności słyszenia w grupie dzieci z głębokimi deficytami słuchowymi zaznacza się spadek poziomu rozumienia nazw ekspresywnych.

W zakresie tworzenia konstrukcji ekspresywnych dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu (zarówno słabosłyszące, jak i funkcjonalnie niesłyszące) mają bardzo duże trudności. W zasadzie, kończąc szkołę podstawową, nie posługują się formacjami ekspresywnymi. W znikomym stopniu znają formanty melioratywne (o czym świadczą odnotowywane w materiale badawczym pojedyncze przypadki konstrukcji hipokorystycznych), nie znają formantów pejoratywnych. Ani jedno spośród badanych dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu nie potrafiło utworzyć formacji augmentatywnej. Różnice dotyczące znajomości konstrukcji ekspresywnych w grupie dzieci słabosłyszących i funkcjonalnie niesłyszących (głuchych) w sposób bardziej wyrazisty zaznaczają się na poziomie ich rozumienia niż na poziomie ich tworzenia. W opisywanym postępowaniu badawczym w zakresie rozumienia konstrukcji ekspresywnych dzieci słabosłyszące osiągały istotnie wyższe wyniki od dzieci funkcjonalnie niesłyszących (głuchych), z kolei w zakresie tworzenia zarówno konstrukcji hipokorystycznych, jak i augmentatywnych – wszystkie dzieci uzyskały wyniki porównywalnie niskie.

BIBLIOGRAFIA

- Clark E. V., 1993, *The lexicon in acquisition*, Cambridge.
- Clark E. V. & Berman R.A., 1984, *Structure and use in the acquisition of word formation*, „Language” 60, s. 542–590.
- Dokulil M., 1979, *Teoria derywacji*, tłum. A. Bluszcz, J. Stachanowski, Wrocław.
- Grabias S., 1981, *O ekspresywności języka*, Lublin.
- Grzegorzyczkowa R., 1982, *Zarys słowotwórstwa polskiego*, Warszawa.
- Grzegorzyczkowa R., Puzynina J., 1984, *Słowotwórstwo*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. R. Grzegorzyczkowa, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa, s. 307–512.
- Heltberg K., 1964, *O deminutywach i augmentatywach*, „Prace Filologiczne” XVIII, s. 93–102
- Krakowiak K., 2012a, *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu*, Lublin.
- Kaproń-Charzyńska I., 2014, *Pragmatyczne aspekty słowotwórstwa. Funkcja ekspresywna i poetycka*, Toruń.
- Krakowiak K., 2012b, *Typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*, [w:] *Logopedia. teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin, s. 215–248.
- Krakowiak K., 2015, *Typologia zaburzeń mowy u osób z uszkodzonym słuchem*, [w:] *Surdologopedia. Teoria i praktyka*, red. E. Muzyka-Furtak, Gdańsk, s. 114–133.
- Muzyka E., 2007, *Sposoby interpretowania konstrukcji słowotwórczych przez dzieci niesłyszące*, „Logopedia” 36, s. 95–115.
- Muzyka E., 2008, *Acquisition of Word-Formation Categories by Children with Hearing Loss*, „Psychology of Language and Communication”, s. 45–67.
- Muzyka-Furtak E., 2009, *Głuchota i niedosłuch – mechanizmy nabywania wyrazów pochodnych*, „Logopedia” t. 38, s. 149–172.

- Muzyka-Furtak E., 2010, *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących*, Lublin.
- Muzyka-Furtak E., 2012, *Sposoby tworzenia konstrukcji słowotwórczych przez dzieci niesłyszące* [w:] *Wieloaspektowość diagnozy i terapii logopedycznej*, red. K. Kokot, Wrocław, s. 119–140.
- Muzyka-Furtak E., 2013, *Paronimia w rozwoju leksykalnym dzieci słyszących i niesłyszących*, [w:] *Język. Człowiek. Społeczeństwo*, red. J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin, s. 685–715.