

Prace Filologiczne 2023 (78): 361–374

ISSN 0138-0567; e-ISSN 2720-5037

Copyright © by Natalia Siudzińska, 2023

Creative Commons: Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-

-Bez utworów zależnych 3.0 PL (CC BY-NC-ND 3.0 PL)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pl/>

<https://doi.org/10.32798/pf.1216>

NATALIA SIUDZIŃSKA

Uniwersytet Warszawski, Warszawa

e-mail: n.siudzinska@uw.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0003-3741-6627>

KOMPETENCJE SŁOWOTWÓRCZE POLSKICH DZIECI DWUJĘZYCZNYCH MIESZKAJĄCYCH W IRLANDII (NA PRZYKŁADZIE DERYWATÓW MODYFIKACYJNYCH)

WORD-FORMATION COMPETENCE IN POLISH BILINGUAL CHILDREN
LIVING IN IRELAND: A CASE STUDY IN MODIFYING DERIVATIVES

ABSTRACT: Formation of words in Slavic languages, particularly in Polish, is both complex and productive, making it challenging to learn, especially for bilingual children whose second language is not Slavic. The primary issue discussed in this article is the evaluation of word-formation competence in the context of modifying derivatives (including diminutive and augmentative forms, as well as feminine forms) of Polish children aged 5–9, living in Ireland, hence bilingual in Polish and English. The language material serving as the basis for this analysis was obtained during a study conducted among a group of thirty bilingual children. The research results enabled us to identify differences in language development between monolingual and bilingual children, and to point out the factors influencing the acquisition of word-formation competence.

KEYWORDS: language development, word-formation, diminutive forms, augmentative forms, feminine names, bilingualism

Wprowadzenie

Możliwości słowotwórcze języków słowiańskich, w tym polskiego, są ogromne. Polszczyzna dysponuje rozbudowanym podsystemem słowotwórczym, co sprawia, że jest on trudny do opanowania dla dzieci, w szczególności dla dzieci dwujęzycznych, przyswajających jednocześnie język polski oraz inny język, nienależący do grupy języków słowiańskich. Głównym problemem, który chciałabym poruszyć w artykule, jest ocena kompetencji słowotwórczych w zakresie tworzenia i rozumienia derywatów modyfikacyjnych u dzieci polskiego pochodzenia, mieszkających w Irlandii oraz posługujących się na co dzień polskim i angielskim. Chciałabym też porównać ich umiejętności słowotwórcze z umiejętnościami rówieśników, mieszkających w Polsce.

Początki rozwoju słowotwórstwa u dzieci polskojęzycznych przypadają już na 2. rok życia. Jako pierwsze pojawiają się derywaty modyfikacyjne (do 3. roku życia), derywaty mutacyjne pojawiają trochę później i ich liczba narasta do 6. roku życia (por. Haman 2013, s. 115; Chmura-Klekotowa 1971, s. 103–105), dlatego też do badania zostały wybrane dzieci w wieku 5–9 lat. Materiał językowy do analizy stanowiły wypowiedzi trzydzieściora dzieci, mieszkających na stałe w Irlandii i przyswajających równocześnie język polski i język angielski, oraz dwanaściora dzieci jednojęzycznych w tym samym wieku, mieszkających w Polsce. W grupie pierwszej dwoje badanych urodziło się w Polsce, pozostali od urodzenia mieszkają w Irlandii. Wszystkie dzieci z tej grupy uczęszczają do angielskojęzycznych placówek edukacyjnych, a ich rodzice są Polakami.

Narzędzie do badania zostało skonstruowane w taki sposób, aby z jednej strony umożliwiała zbadanie poziomu kompetencji słowotwórczej dzieci, z drugiej zaś było dla nich ciekawe i angażujące. Dlatego wybór padł na opowiadanie, w które wplecione zostały polecenia (dzieci musiały dokończyć zdanie, podając derywat lub parafrazę¹). Służyło to zwiększeniu motywacji do kreatywnego uczestniczenia w zadaniach. W badaniu zostały uwzględnione derywaty o różnej frekwencji. Podobnie przy doborze formantów do badania kierowano się ich produktywnością. Każde zadanie było poprzedzone przykładem, który naprowadzał dziecko na właściwy schemat słowotwórczy, zgodnie z behawioralnymi technikami torowania (Garrod 2005, s. 252).

¹ Badania zostały przeprowadzone przez Sylwię Gągałę na potrzeby pracy magisterskiej pisanej pod moim kierunkiem naukowym w 2018 roku.

Dotychczasowe badania

Kwestie związane z procesem opanowywania słotwórstwa przez dzieci na gruncie języka polskiego poruszali m.in.: Stefan Szuman (1968), Maria Chmura-Klekotowa (1971), Jan Baudouin de Courtenay (1974), Ewa Dąbrowska (2006), Ewa Muzyka-Furtak (2011), Ewa Haman (2002, 2003, 2013), Aneta Lica, Anna Walencik-Topiłko i Zenon Lica (2018). Podobnie zagadnienia związane z dwujęzycznością są przedmiotem zainteresowań wielu badaczy. Nie sposób wyliczyć nawet części piszących na ten temat, dlatego wymieniam tylko prace, w których jest mowa o opanowywaniu słotwórstwa języka polskiego przez dzieci dwujęzyczne, a więc: Krystyna Kleszczowa (2000), Ewa Haman i Barbara Bokus (2002), Ewa Haman (2004), Magdalena Olpińska-Szkiełko (2013), Beata Jędryka (2012), Anna Żurek (2018), Kamila Kuros-Kowalska (2020) i in.

Rozwój słotwórstwa u dzieci dwujęzycznych może przebiegać wolniej. Ewa Haman zauważa, że szybkość nabywania kompetencji słotwórczej może być uwarunkowana bogactwem systemu słotwórczego języka, który przyswaja dziecko, gdyż „dopiero nabycie wielu pojedynczych reguł powoduje utworzenie ogólnego pojęcia «wyrazu pochodnego» (mającego wewnętrzną strukturę)” (Haman 2004, s. 46–47). Dlatego dzieci polskojęzyczne, przyswajające język o bardzo rozbudowanym podsystemie słotwórczym, bardzo wcześnie zaczynają dostrzegać budowę wyrazów pochodnych. Dzieci angielskojęzyczne zaś pojęcie „wyrazu pochodnego” nabywają później. Bogactwo typów słotwórczych, technik słotwórczych i środków derywacyjnych w języku polskim nie ma swojego odzwierciedlenia w angielskim. W polskim dominuje derywacja morfemowa (sufiksalna). W angielskim zaś przeważają przekształcenia o typie konwersji (transpozycji) lub kompozycji, co jest rzadsze w polszczyźnie. W języku angielskim nie ma tak wielu formantów służących do tworzenia m.in. nazw deminutywnych czy augmentatywnych. Można więc przyjąć, że dzieci, które na co dzień mają większą styczność z językiem angielskim, nabywają umiejętności słotwórcze wolniej i mają większe trudności od swoich rówieśników jednojęzycznych zarówno z tworzeniem derywatów modyfikacyjnych, jak i rozpoznawaniem budowy słotwórczej typu wyrazów².

² Przyczyną wolniejszego rozwoju kompetencji słotwórczej może być również zmniejszona ekspozycja na język polski. Mniejszy input może skutkować niepełnym, zwolnionym rozwojem języka (zob. np. Montrul 2016).

Nazwy deminutywne

Zdrobnienia stanowią bardzo liczną grupę wyrazów, tworzonych przede wszystkim od rzeczowników nazywających przedmioty, zwierzęta i ludzi. Jest to kategoria reprezentowana przez liczne wykładniki formalne, np.: *-ek/-ik; -ka; -ko; -uszko; -uszek; -iszek; -uszka, -i(y)czka*.

W pierwszej części badania dzieci dwujęzyczne tworzyły pochodne od wyrazów: *pies, stół, ucho, koszyk, dzwonek*. Nie miały one problemów z tworzeniem derywatów za pomocą formantu *-ek* i większość z nich przeprowadziła prawidłowe operacje słotwórcze, stosując właściwe zamiany głosek w temacie, gdzie było to konieczne: *piesek* (16); *koszyczek* (22); *dzwoneczek* (23). Wśród odpowiedzi pojawiły się również derywaty drugiego stopnia z tym formantem, a więc: *pieseczek* (2) (od *piesek*), *psiaczek* (2) (od *psiak*), *stoliczek* (8) (od *stolik*) oraz *uszczechko* (1) (od *uszko*). Połowa badanych prawidłowo zastosowała formant *-ik*: *stolik* (15), druga połowa zaś w tym zadaniu zastosowała bardziej popularny formant *-ek*, tworząc wspomnianą już formację drugiego stopnia *stoliczek* oraz wyraz *stolek*³, który pomimo zbieżności formalnej, ma współcześnie inne znaczenie⁴ (można przypuszczać, że forma ta pojawiła się z chęci użycia częstszego formantu *-ek*), a który uznałam za neologizm dziecięcy. Derywaty z formantem *-ko* nie sprawiły dzieciom kłopotów: większość z nich poprawnie utworzyła formację *uszko* (26) (z właściwą alternacją w temacie). Był to najlepszy wynik w tym zadaniu.

Najciekawsze w tej części badania były jednak formacje zawierające formanty nieprzewidziane przez wzorzec, a więc: *uszątko* (1) z formantem *-ątko* (analogicznie np. do *dzieciątko, kaczątko*), charakterystycznym dla nazw istot młodych; *psiak* (3) z formantem *-ak*, charakterystycznym dla stylu potocznego i mogącym zawierać też informację o małości; *dzwonuś* i *dzwonuczuś* utworzone za pomocą formantu *-uś* o nacechowaniu ekspresywnym również można uznać

³ Historycznie jest to zdrobnienie od *stół*, ale nastąpiła leksykalizacja i współcześnie wyraz *stolek* nie należy do deminutywów. Repartycja sufiksów *-ek* i *-ik* w obrębie tematów z wygólosowym *ł* nie ma ściśle wyznaczonych granic, por. *kawał* – *kawałek*, ale *szczegól* – *szczegółik*, często występują formy wariantywne, np. *kryminalek* / *kryminalik*, *kanalek* / *kanalik*, którym może towarzyszyć zróżnicowanie semantyczne, np. *przedziałek* / *przedzialik* (por. Grzegorzyczkowa, Puzynina 1979).

⁴ W odniesieniu do formacji podanych przez dzieci posługują się terminami: *błąd słotwórczy* – w znaczeniu formacja utworzona niezgodnie z polskimi modelami słotwórczymi w wyniku wyboru nieprawidłowej podstawy słotwórczej i/lub też użycia nieprawidłowego formantu, oraz *neologizm słotwórczy* – rozumianym jako „nowy wyraz będący formacją słotwórczą, utworzony według wzorów istniejących w języku (...) nie zaświadczone we współczesnym języku polskim, lecz prawdopodobnie doraźnie utworzony przez dziecko” (Chmura-Klekotowa 1971, s. 100). Neologizmów nie uznaję za odpowiedzi niepoprawne, gdyż świadczą one o pewnym etapie nabywania umiejętności słotwórczych przez dzieci.

za prawidłowe odpowiedzi (przy założeniu, że drugi wyraz jest derywatem drugiego stopnia od pierwszego i ma nietypową wymianę głoskową w temacie); *piesio* (2) z formantem paradygmatycznym (i wymianą [s]:[ś]) o nacechowaniu ekspresywnym (por. *nosio*).

Pozostałe odpowiedzi zostały uznane za błędne, ale one również wymagają komentarza: w wyrazie *koszynka* (1) (od *koszyk*) można doszukiwać się formantu *-ka*, właściwego dla omawianej kategorii, ale trudno wyjaśnić zmiany w temacie; *dzwon* od *dzwonek* został utworzony za pomocą derywacji wstecznej, charakterystycznej dla nazw augmentatywnych. Inne wyrazy: *szczeniak* (2), *szczeniaczek* (2) oraz *pupil* (1) zamiast *piesek*, a także *worek* zamiast *koszyczek* – nie są związane formalnie z podstawą, choć są z nią w związku semantycznym.

W grupie kontrolnej nazwy deminutywne dla podstaw: *ucho*, *koszyk* i *dzwonek* zostały stworzone z zachowaniem prawidłowych mechanizmów słowotwórczych przez wszystkich badanych. Na określenie małego psa dwoje badanych podało formę *szczeniak*, która nie jest właściwym derywatem, ale semantycznie rzeczywiście określa małego psa. Dwoje badanych przy wyrazie *stół* utworzyło formę *stoliczek*, którą również można częściowo uznać za prawidłową (derywat drugiego stopnia). W badaniu pojawiły się także dwie odpowiedzi *stołek* (tak samo jak u dzieci dwujęzycznych).

Dzieci dwujęzyczne podały 78% prawidłowych odpowiedzi (80% razem z neologizmami), dzieci jednojęzyczne z kolei uzyskały wynik 93% poprawnych odpowiedzi.

Druga część badania polegała na tym, że dzieci musiały tworzyć parafrazy dla wyrazów: *wiatraczek*, *widelczyk*, *krzeselko*, *domek*, *myszka*. Znaczna część badanych poradziła sobie z tym zadaniem bardzo dobrze, o czym świadczą wyniki: ***wiatraczek to mały wiatrak*** (19), ***widelczyk to mały widelec*** (19), ***krzeselko to małe krzesło*** (20), ***domek to mały dom*** (20), ***myszka to mała mysz / mysza*** (14+3). Nie wszystkie dzieci podawały pełną parafrazę, pojawiło się wiele odpowiedzi, które zawierały samą podstawę słowotwórczą: *widelec* (10), *krzesło* (8), *dom* (8), *wiatrak* (7), *mysz* (3). W odpowiedziach tych zabrakło elementu znaczeniowego, który wnosi formant. Ponadto troje badanych odpowiedziało, że *myszka to mała mysza* – uznałam to za poprawnie zrealizowane zadanie, gdyż przypuszczam, że końcówka *-a* została dodana ze względu na jej wysoką frekwencję w języku polskim wśród rzeczowników żeńskich, a także ze względu na występowanie tej formy w języku potocznym. Pojawiała się też odpowiedź: *duży wiatrak* (widocznie dziecko chciało podkreślić różnicę w wielkości pomiędzy wiatraczkiem i wiatrakiem) oraz *krzeselko*, *domek* i *myszka* (jako powtórzenie derywatu), a także *myszeczka*, *wiatraczek* i *krzeselczko* (które są derywatami deminutywnymi drugiego stopnia). Ostatnie odpowiedzi dowodzą, że dzieci nie rozumiały polecenia i, wzorując się na pierwszym zadaniu, tworzyły nowe derywaty.

Dzieci jednojęzyczne częściej podawały prawidłowo brzmiące parafrazy dla deminutywów *wiatraczek*, *widelczyk*, *krzeselko*, *domek* oraz *myszka*. Pełna parafraza dla formy *wiatraczek* pojawiła się 10 razy, przy pozostałych derywatach odnotowano po 9 prawidłowych odpowiedzi. Błędy, tak samo jak w grupie zasadniczej, polegały na tym, że dzieci podawały właściwą podstawę słowotwórczą (a więc rzeczowniki *wiatrak*, *widelec*, *krzesło*, *dom*, *mysz*), ale nie podawały przymiotnika określającego ich wielkość.

Prawidłowe odpowiedzi, a więc zawierające pełną parafrazę, u dzieci dwujęzycznych stanowiły 60%, z niepełną parafrazą (bez określenia *mały*) – 24%, a całkowicie błędne – 16%. Dzieci jednojęzyczne z kolei prawidłowo odpowiedziały w 77%, a w pozostałych 23% podały niepełną parafrazę z właściwie wskazaną podstawą.

Nazwy augmentatywne

Nazwy augmentatywne zwykle sygnalizują duży rozmiar, ale przede wszystkim wyrażają emocjonalne nastawienie nadawcy do opisywanego obiektu. Mogą mieć one nacechowanie negatywne, ale też żartobliwe lub serdeczne (np. *kochane psi-sko*). Derywaty augmentatywne tworzone są najczęściej za pomocą formantów: *-sk(o)*, *-i(y)sk(o)*, *-al*, *-uch*. Poza tym w tej kategorii można również wyodrębnić wyrazy powstałe w wyniku alternacji ilościowych, polegających na ucięciu podstawy, np. *teczka* – *teka* (derywacja wsteczna / ujemna). W pierwszej części tego zadania dzieci musiały stworzyć augmentatywa od rzeczowników: *kot*, *nos*, *zęby*, *beczka*, *smok*, a więc miały zastosować formanty: *-isko* / *-ysko* / *-iska* oraz alternację ilościową.

Dzieci dwujęzyczne chętnie tworzyły derywaty z formantami *-ik(o)* / *-ysk(o)* / *-isk(a)* / *-ysk(a)*: *kocisko* (9), *nosisko* (3), *zębiska* (17), *smoczysko* (21). Wśród odpowiedzi pojawiły się też neologizmy: *beczysko* (2), *beczisko* (2), *koczysko* (1), *smocisko* (1) oraz *kocurzysko* (1). Ostatni derywat został utworzony od podstawy *kocur*, a nie *kot*. Pojawiły się też derywaty z innymi formantami, nieprzewidzianymi w zadaniu: formant *-al*: *nochal* (15) i *nosal* (2) oraz formant *-ur*: *nosiur* (1), *kociur* (1), *noszur* (1), *smoczur/smokur* (3). Twory językowe z formantem *-ur* uznałam za neologizmy dziecięce utworzone prawdopodobnie pod wpływem analogii do wyrazu *kocur*, który, co ciekawe, pojawił się wśród odpowiedzi aż 10 razy. *Kocur* to ‘dorosły samiec kota domowego’, a więc nastąpiła zmiana znaczenia w stosunku do podstawy. W języku potocznym jednak używa się tego wyrazu na określenie dużego kota z nacechowaniem negatywnym. Można więc przyjąć, że przeprowadzona operacja słowotwórcza jest prawidłowa. Kolejnym ciekawym tworem językowym był wyraz *beczura*, utworzony za pomocą ekspresywnego formantu *-ura*

i alternacji ilościowej [k]:Ø. Można uznać go za neologizm, choć jest to formant już nieproduktywny, występujący w starszych derywatach, np. *szlachciura* lub *fachura*. Operacja słowotwórcza oparta na alternacji ujemnej pojawiła się 13 razy, czego dowodem są: *beka* (12) oraz *becza* (1). W wypadku wyrazu *becza* można przypuszczać, że dziecko chciało odtworzyć właściwy mechanizm słowotwórczy, ale miało problem z alternacją ([č]:[k]).

Pozostałe odpowiedzi to neologizmy: *kocior* (1) (utworzony za pomocą formantu *-or* analogicznie do *but* – *bucior*), *zębuchy* (1) (jeżeli przyjmiemy, że jest to rzadki formant *-uch*, analogicznie do *dzieciuch* – *dzieciuchy*); *zębole* (1) (z formantem *-ol*, analogicznie do *babol*) oraz twory językowe, które nie bazują na konkretnych mechanizmach słowotwórczych, ale pokazują kreatywność językową dzieci: *zębosa*, *zębiary*, *zębasze*, *zębory*, *beczora*, *bedzisko*, *noskowisko*, a także *groźniak* (utworzony na podstawie cechy podanej w parafrazie – *groźny kot*, z użyciem formantu *-ak*, charakterystycznego dla kategorii nazwy nosicieli cech) i podobnie *zółciary* (wskazujący prawdopodobnie na ciekawe skojarzenia dziecka z wyrażeniem *zółte zęby*). Poza tym wśród odpowiedzi znalazły się dwa określenia niebędące derywatami: *bebech* i *pudelko* (jako określenia *beczki*).

Dzieci mieszkające w Polsce w zdecydowanej większości użyły prawidłowych formantów, tworząc derywaty: *kocisko* (9), *nochal* (10), *nosisko* (1), *zębiska* (11), *smoczysko* (10), *beka* (7) oraz neologizmy *zębole* (1), *smoczur* (1), *beczysko* (1) i *beczuła* (1). Wyraz *kocur* pojawił się tylko raz. Dwoje badanych podało w tym zadaniu wyraz *tygrys*, który znaczeniowo częściowo zgadza się z parafrazą słowotwórczą, ale nie jest utworzony za pomocą żądanych operacji słowotwórczych. Odnotowano również wyraz *kinol*, będący potocznym określeniem dużego nosa.

Dzieci dwujęzyczne udzieliły 66% prawidłowych odpowiedzi, dzieci jednojęzyczne – 85%. Obie grupy uzyskały niższy wynik niż podczas tworzenia derywatów deminutywnych.

W części poświęconej dekodowaniu augmentatywów dzieci musiały sparafrazować derywaty: *kopara*, *oczyska*, *wąsiska*, *zamczysko*, *ptaszysko*. Zadanie to okazało się dla badanych łatwiejsze niż samodzielne tworzenie derywatów z tej kategorii. Co ciekawe, badani uzyskali też lepsze wyniki podczas rozpoznawania budowy słowotwórczej augmentatywów niż deminutywów. Prawidłowe odpowiedzi to: *kopara to wielka* (17), *duża* (2) *ogromna* (1) *koparka* = 20; *oczyska to wielkie* (18), *duże* (3), *ogromne* (1) *oczy* = 22; *wąsiska to wielkie* (16), *ogromne* (2), *duże* (1) *grube* (1) *wąsy* = 20; *zamczysko to wielki* (13), *duży* (3), *ogromniasty* (1) *zamek* = 17; *ptaszysko to wielki* (14), *duży* (5), *gruby* (1) *ptak* = 20. Podobnie jak w przypadku parafrazowania zdrobnień, część badanych podała niepełną parafrazę bez określenia wielkości/rozmiaru opisywanego desygnatu i/lub stosunku emocjonalnego do niego: 9 razy pojawiły się formy *koparka*, *wąsy*, *zamek*; 8 razy – *oczy*, a 4 razy odnotowano odpowiedź *ptak*. Warto zaznaczyć, że odpowiedzi te,

mimo że nie były pełnymi parafrazami, zawierały prawidłową podstawę słowotwórczą, co pozwala sądzić, że dzieci rozpoznały budowę tych formacji, ale nie do końca rozumiały polecenie lub nie potrafiły określić, jakie znaczenie wnosi formant.

Podobne realizacje pojawiały się również w grupie kontrolnej: w każdym z przykładów jedna osoba podała w odpowiedzi tylko podstawę (a więc wyraz *koparka, oczy, wąsy, zamek, ptak*), bez znaczenia formantu. Pozostałe odpowiedzi dzieci z tej grupy zostały uznane za poprawne.

Dzieci dwujęzyczne miały 66% prawidłowych odpowiedzi, dzieci jednojęzyczne z kolei aż 92%.

Nazwy żeńskie utworzone od męskich⁵

Nazwy osobowe żeńskie w języku polskim tworzone są w większości przypadków za pomocą przyrostków: *-ka, -i(y)ni, -ica, -owa* oraz za pomocą formantu paradigmatycznego (np. *woźna*). Do oceny umiejętności tworzenia przez dzieci nazw żeńskich od męskich zostały wykorzystane wyrazy: *fryzjer, dentysta, nauczyciel, sprzedawca, dozorca*⁶, a więc dzieci miały zastosować formanty *-ka* oraz *-yni*.

Derywaty z sufiksem *-ka* badani z grupy zasadniczej w zdecydowanej większości tworzyli prawidłowo: *nauczycielka* pojawiła się 29 razy, *dentystka* – 28 razy, *fryzjerka* – 26 razy. Dzieci, które nie utworzyły prawidłowej formy od podanego rzeczownika, powtarzały wyraz podstawowy (*nauczyciel, dentysta, fryzjer*), dodając czasami do niego wyraz *kobieta* lub *pani* (np. *kobieta fryzjer / pani fryzjer*), bądź nie podawały żadnej odpowiedzi. Więcej problemów sprawiło im zadanie polegające na tworzeniu derywatów z sufiksem *-yni*. Tylko część dzieci umiała utworzyć derywaty *sprzedawczyni* (8) i *dozorczyńni* (6). Jest to typ nieproduktywny i wyraźnie nie opanowany przez dzieci mieszkające w Irlandii. Od podstawy słowotwórczej *sprzedawca* kilkoro dzieci utworzyło neologizmy w postaci: *sprzedawcowa* z właściwym tematem (*sprzedawc-*) i rzadkim formantem *-owa*, charakterystycznym dla nazwisk odmężowskich, ale także niektórych nazw kobiecych zawodów lub funkcji, np. *krawcowa* lub *wojewódowa*. W wypadku *dozorcy* badani tworzyli neologizmy: *dozorka* (6) oraz *dozorkowa* (1). Wśród pozostałych odpowiedzi pojawiły się formacje odczasownikowe: *sprzedawka, sprzedawaczka*

⁵ Umiejętności tworzenia i rozpoznawania nazw żeńskich zostały przedstawione w artykule w *Kompetencje słowotwórcze polskich dzieci dwujęzycznych mieszkających w Irlandii (na przykładzie nazw osobowych żeńskich)* (Siudzińska 2021).

⁶ W poleceniu do tego zadania zastosowano interpretację, która zakłada, że nazwy żeńskie są przekształceniami modyfikacyjnymi nazw męskich (por. Grzegorzczukowa, Puzynina 1998, s. 422–425).

i *sprzedaczka* (z formantem *-ka* i jego wariantem *-aczka*) oraz *sprzedawiarka* i *sprzedarka* (utworzone za pomocą sufiksu *-arka*). Zastosowane przez dzieci formanty służą w języku polskim przede wszystkim do tworzenia nazw środków czynności. Odnotowano również takie pojedyncze odpowiedzi jak: *dozortka*, *dozonderka*, *dozurka*, *dorocystka* oraz *dorocka*. Nie sposób przeanalizować słowotwórczo powstałe twory wyrazowe, gdyż mają one nieuzasadnione zmiany w temacie słowotwórczym. Wskazują jednak na to, że dzieci nie znają leksemu *dozorca* (wyraz ten wychodzi z użycia; *sprzedawca* był łatwiejszy, gdyż dzieci kojarzyły go z czasownikami *sprzedawać* i *sprzedać*). Warto zauważyć, że nowotwory te kończą się częścią *-ka* i można przypuszczać, że została ona użyta przez dzieci świadomie, a więc morfem ten jest dobrze znany dzieciom. Kilkoro badanych podało formę *sprzedawczynia* i *dozorczynia*, a więc do oczekiwanego w tym przypadku formantu *-yni* dzieci dodały końcówkę *-a*, która dominuje wśród rzeczowników żeńskich w języku polskim i jest pewnie lepiej im znana. Poza tym dwoje dzieci podało formy niezwiązane formalnie z wyrazem motywującym *dozorca*, ale mające z nim pewien wspólny element znaczeniowy: *porządnicka* oraz *sprzątacza*.

Dzieci polskojęzyczne zaprezentowały wyższy poziom umiejętności słowotwórczych w zakresie kategorii nazw żeńskich. Derywaty z formantem *-ka* zostały prawidłowo utworzone przez wszystkich badanych. Drobne trudności pojawiły się tylko w wyrazach pochodnych, do których utworzenia konieczny jest formant *-yni*. Dzieci podały wyrazy zbliżone znaczeniowo do derywatów: *sklepowa* (2), *sklepiakarka* (1) i *sprzątacza* (1). Przy *dozorczyni* pojawił się też neologizm – *dozorka*.

U dzieci dwujęzycznych prawidłowo przeprowadzone operacje stanowiły 64,5%, a neologizmy – 8%. Po zsumowaniu neologizmów z poprawnymi odpowiedziami okazuje się, że 72,5% odpowiedzi można zaliczyć na korzyść dzieci. Jest to wynik bardzo dobry w tej części badania, jednak nadal znacznie niższy niż wynik dzieci jednojęzycznych, które miały 87% dobrych odpowiedzi.

W drugiej części tego zadania dzieci musiały uzupełnić parafrazę do wyrazów *składaczka*, *malarka*, *urzędniczka*, *czytelniczka*, *Polka*, *rozmówczyni*, podając podstawę słowotwórczą wyrazu. U dzieci dwujęzycznych pojawiły się tu nieco większe trudności niż w pierwszej części. Oczekiwane odpowiedzi to: ***składaczka*** to kobieta, która jest składaczem (12); ***malarka*** to kobieta, która jest malarzem (18); ***urzędniczka*** to kobieta, która jest urzędnikiem (9); ***czytelniczka*** to kobieta, która jest czytelnikiem (9); ***Polka*** to kobieta, która jest Polakiem (12); ***rozmówczyni*** to kobieta, która jest rozmówcą (5). Analiza pozostałych wypowiedzi dzieci dwujęzycznych pokazała, że część z nich nie rozumiała polecenia i w odpowiedzi powtórzyła zaprezentowany derywat (np. *malarka* to kobieta, która jest malarką) lub nowy derywat – neologizm, prawdopodobnie na wzór

wcześniejszego zadania, gdzie dzieci musiały tworzyć derywaty (np. *kobieta, która jest malowaczką / składanką / czytarka*). Odpowiedzi typu: *kobieta, która jest urzędownikiem / urzędnikiem / urzędnikiem* lub *kobieta, która jest czytaniem / czytaczem / czytelnikiem* świadczą zaś o tym, że dzieci miały dobrą intuicję i jako podstawę wskazywały nazwę męską, ale nie znały właściwych leksemów. Większość odpowiedzi wskazuje jednak na to, że dzieci nie widziały zależności pomiędzy nazwą żeńską a męską (mimo takiego właśnie wzorca podawanego im w poleceniu), widziały natomiast zależność pomiędzy derywatem a czynnością, którą wykonuje kobieta. Świadczą o tym następujące odpowiedzi: *kobieta, która maluje / czyta / rozmawia* lub *kobieta malująca / czytająca*. Podobny sposób myślenia dzieci widoczny jest w odpowiedziach: *kobieta, która jest / pracuje w urzędzie* oraz *kobieta z Polski / polska kobieta*. Również w wypadku urzędniczki i Polki dzieci nie dostrzegały, że formacje te pochodzą od nazw męskich i wskazywały inną motywację.

W grupie kontrolnej w tej części badania pojawiły się nieliczne problemy. Wśród odpowiedzi dzieci polskojęzycznych również pojawiały się stwierdzenia typu: *kobieta, która czyta / maluje / rozmawia / pracuje w urzędzie* jako parafrazy *czytelniczki, malarki, rozmówczynie i urzędniczki*. W obu grupach pojawił się problem z podaniem pełnej parafrazy przy derywacie *rozmówczynie*. Można więc przyjąć, że dzieci nie potrafią budować nowych wyrazów za pomocą formantu *-i(y)ni* oraz mają problem z rozpoznawaniem budowy słotwórczej tego typu derywatów. Jest to formant rzadki, a więc odnotowane zachowania językowe potwierdzają, że zasada produktywności jest jedną z najważniejszych w procesie nabywania umiejętności językowych (Haman 2004, s. 37, za: Clark 1993).

Dzieci dwujęzyczne miały znaczne trudności z rozpoznaniem budowy słotwórczej i sparafrazowaniem nazw żeńskich. Prawidłowe odpowiedzi w tym zadaniu stanowiły niecałe 45%. Grupa kontrolna zaś nie miała z tym większych problemów i uzyskała 81% prawidłowych odpowiedzi.

Zakończenie i wnioski

Wyniki analizy materiału językowego jednoznacznie potwierdzają, że dzieci bilingwalne wykazują większe trudności w wykonywaniu prostych operacji słotwórczych w stosunku do swoich rówieśników monolingwalnych. Spośród wszystkich odpowiedzi dzieci dwujęzycznych w całym badaniu prawidłowe odpowiedzi stanowiły ok. 63%, w grupie jednojęzycznej zaś – 85%.

Stosunkowo najłatwiejszym zadaniem w obu grupach okazało się tworzenie nazw zdrobniałych: dzieci mieszkające w Irlandii uzyskały 78% prawidłowych odpowiedzi, a jeżeli dodamy do tego jeszcze neologizmy dziecięce, jako dowód

na kreatywność językową dzieci, to prawidłowe odpowiedzi w tej części badania będą stanowiły ok. 80%; u dzieci z Polski z kolei – 93%. Kategoria ta jest łatwiejsza prawdopodobnie ze względu na częstość występowania deminutywów w języku polskim w mowie dorosłych kierowanej do dzieci. Niższy wynik dzieci dwujęzyczne uzyskały przy tworzeniu augmentatywów (ok. 60%, przy wyniku 85% w grupie kontrolnej). Poważne kłopoty sprawiały im operacje słowotwórcze w zakresie derywacji ujemnej i w tego typu wypadkach szukały one możliwości utworzenia derywatu z wykorzystaniem sufiksów o wysokiej częstotliwości. Najwięcej trudności badani mieli z rozpoznaniem budowy słowotwórczej i sparafrazowaniem nazw żeńskich (tylko 45% prawidłowych odpowiedzi). Warto zaznaczyć, że dzieci jednojęzyczne nie miały z tym większych problemów (udzieliły 81% prawidłowych odpowiedzi). Pewna część problemów dzieci dwujęzycznych mogła wynikać z niezrozumienia polecenia. Znaczna część jednak wyraźnie miała problem z dostrzeżeniem związku pomiędzy nazwą żeńską a męską, pomimo polecenia zawierającego taką interpretację tych derywatów. Tam, gdzie było to możliwe, dzieci wskazywały na czynność, jaką wykonuje kobieta, np. *kobieta, która sprzedaje/maluje* itp., lub na miejsce przebywania kobiety, np.: *kobieta/pani, która pracuje w urzędzie / kobieta z Polski*. Jest to ciekawe zjawisko, które możemy zaobserwować nie tylko w mowie dzieci, ponieważ niejednokrotnie zauważałam podobne reakcje wśród studentów uczących się słowotwórstwa. Tradycyjny opis słowotwórstwa opiera się przede wszystkim na kryterium strukturalnym, dlatego najczęściej proponuje się wywodzenie nazw żeńskich od męskich. Powyższe przykłady pokazują, że użytkownicy języka kierują się przede wszystkim semantyczną zależnością. Należałoby więc przyjąć, że znaczna część nazw żeńskich ma podwójną motywację (albo od nazw męskich jako operacje modyfikacyjne, albo od czasowników bądź rzeczowników jako operacje mutacyjne).

Moje przypuszczenia, że podanie podstawy słowotwórczej będzie dla dzieci dwujęzycznych łatwiejsze niż tworzenie derywatu, nie potwierdziły się: w zadaniach poświęconych kodowaniu uzyskały one wynik o 18 punktów procentowych wyższy. Przewaga ta była widoczna przede wszystkim przy deminutywach (80% vs 60%) i nazwach żeńskich (72,5% vs 45%), przy augmentatywach w obu typach zadań wynik był zbliżony (66% vs 60%). Podobnie wśród dzieci mieszkających w Polsce w sumie lepsze wyniki były w części, gdzie musiały one utworzyć derywaty, ale różnica pomiędzy procesem kodowania i dekodowania w tej grupie była mniejsza (5 punktów procentowych). Warto jeszcze zaznaczyć, że dzieci jednojęzyczne gorszy wynik w dekodowaniu uzyskały tylko przy deminutywach. Można więc przypuszczać, że przyswajały je one jako jednostki niepodzielne słowotwórczo, dlatego nie umiały ustalić pochodzenia tych wyrazów.

W procesie nabywania umiejętności językowych istotną rolę odgrywa częstość występowania zjawiska. Potwierdzają to trudności dzieci z rzadkimi typami

słowotwórczymi, takimi jak alternacja ilościowa przy augmentatywach czy formant *-yni* przy nazwach żeńskich. Nazwy żeńskie z użyciem formantu *-ka* w zdecydowanej większości zostały utworzone prawidłowo (przez dzieci jednojęzyczne w 100%, dzieci dwujęzyczne – w ok. 95%). Dzieci bilingwalne miały duże trudności z zastosowaniem sufiksu *-yni* i próbowały go zastąpić formantem *-ka* (np. *sprzedawka*, *dozorka*). Część badanych, tworząc derywaty z formantem *-yni*, dodawała do niego końcówkę *-a*. Taką zmianę paradygmatu towarzyszącą danemu typowi słowotwórczemu można zaobserwować również u Polaków mieszkających na Litwie, co może wskazywać na ekspansję paradygmatu z końcówką *-a* wśród rzeczowników rodzaju żeńskiego u osób polskojęzycznych mieszkających poza granicami kraju⁷.

Analizując wyniki badań, nie zauważyłam istotnych różnic pomiędzy poszczególnymi rocznikami. Wśród dzieci mieszkających w Irlandii nieznacznie lepiej wypadły dzieci starsze (7–9 lat). Wśród dzieci mieszkających w Polsce w ogóle nie było widać tej różnicy, co może świadczyć o tym, że kompetencje językowe w zakresie derywatów modyfikacyjnych u dzieci zarówno jedno-, jak i dwujęzycznych kształtują się przed 5. rokiem życia.

Sposób opanowywania słowotwórstwa u dwujęzycznych dzieci nie jest wystarczająco zgłębniony i na pewno zasadne jest kontynuowanie tego typu badań (nawet jeżeli są one obciążone pewną dozą subiektywizmu). Będzie to korzystne dla nauczycieli, pracujących z takimi dziećmi, a przede wszystkim dla terapeutów (pedagogów, psychologów i logopedów), którzy muszą dokonywać oceny umiejętności językowych dzieci dwujęzycznych. Badania tego typu pozwolą też oszacować skalę trudności, jakie napotkają polskie dzieci powracające z emigracji.

Bibliografia

- Baudouin-de Courtenay, J. (1974). *Spostrzeżenia nad językiem dziecka* (opracowanie M. Chmura-Klektowa). Wrocław: Ossolineum.
- Chmura-Klektowa, M. (1971). Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci, *Prace Filologiczne*, XXI, 103–104.
- Dąbrowska, E. (2006). Low-level schemas or general rules? The role of diminutives in the acquisition of Polish case inflections, *Language Sciences*, 28, 120–135. DOI: 10.1016/j.langsci.2005.02.005
- Garrod, S. (2005). Psycholinguistic Research Methods. W: K. Brown (ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 2nd Edition (251–257). Glasgow: Elsevier Science.

⁷ Formy z końcówką fleksyjną *-a* typu *gospodynia* zamiast *gospodyni* są spotykane również wśród rodzimych użytkowników polszczyzny. W badaniu jednak w grupie polskojęzycznej takie formy nie zostały odnotowane.

- Haman, E. (2002). Derived words in the lexicon of Polish children: The role of word structure in derivational rule acquisition, *Annual Review of Language Acquisition*, 2, 59–84. DOI: 10.1075/arla.2.04ham
- Haman, E. (2003). Early productivity in derivation. A case study of diminutives in the acquisition of Polish, *Psychology Language and Communication*, 7, 1, 37–57.
- Haman, E. (2004). Teorie nabywania słowotwórstwa a różnice międzyjęzykowe, *Psychologia Rozwojowa*, 9, 5, 35–48.
- Haman, E. (2013). *Słowotwórstwo dziecięce w badaniach psycholingwistycznych*. Piaseczno: Studio LEXEM.
- Haman, E., Bokus, B. (2002), Butnik czy szewc? – dziecięce słowotwórstwo, *Przegląd Eureka*, 1(6), 4–5.
- Jędryka, B. (2012). *Język polski w polonijnej szkole*. Warszawa: Elipsa.
- Kleszczowa, K. (2000). Rola pożyczek w przekształcaniu polskiego systemu słowotwórczego. W: K. Kleszczowa, L. Selimski (red.), *Słowotwórstwo a inne sposoby nominacji* (203–208). Katowice: Wydawnictwo Naukowe i Artystyczne Gnome.
- Kuros-Kowalska, K. (2020). *Metody stymulowania rozwoju słownictwa w języku polskim u dzieci dwujęzycznych na emigracji*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Lica, A., Walencik-Topińko, A., Lica, Z. (2018). Nazwy wykonawców czynności – teoria a umiejętności dzieci w wieku przedszkolnym, *Prace Językoznawcze XX/4*, 101–120.
- Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muzyka-Furtak, E. (2011). *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Olpińska-Szkiełko, M. (2013). *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Siudzińska, N. (2021). Kompetencje słowotwórcze polskich dzieci dwujęzycznych mieszkających w Irlandii (na przykładzie nazw osobowych żeńskich), *Orbis Linguarum*, 19/3, 83–88. DOI: 10.37708/ezs.swu.bg.v19i3.8
- Szuman, S. (1968). *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Żurek, A. (2018). *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech*. Kraków: Universitas.

STRESZCZENIE

Słowotwórstwo języków słowiańskich, a w szczególności języka polskiego, jest bardzo rozbudowane i produktywne, a przez to trudne do opanowania, zwłaszcza dla tych dzieci dwujęzycznych, w przypadku których drugi język nie należy do grupy języków słowiańskich. Głównym problemem, który chciałabym poruszyć w artykule, jest ocena

poziomu kompetencji słowotwórczych w zakresie derywatów modyfikacyjnych (nazw deminutywnych i augmentatywnych oraz nazw żeńskich) polskich dzieci w wieku 5–9 lat mieszkających w Irlandii, a więc władających dwoma językami: polskim i angielskim. Chciałabym też porównać ich umiejętności z umiejętnościami dzieci w takim samym przedziale wiekowym, mieszkających w Polsce. Materiał językowy, stanowiący podstawę analizy, został pozyskany podczas badań przeprowadzonych na grupie 30 dzieci dwujęzycznych. Wyniki badań pozwoliły ustalić różnice w rozwoju językowym dzieci jedno- i dwujęzycznych oraz wskazać czynniki, które warunkują nabywanie kompetencji słowotwórczych.

SŁOWA KLUCZOWE: rozwój mowy, słowotwórstwo, derywaty deminutywne, derywaty augmentatywne, nazwy żeńskie, dwujęzyczność

NATALIA SIUDZIŃSKA

Instytut Polonistyki Stosowanej

Wydział Polonistyki

Uniwersytet Warszawski

Krakowskie Przedmieście 26/28

00-927 Warszawa