

Beata Milewska
Aneta Lica

Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci w wieku przedszkolnym (4–6 lat)

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

Beata Milewska
Aneta Lica

Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci w wieku przedszkolnym (4–6 lat)

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
Gdańsk 2021

Recenzent
dr hab. Violetta Jaros, prof. UJD

Redaktor Wydawnictwa
Aneta Lica

Projekt okładki i stron tytułowych
Joanna Śmidowicz

Skład i łamanie
Mariusz Szewczyk

Publikacja sfinansowana ze środków
Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISBN 978-83-8206-239-7

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel.: 58 523 11 37; 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Druk i oprawa
Zakład Poligrafii Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 14 49

Spis treści

Wstęp | 7

1. Słownotwórstwo w perspektywie rozwoju umiejętności językowych | 11

1.1. Periodyzacja rozwoju mowy | 11

1.2. Składniki kompetencji słownotwórczej | 14

1.3. Koncepcje rozwoju kompetencji słownotwórczych | 20

1.4. Neologizmy słownotwórcze w mowie dzieci | 25

2. Cel i zakres pracy | 35

2.1. Innowacja czy neologizm? | 35

2.2. Problemy badawcze | 37

2.3. Przebieg badań | 40

3. Przegląd i analiza neologizmów dziecięcych | 43

3.1. Nazwy nosicieli cech | 43

3.2. Nazwy mieszkańców | 65

3.3. Nazwy obiektów i wytworów czynności | 83

3.4. Nazwy narzędzi | 92

3.5. Nazwy miejsc | 110

4. Podsumowanie i wnioski końcowe | 127

Word formation neologisms in the speech
of preschool children (4–6 years) | 133

Bibliografia | 135

Indeks wyrazów | 141

Wstęp

Akty kreowania nowych wyrazów są immanentną właściwością języka naturalnego. Nowe słowa powstają po to, by zaspokoić potrzeby mówiących: nazwać to, co dotąd nie było nazwane, a domaga się werbalizacji w postaci odrębnego znaku, oraz by odświeżyć zasoby przez dublowanie pojęć znanych, posiadających synonimiczne odpowiedniki w zasobie leksykalnym (Grabias 1981: 96). Powstają również w sposób niezależny od wymienionych powodów (Kleszczowa 2002 [2012: 190]).

W rozwoju mowy dziecka istotne są te same motywacje. Podobnie jak dorośli, dzieci zauważają w swoim otoczeniu nowe rzeczy, dla których brakuje im odpowiedniej nazwy, lub też chcą wyrazić swój stosunek emocjonalny do przedmiotów, zjawisk, czynności, których nazwy już znają, ale sytuacja wymaga, aby określić je w nowy, niekonwencjonalny sposób. Wraz z upływem czasu coraz ważniejsza staje się pierwsza pobudka. U dzieci przedszkolnych – jak wynika z ustaleń Lucyny Sikorskiej (2018: 101) – pragnienie nominacji wydaje się dominować nad wolą uzewnętrznienia określonego sposobu wartościowania. Dzieje się tak, ponieważ nazywanie pełni funkcję poznawczą: dopóki desygnat nie ma nazwy, pozostaje niezidentyfikowaną częścią rzeczywistości pozajęzykowej (Dziurda-Multan 2008: 19, 155). Nazywanie pomaga zrozumieć otaczający świat, analizować nowe zjawiska, dostrzegać powiązania pomiędzy rzeczami, różnicować pojęcia oraz klasyfikować poznane obiekty odniesienia. Dorosła osoba, nie znając odpowiedniego wyrazu, posłuży się opisem, definicją albo konstrukcją analityczną, dziecko natomiast skondensuje treść w jednym leksemie, koncentrując się na najistotniejszej z jego punktu widzenia cesze desygnatu. W ten sposób wprowadza ład w ogrom doświadczeń i doznań, które przyjmuje, tworząc uproszczoną, co prawda,

ale równocześnie bardzo uporządkowaną wizję świata, odpowiadającą jego możliwościom poznawczym, odzwierciedlającą jego postrzeganie oraz interpretację otaczającej rzeczywistości.

Kreacja słowotwórcza to również ważny etap nabywania kompetencji językowej. Odkrywane przez dzieci słowa zazwyczaj mają swoje odpowiedniki w języku ogólnym, np. *karciak*, *karcielec*, *karcista*, *kartarz*, *kartownik*, *kartaniec*, *karcistas*, *karciel* zamiast regularnego *karciarz* (Muzyka-Furtak 2011: 62). Świadczy to – z jednej strony – o niedoborach w leksyce (Obara 1988: 285), ograniczonej orientacji w regułach gramatycznych i małej świadomości morfologii słów (Dołęga 2003: 149–150), nienadążaniu językowych umiejętności dziecka za jego rozwojem pojęciowym i semantycznym (Haman 1993: 237), „dysharmonii pomiędzy bogactwem treści duchowej a możliwością jej ujawnienia” (Kaczmarek 1977: 95) – by odwołać się do popularnych opinii. Zatem można uznać, że słowotwórcza działalność najmłodszych spowodowana jest pewnym brakiem, niedojrzałością. Z drugiej strony – powoływanie do życia nowych wyrazów interpretowane jest jako przejaw twórczego przyswajania mowy otoczenia (Smoczyńska 1998: 284), aktywnego korzystania z potencjału językowego, nawet próbą uporządkowania niewydolnego i niekonsekwentnego języka dorosłych, by mniej w nim było przypadkowości, wyjątków i anomalii (Zgółkowska 1988: 260). Kornel Czukowski (1962: 131) twierdzi wręcz: „To nie wina dziecka, że w gramatyce nie jest przestrzegana ścisła logika. Gdybyśmy tworzyli nasze słowa według jakiejś jednej zasady, powiedzonka dzieci nie wydawałyby się nam takie zabawne; często są one bardziej »prawidłowe« od gramatyki i »poprawiają« jej nieścisłości”.

Okres słowotwórczych innowacji dziecięcych zamyka się w przedziale od 2 do 8 lat (Chmura-Klektowa 1968: 24–25). W klasycznej periodyzacji rozwoju mowy autorstwa Leona Kaczmarka (1953) odpowiada to mniej więcej okresowi swoistej mowy dziecięcej (3–7 lat), kiedy to w miarę dorastania i oddziaływania coraz to szerszych kręgów środowiska społecznego mowa dziecka wzbogaca się i dojrzewa.

Poszczególne okresom kształtowania się języka – też wcześniejszym i późniejszym – poświęcono już sporo uwagi w dotychczasowych opracowaniach (systematycznego przeglądu prac w kierunku syntezy wiedzy dokonuje Józef Porayski-Pomsta w monografii *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia* – 2015). Aspekt słowotwórczy najpełniej przedstawiają badania Marii Chmury-Klektowej (1962; 1967; 1968; 1970; 1971). Badaczka omawia

neologizmy dziecięce, zwracając uwagę na przyczyny, warunki oraz mechanizm powstawania innowacji, próbuje wskazać czynniki, które decydują o formie tych struktur, zastanawia się także nad rolą twórczości wyrazowej w procesie przyswajania języka oraz stawia pytanie, w czym wyraża się rozwój opisywanego zjawiska. Bazę materiałową studiów stanowią w zdecydowanej większości przykłady uzyskane przez obserwację dzieci w warunkach naturalnych (dzienniki mowy, okazjonalne spostrzeżenia czynione w dłuższej perspektywie czasu), rzadziej wywołane eksperymentem. Z późniejszych prac poświęconych temu zagadnieniu trzeba wymienić przede wszystkim niepublikowaną pracę doktorską, teksty i monografię Ewy Haman *Słowotwórstwo dziecięce w badaniach psycholingwistycznych* (2013), będącą próbą pokazania, jak przebiega rozwój kompetencji słowotwórczej dzieci (nie tylko polskich) w okresie do wieku 6 lat oraz integrującą wnioski płynące z badań własnych autorki z ogólnymi teoriami rozwoju słowotwórczego.

Czy słowotwórstwo dziecięce można uznać za obszar wystarczająco spenetrowany? Jak stwierdza Haman (2013: 179), zamknięty został pewien etap badań, ale otwierają się nowe możliwości (prezentowana jest długa lista potrzeb). W zasadzie nie wiemy, kiedy dzieci dochodzą do kompetencji słowotwórczej zbliżonej do osób dorosłych, wiemy – pisze autorka – że przed rozpoczęciem szkoły jest im do niej daleko. Ale to wymagałoby skierowania uwagi na dzieci starsze.

Książka, którą przedstawiamy czytelnikom, poświęcona jest formacjom, które nie istnieją (przynajmniej dziś) w polszczyźnie ogólnej. Poddając je w miarę wszechstronnej analizie, zamierzamy prześledzić, jak najmłodszy użytkownicy języka, w wieku 4–6 lat, docierają do wiedzy słowotwórczej, w jaki sposób budują świadomość metajęzykową.

Warto zdawać sobie sprawę, że nowe formacje słowotwórcze mimo swego uroku nie są zaledwie częste w mowie dzieci. Ich średni stosunek w okresie między 2 a 6;11 rokiem życia wynosi zaledwie 2,3% wszystkich używanych leksemów, podczas gdy proporcja standardowych wyrazów pochodnych wynosi średnio 50% (Haman 2013: 48). Budzi to obawy, czy można za ich pomocą analizować zdolności słowotwórcze. Jednak odpowiedź musi być twierdząca, ponieważ w wypadku neologizmów dziecko z założenia powinno posiadać jakąś wiedzę o strukturze słowotwórczej, aby mogło je w ogóle utworzyć.

Badanie obejmuje pięć kategorii mutacyjnych rzeczownika: nazwy nosicieli cech, nazwy mieszkańców, nazwy obiektów i rezultatów czynności (bez

rozdzielania zbioru), nazwy narzędzi oraz nazwy miejsc (nazwy subiektów czynności opracowane zostały osobno, zob. Lica, Walencik-Topiłko, Lica 2018). Wybór ten uwzględnia fakt, że derywaty mutacyjne stanowią wynik rzeczywistej operacji nominacyjnej (nazwotwórczej) – w odróżnieniu od transpozycji, która jest przekształceniem dla potrzeb czysto składniowych, i modyfikacji, która zasadniczo nie derywuje nowej nazwy, lecz tylko doprecyzowuje znaczenie podstawowego leksemu (GWJP 378)¹.

Ze względu na wykorzystany warsztat, pracę kierujemy w pierwszej kolejności do rąk lingwistów. Psycholingwistom oraz logopedom dedykujemy ujęcia statystyczne w postaci tabel, co umożliwi – mamy nadzieję – ewentualną reinterpretację materiału.

Dziękujemy serdecznie Dyrektor Przedszkola Niepublicznego „Siedem Darów” w Tczewie pani Ewie Sadokierskiej oraz wychowawczyniom grup 4-, 5- i 6-latków, a zwłaszcza pani Paulinie Goździkowskiej, za pomoc w przeprowadzaniu badań i ich organizacji. Wszystkim Czytelnikom dziękujemy za zainteresowanie się lekturą.

Autorki

¹ Grzegorzcykowa R., Puzynina J., *Problemy ogólne słowotwórstwa. Rzeczownik* [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. R. Grzegorzcykowa, R. Laskowski, H. Wróbel, wyd. 2, zm., Warszawa 1998. Dalej: GWJP.

1. Słownotwórstwo w perspektywie rozwoju umiejętności językowych

1.1. Periodyzacja rozwoju mowy

Cechą charakterystyczną okresu dzieciństwa jest ciągła zmiana, która dokonuje się od momentu narodzin aż do osiągnięcia dojrzałości. Zmiana ta składa się z sekwencji etapów, a jej celem jest uformowanie istoty biologicznie samodzielnej, zdolnej realizować wzorce życia oraz funkcjonować w pewnej niezależności od innych osób.

W całym tym długim przedziale czasowym wyróżnia się trzy dłuższe stadia: wczesne dzieciństwo – liczone do ukończenia 3 roku życia, dzieciństwo właściwe, zamykające się w okresie od 3 do 6–7 lat, oraz późne dzieciństwo, które kończy się wraz z pokwitaniem, co zachodzi między 11 a 13 rokiem życia. Okres przedszkolny przypada na fazę środkową, związaną z intensywnym „otwieraniem się ku światu” – mówiąc słowami Joanny Matejczuk (2014) – zarówno w sensie wzrostu zainteresowania otoczeniem, jak i w sensie stawiania się istotą coraz bardziej świadomą siebie, obecności innych ludzi i nawiązywanych z nimi relacji. To czas intensywnego doświadczania, eksperymentowania, tworzenia. Ważnym obszarem zmiany jest inicjatywa i odkrycie siebie jako sprawcy działań – w świecie realnym i w świecie wyobrażeń. Pojawia się motywacja, potrzeba rywalizacji, a jednocześnie zdolność do oceny własnych czynów przez pryzmat sumienia. Aktywność dziecka w wieku przedszkolnym to przede wszystkim zabawa. Jej celem nie jest już prosta przyjemność, lecz także gra z rolą, emocją, normą, które mogą pojawić się w życiu naprawdę.

Stanowi to ważny krok w kierunku myślenia abstrakcyjnego i dalszego poznawania siebie.

Rozwój mowy jest w pełni zsynchronizowany z cyklem ogólnego rozwoju w sferze psychosomatycznej. W ujęciu psychologów mowa zaczyna się w momencie, gdy rozumienie zejdzie się z artykulacją (Zarębina 1965: 22). Dzieje się to między 9 a 12 miesiącem życia dziecka (Porayski-Pomsta 2009: 12). Moment ten jest na tyle wyrazisty i przełomowy, że nazywany bywa przez badaczy „rewolucją 9 miesiąca” (Tomasello 2002: 85; cyt. za: Porayski-Pomsta 2009: 13). Dzieci stają się intencjonalne w swoich działaniach, odkrywają też zasadę interakcji, co stanowi podstawę opanowania języka. Pozwala bowiem zrozumieć dwie jego właściwości: perspektywiczność, czyli możliwość konstruowania wypowiedzi z wybranego punktu widzenia (*widzę – jest widziany przez mnie; przed drzewem, za drzewem, koło drzewa*), oraz symboliczność polegającą na tym, że dany znak odnosi się do obiektu pozajęzykowego w sposób uogólniony, a nie konkretny, tzn. wskazuje na klasę przedmiotów, a nie na wiadomy okaz. Zdobyta zdolność kształtuje się w ustalony sposób. Fazy procesu z podziałem na podsystemy opisuje Porayski-Pomsta (2015: 134–167).

Nauka posługiwania się językiem odbywa się w procesie wymiany, przy wzajemnej współpracy dziecka i otoczenia. Matka mówi do dziecka od momentu jego narodzin, interpretując reakcje jako ekspresję jego potrzeb lub pragnień. Tworzy to sytuację dialogu, której dziecko niebawem może się stać uczestnikiem i partnerem (Bouvet 1995: 39–40). Już od wczesnych lat najmłodsi podejmują świadomy trud nad ulepszaniem swojego języka (Maria Zarębina podaje przykład własnej córeczki, która w wieku nieco ponad półtora roku co wieczór w łóżeczku powtarzała sobie wszystko, co usłyszała za dnia – 1965: 25). Doskonaląc i utrwalając system głoskowy, dzieci przyswajają coraz to nowe wyrazy, by następnie zużytkować je w zdaniach, stopniowo dopracowując się zawiązków fleksji rzeczownika, czasownika oraz pozostałych części mowy dla wyrażenia stosunków składniowych. Już w 2 roku życia dziecko odkrywa, że każda rzecz ma swoją nazwę (Stawinoga 2007: 65). I w tym samym czasie, w miarę jak spostrzega różnice między swoim sposobem wyrażania się a słownictwem otoczenia, zaczyna używać tych „dorosłych” terminów, a dawne idą w zapomnienie (Zarębina 1965: 84).

Nabywaniu sprawności językowych towarzyszy rozwój świadomości komunikacyjnej – od zachowań symptomatycznych (na początku życia

dziecka) przez etap apeli-sygnałów (w stadium niemowlęstwa), tworzenia prostych i względnie rozbudowanych wypowiedzi (do 3 roku życia), potem pierwotnej konwersacji i form narracyjnych, tworzonych coraz bardziej samodzielnie (do 8 lat), wreszcie rozwiniętej rozmowy i narracji, związanych z aktualną sytuacją mówienia oraz od niej oderwanych (zob. Porayski-Pomsta 2009: 27–28).

Okres przedszkolny to etap mowy w zasadzie ukształtowanej, która teraz wzbogaca się i dojrzewa, ewoluując w kierunku języka dorosłych (Kaczmarek 1953: 47–59). Są już opanowane podstawy systemu fonologicznego, morfologicznego, syntaktycznego oraz komunikacji werbalnej. Gwałtownemu przyrostowi ulega słownictwo – powiększa się liczba rzeczowników i czasowników w określonych polach znaczeniowych², utrwalają się śladowo występujące w poprzednim okresie wyrazy nazywające w sposób wtórny: przymiotniki (jako nazwy cech nazwanych już przedmiotów) i przysłówki (określenia stojące semantycznie w związku z danym czasownikiem), ugruntowują się wyrazy wskazujące: zaimki, pojawiają się wyrazy szeregujące: liczebniki, a także słowa o innych funkcjach: przyimki, spójniki oraz związane z komentowaniem mówienia partykuły, słabnie rola wykrzykników i onomatopei. Struktura słownika dziecka zbliża się do struktury słownika dorosłego użytkownika języka (zob. Zarębina 1965: 74–86; 1994).

W odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym konieczne jest uwzględnienie tego, że obraz posiadanych przez nie kompetencji charakteryzuje się dynamiką. Sfera pojęciowa – podobnie jak pozostałe – podlega stopniowemu

² Obecne są już wyrazy dotyczące: osób z najbliższego otoczenia, np. *dziadzio, dziadziuś, nazywać się, pokarmów*, np. *chlebuś, kolacja, obliżywać, zjeść*, zwierząt, np. *kotek, konik, hau-hau 'szczekać, części ciała*, np. *buzia, głowa, myć się*, ubrania, np. *bucik, spodnie, domu, jego wnętrza*, np. *okno, łóżko, mieszkać, zapukać, gospodarstwa*, np. *nóż, łyżka, pieniądze, codziennych czynności dziecka*, np. *bawić się, opowiadać, bajeczka, świata poza domem*, np. *kolej, sklep, jechać, kupić*, stanów psychicznych i fizycznych oraz związanych z nimi ilościowość, np. *bać się, płakać, chcieć*, zjawisk i stanów przyrody, np. *księżyc, noc, lód*, i innych dziedzin, np. *aniołek, zgubić* (Zarębina 1965: 82–84). Pojawiają się nowe domeny. W zakresie rzeczowników będą to: nazwy zawodów, np. *listonosz, przetworów i materiałów*, np. *jedwab, piasek, narzędzi, aparatów, instrumentów*, np. *grzałka, telefon, skrzypce*, pojęcia i nazwy geograficzne, np. *morze, Gdańsk*, pojęcia abstrakcyjne, np. *pamiątka, bieda* (Zarębina 1994, cyt. za: Porayski-Pomsta, O czynnikach wpływających na opanowywanie przez dziecko znaczeń, <http://www.tkj.uw.edu.pl/art/o-czynnikach-wplywajacych-na-opanowywanie-przez-dziecko-znaczen>) [dostęp: 3.11.2020]. Zob. też Zgólkowa, Bułczyńska 1987, Porayski-Pomsta 1993.

kształtowaniu się, a proces ten rządzi się swoimi prawami. Ilościowe narażanie słownictwa (trudno szacować te wielkości w liczbach, przyjmuje się, że u progu wejścia w tryby edukacji przedszkolnej słownik dzieci liczy około 1000 słów, a w wieku 6 lat wynosi 4000–6000 jednostek – Sawicka 1994: 63; Zarębina 1994: 130–136) idzie w parze z przemianą jakości leksykonu. Dziecko nie nabywa bowiem słowa w akcie jednorazowym, lecz – jak podkreśla Ewa Hrycina (2017: 77) – słowo w mowie dziecka rodzi się w relacji do innych słów, równolegle włączanych do słownika. Dzięki temu jest lepiej rozumiane. Trzeba jednak pamiętać, że znaczenia, którymi operują dzieci, nie muszą być znaczeniami opanowanymi przez dorosłych (Borowiec 2014: 78).

W kształtowaniu się mowy dziecka istotna jest względna chronologia występowania zjawisk językowych. Oznacza to, że każdy dojrzewa do określonej fazy rozwojowej w różnym, właściwym dla siebie czasie. Fazy te następują po sobie w określonym porządku – wcześniejsze stadium rozwojowe stanowi załazek stadium późniejszego – i każde dziecko przechodzi proces według założonej ścieżki, lecz sposób i siła ekspresji charakterystycznych dla poszczególnych etapów cech będzie u każdego inna.

Między poszczególnymi stadiami rozwojowymi nie ma ostrych granic. Przejście dokonuje się stopniowo i w sposób niezauważalny: zachowania właściwe fazie wcześniejszej zastępowane są sukcesywnie przez zachowania typowe dla kolejnego etapu. Można zatem – za Porayskim-Pomstą (2009: 11) – uznać, że rozwój mowy ma charakter ciągły, zdeterminowany indywidualnym rozwojem psychosomatycznym dziecka.

1.2. Składniki kompetencji słowotwórczej

W badaniach nad przyswajaniem systemu słowotwórczego w procesie nabywania mowy zwraca się uwagę na dwa aspekty zagadnienia: ocenę rozumienia (interpretowania, dekodowania) i tworzenia (ekspresji, kodowania) formacji słowotwórczych (Muzyka-Furtak 2010; Marciniak-Firadza 2018).

Rozumienie – za Ewą Muzyką-Furtak (2010: 80) – można zdefiniować jako umiejętność formalno-semantycznej analizy derywatów, wydobycia ich elementów składowych, dalej w sensie morfologicznym nierozkładalnych – zgodnie z normą i własnym doświadczeniem. Tworzenie zaś jest formalno-semantyczną syntezą cech składających się na znaczenie derywatu, budowaniem polegającym na przywołaniu z zasobu leksykalnego jednostek

o określonych wartościach i funkcjach powiązanych z wyznaczonym zestawem cech.

Analizować jakąś złożoną strukturę wyrazową możemy tylko wtedy, gdy odniesiemy ją do innych wyrazów (Kreja 1972 [2000: 181]). Dowodem poprawnego dekodowania formacji jest więc umiejętność ustalenia relacji semantycznej między wyrazem podstawowym (motywującym, bazowym) a pochodnym (motywowanym), czyli sformułowanie parafrazy słotwórczej, np. *domek* ‘mały dom’, *kawiarnia* ‘lokal, w którym podaje się kawę’ itp. O właściwym rozumieniu formacji słotwórczych świadczy także umiejętność eksplikowania cech semantycznych składających się na znaczenie strukturalne analizowanej nazwy. Oznacza to, że zidentyfikowanie wyrazu podstawowego i rozpoznanie znaczenia formantu następuje bez konieczności podawania definicji (której sformułowanie wymaga opanowania reguł składniowych). Wskazanie otrzymuje się w odpowiedzi na pytania pomocnicze o znaczenie poszczególnych elementów składowych formacji, np. *kawiarnia* – czy to jest: pan, pani, rzecz czy miejsce?; dlaczego tak się nazywa?; czym różni się *kawa* i *kawiarnia*?

Odczytywanie budowy i znaczenia słowa nie jest zadaniem łatwym. Bogusław Kreja (1999 [2002: 9]) zwraca uwagę na to, że formacje słotwórcze bywają pod względem morfologicznym dość rozbudowane. Obok głównego morfemu leksykalnego występują nie tylko morfemy słotwórcze, ale też – w wyrazach odmiennych – morfemy fleksyjne. Wzajemne relacje między nimi mogą być różne – są przyrostki słotwórcze, które mają określony rodzaj gramatyczny, jak np. *-arnia* w *kawiarnia*, i są takie, których rodzaj gramatyczny i zależna od niego fleksja nie należą do sufiksu, lecz są ściśle związane z rodzajem gramatycznym wyrazów podstawowych, np. *domek*, *zupka*, *kolanko*. Tradycyjnie widzimy tu trzy sufiksy: *-ek*, *-ka* i *-ko*, choć można byłoby zobaczyć jeden: *-k-*.

Problemów jest więcej. Niektóre słowa zawierają w sobie ślad wielu operacji naraz, np. *natręt* ‘człowiek natrętny’. Co jest ważniejsze: ucięcie podstawy czy zmiana paradygmatu – stworzenie ramy kategorialnej, przejście wyrazu do klasy przymiotników? Zauważmy, że struktura jest rezultatem odwrócenia typowego procesu tworzącego przymiotniki typu *woda* > *wodny* (Kreja 1999 [2002: 13]).

Przy analizie określonej formacji słotwórczej stoimy też nieraz przed możliwością wyboru kilku mniej więcej równie prawdopodobnych podstaw,

np. *brodacz* – ‘człowiek brodaty’ czy ‘człowiek z brodą’? Interpretacja wymaga wyjścia poza izolowany przykład i odwołania się do całego typu relacji, por. *bogacz* < *bogaty*; *smarkacz* < *smarkaty* – ten ciąg wskazywałby na podstawie przymiotnikową (Kreja 1972 [2000: 183]). Lecz z drugiej strony mamy: *głowacz* < *głowa*; *zębacz* < *zęby* (GWJP 440).

Nasuwa się pytanie, jak dzieci to robią. Jak interpretują znaczenie słowa, którego – być może – nie znają? U dorosłych włącza się wiedza o języku, np. znajomość kategorialnej wartości sufiksu *-acz* (‘nosiciel cechy’) lub umiejętność jej wyabstrahowania na podstawie znanych leksemów – to pozwala przejść pierwszy etap interpretacji, czyli znaleźć ogólną formułę: ‘ktoś, kto jest jakiś’, a następnie podać parafrazę: *brodacz* to ‘człowiek brodaty’. Wydaje się, że dzieci postępują podobnie, tylko dysponują znacznie bardziej ograniczoną bazą leksykalną i świadomością metalingwistyczną, por. *portierka*, *bo portieruje* (Chmura-Klekotowa 1967: 437), *lokówka do lokowania włosów* (Marciniak-Firadza 2018: 110). W formacji *portierka* dziecko dopatruje się znaczenia wykonawcy czynności i szuka podstawy czasownikowej (podczas gdy jest to regularny żeński odpowiednik męskiej nazwy zawodu *portier*), *lokówka* zaś została prawidłowo rozpoznana jako nazwa narzędzia, lecz skojarzona z hipotetycznym czasownikiem *lokować* ‘kręcić loki’ zamiast z rzeczownikiem *lok*, który stanowi rzeczywistą podstawę derywatu.

Pozostając przy zagadnieniu kompetencji odbiorczej, nie można zapomnieć, że w polszczyźnie następuje osłabianie roli czynnika strukturalnego w odczytywaniu znaczeń wyrazów. Aby dobrze posługiwać się słowem, należy znać znaczenie leksykalne, a nie tylko strukturalne (Honowska 1964). „Nie wystarczy zatem wiedzieć – odwołajmy się do przykładu Krystyny Kleszczowej (2005 [2012, 65–66]), że *fasolówka* ma coś wspólnego z *fasolą*, trzeba wiedzieć, że jest to ‘zupa z fasoli’, że *tenisówki* mają coś wspólnego z tenisem, trzeba wiedzieć, że to ‘buty do gry w tenisa’”. Można przypuszczać, że wzmacnia to myślenie analogią, przy czym byłaby to analogia raczej do wzorca leksykalnego, w czym utwierdzają takie dziecięce innowacje, jak *biedacz* (por. *bogacz*), *słabacz* (por. *siłacz*), *smutek* ‘smutas’ (por. *wesołek*), *lokarka* (por. *suszarka*), *lokownica* (por. *prostownica*) i in.

Wgląd w procesy rozumienia nazwy przynoszą badania eksperymentalne Haman (2013). Z ustaleń badaczki wynika, że czynnikiem istotnie wpływającym na rozumienie słów i ich przetwarzanie jest wiek dziecka. Wraz z postępem lat dzieci rozumieją coraz więcej słów i coraz szybciej je

przetwarzają. Co ciekawe, nie potwierdziła się hipoteza dotycząca słabszego rozumienia mutacji w porównaniu z wyrazami podstawowymi i modyfikacyjnymi, które z założenia powinny być łatwiejsze do odczytania. Wszystkie one były rozumiane na podobnym poziomie i to niezależnie od stopnia ich komplikacji formalno-semantycznej. Jednak typ złożoności słowotwórczej miał znaczenie dla czasu przetwarzania słów. Koszt przetwarzania mutacji był wyższy (Haman 2013: 168–171)³.

Odczytywanie formacji, próba ich zrozumienia jest etapem ważnym na drodze poznawania słowa, ponieważ w ten sposób objawia się potencia słowotwórcza języka. Poznanie tej potencji jest z kolei pierwszym krokiem do budowania kompetencji nadawczej (Pastuchowa 2010: 10).

Czego zaś wymaga akt kreacji słowotwórczej? – Bogusław Kreja (1972 [2000: 190]), namyślając się nad świadomym, celowym tworzeniem nowych wyrazów, podaje następujący zespół dyspozycji:

„1. a) zastanów się, do jakiej klasy (podklasy) przedmiotów desygnat, który ma być nazwany, należy zaliczyć; b) wytypuj różne cechy charakterystyczne, wyróżniające dany desygnat spośród innych desygnatów; 2. na podstawie danych p. 1. zbuduj parafrazę wstępną, aprioryczną; 3. wyprowadź z tej parafrazy wyraz wyróżniający; 4. z zespołu formantów obsługujących kategorię (podkategorię) właściwą dla klasy (podklasy) przedmiotów, do których należy dany desygnat, wybierz ten, który dystrybucyjnie będzie najwłaściwszy; 5. pamiętaj o uwzględnieniu reguł morfonologicznych”.

Podana procedura ma zastosowanie przed wszystkim do budowania terminologii, lecz uświadamia ogrom zagadnień, które trzeba uwzględnić przy tworzeniu w sposób derywacyjny. Potrzebna jest parafraza (ewentualnie eksplikacja cech semantycznych składających się na znaczenie strukturalne formacji), a ponadto potrzebne są formanty wraz z wiedzą o tym, jaki jest zakres ich funkcji i jak łączą się one z danym tematem słowotwórczym, czy wymagają wymiany głosek, czy nie.

Mówiący ma pewną swobodę w doborze elementów, jednak jest ona mocno ograniczona i poddana rygorom gramatyki. Główny problem stanowi możliwość uzyskania pożądanej wartości kategoryjnej za pomocą wielu formantów (Pastuchowa 2007: 22). Odczasownikowe nazwy subiektów reprezentowane są współcześnie przez dwadzieścia pięć typów, pomijając typy

³ Badanie nie obejmowało kategorii złożzeń.

rzadkie i izolowane, których jest drugie tyle, zob. *gr-acz*, *kierow-ca*, *naucz-yciel*, *nawig-ator*, *pis-arz*, *ratow-nik*, *pływ-ak*, *strzel-ec*, *sprząt-aczka*, *pilot-ø*... itd. (GWJP 400 i n.), dodajmy do tego derywaty odrzeczownikowe: *sport-owiec*, *księg-owy*, *autostop-owicz*... Trzydzieści typów liczy kategoria nazw obiektów (GWJP 406 i n.) i nawet tak wąska grupa jak nazwy mieszkańców realizuje się za pomocą siedmiu wykładników, nie licząc formantów izolowanych w derywatach z motywacją formalnie zakłóconą. Niektóre nazwy wchodzą w opozycje stylistyczne: *warszawianin* i *warszawiak* (GWJP 437–438).

Do tego reguły dystrybucji formantów nie zawsze są ściśle określone, np. mieszkańca Finlandii nazwiemy *Finem*, ale Islandii – *Islandczykiem*, mieszkańca Francji – *Francuzem*, ale Chorwacji – *Chorwatem*.

Słowotwórcza wydajność systemu sufiksalnego jest mocno stłumiona rozmaitymi ograniczeniami w zakresie łączenia się przyrostków z tematami. W szeregu kategorii i typów obowiązuje zasada łączenia się przyrostków słowotwórczych z tematami tylko jednej klasy wyrazów, np. tylko z tematami czasownikowymi lub rzeczownikowymi. W ten sposób różnicują się synonimiczne przyrostki lokatywne *-arnia* i *-alnia*: pierwszy łączy się głównie z tematami rzeczownikowymi, np. *kawiarnia*, drugi obsługuje tematy czasownikowe, np. *pływalnia*, *poczekalnia* (Kreja 1994c [2000: 160]).

A jeszcze trzeba mieć na względzie, że są tematy zakończone na samogłoskę oraz na spółgłoskę i to samo dotyczy nagłosu formantów. Niekiedy nie wystarcza mechaniczne połączenie jednego z drugim – tematu z przyrostkiem – i trzeba wprowadzić specjalny element na styku. Na ogół ma on charakter składnika dodanego, buforowego, np. *dziad-ow-sko* ‘z ekspresją o dziadzie’ (Kreja 1994c [2000: 157]), czasem jednak wyraża się w skróceniu tematu, zwłaszcza wtedy, gdy jest on dosyć długi (Kreja 1982 [2000: 194–195]).

Od przepisu zatem do rezultatu prowadzi skomplikowana droga. Istnieje wiele czynników determinujących skuteczność operacji słowotwórczej.

Z przeprowadzonych dotąd badań wynika, że dzieci potrafią poradzić sobie z utworzeniem nowego słowa, chociaż w sytuacji poszukiwania nazwy, prowokowanej prośbą: „Nazwijmy” nie zawsze otrzymamy odpowiedź, ponieważ kreacja jest u dzieci umiejętnością spontaniczną, opartą na wiedzy ukrytej – dziecko może umieć utworzyć słowo, mimo że nie umie zareagować na polecenie (Haman 2013: 20–21). Jest to zrozumiałe, zważywszy, że myślenie w kategoriach abstrakcyjnych jest mu jeszcze niedostępne. Wiek

przedszkolny to etap myślenia sytuacyjnego i konkretno-wyobrażeniowego (Chmura-Klektowa 1967: 442).

Trudności z wywołaniem neologizmu ustępują, kiedy dzieci są emocjonalnie lub intelektualnie pobudzone (Chmura-Klektowa 1967: 434–435). Zdarza się to podczas rozmowy z innym dzieckiem lub dorosłym, zabawy, podróży, spaceru, komentowania czytanej książki albo oglądanego filmu i innych czynności, które skłaniają dziecko do werbalnego reagowania na nową sytuację, budzą chęć podzielenia się spostrzeżeniami na temat nowych przedmiotów, czynności czy właściwości. Zwłaszcza obraz, poznawanie przez dziecko rozmaitych przedmiotów, odkrywanie ich przeznaczenia staje się podstawą i punktem wyjścia do urabiania przez nie nowych formacji.

Tworząc formacje neologiczne, dzieci opierają się na analogii, przy czym mamy tu do czynienia nie tyle z analogią językową, która stanowi fundament słowotwórstwa i która wyraża się w przenoszeniu modelu, w ponownym jego zastosowaniu wobec elementów o nowym znaczeniu, ile z powielaniem budowy konkretnego wzorca leksykalnego (podążaniem od wyrazu do wyrazu). Wsparte jest to rozumowaniem analogicznym, którego źródłem i siłą jest podobieństwo między obiektami. Do tego rodzaju zachowań zmusza najmłodszych brak wystarczająco rozbudowanego słownika, konieczność operowania wąską grupą pojęć, co niejako unieważnia *stricte* słowotwórcze kryteria wyboru środków. Wymowną ilustrację przenoszenia podobieństw desygnatów na nazwy stanowi przytoczony przez Chmurę-Klektową (1967: 440) dialog z trzyletnim chłopcem: „G.: Jak byłem z ciocią, to widziałem dwie fabryki. Pewnie *cegielnie*, bo cegły leżały. M.: Ale chyba tu w śródmieściu nie ma cegielni, G.: no to *kamielnie*, bo leżały kamienie”.

W kształtowaniu się kompetencji słowotwórczej istotną rolę odgrywa świadomość metalingwistyczna. Na poziomie morfologicznym przejawia się ona w takich działaniach, jak dzielenie złożonych wyrazów na morfemy oraz łączenie morfemów w słowa (Krasowicz-Kupis 2004: 57). Z obserwacji Chmury-Klektowej (1971) wynika, że dzieci umieją zastosować odpowiednie reguły gramatyczne, tworząc neologizmy, choć jednocześnie, jak pokazują badania eksperymentalne Jean Berko, w niewielkim stopniu uświadamiają sobie istnienie morfemów (Krasowicz-Kupis 2004: 60). Są podstawy, by sądzić, że świadomość metamorfologiczna rozwija się później, dopiero w wieku 11–15 lat wraz z systematyczną nauką języka ojczystego i języków obcych (Przetacznik, Kielar 1973, za: Krasowicz-Kupis 2004: 61).

Interpretacja oraz tworzenie formacji opiera się na zastanym zasobie znaków. Dlatego budowanie kompetencji słowotwórczej ma ścisły związek z rozwojem leksyki. Zależności są obustronne. Posiadanie odpowiednio szerokiej bazy operacyjnej warunkuje skuteczność procesu słowotwórczego, a znajomość derywatów pogłębia rozumienie słów i wpływa na powiększenie zasobów leksykalnych. Bogacenie słownictwa polega bowiem nie tylko na poznawaniu oraz zapamiętywaniu jednostek języka w ich kompleksowej naturze, ale także na opanowaniu produktywnych modeli słowotwórczych.

1.3. Koncepcje rozwoju kompetencji słowotwórczych

Wczesne teorie wyjaśniające rozwój słowotwórstwa w przyswajaniu języka omawia wyczerpująco monografia Ewy Haman (2013: 50–65). W tym miejscu powtórzymy zatem tylko najważniejsze tezy, ograniczając się do dwóch koncepcji, mających odniesienie do dzieci w wieku przedszkolnym.

1.3.1. Teoria Ewy Vivienne Clark (1993)

W ujęciu badaczki efektywne uczenie się słów umożliwiają dwie główne reguły: zasada kontrastu i zasada konwencjonalności.

Zgodnie z zasadą kontrastu dzieci oczekują, że różnym formom odpowiadają różne znaczenia. Dotyczy to nie tylko całkowicie różnych słów, ale też słów o zbliżonej formie: form fleksyjnych lub derywatów. W zależności od sytuacji różnica znaczenia dotyczyć będzie kategorii pojęciowej (jak w wypadku wyrazów *kot* i *pies*), relacji w obrębie wypowiedzenia (*kot* i *kotu*) albo zakresu znaczeniowego (*kot* i *kotek*). Dzieci oczekują też, zgodnie z zasadą konwencjonalności, że istnieją stałe, ustalone społecznie formy, dlatego też preferują i jako docelowe traktują słowa znane z języka dorosłych, a własne tworzą tylko jako uzupełnienie luk w posiadanym zasobie leksykalnym⁴.

⁴ Dowodów na wychodzenie z użycia wyrazów „dziecinnych” i sukcesywnego zastępowania ich „dorosłymi” dostarcza już obserwacja dzieci dwuletnich (zob. Zarębina 1965: 84–85): dziewczynka, przyswoiwszy sobie wyraz *woda* w znaczeniu wyłącznie wody, używała równolegle wyrazu *kapka* na oznaczenie mycia, prania i deszczu. Stopniowo zaczęła stosować określenia *woda*, *pierze*, *myju-myju*, milcząc przez jakiś czas o wodzie kapiącej z nieba. Podobnie wyraz *fu*, oznaczający zarówno czynność palenia, jak i przedmioty z tym związane, znikł i został zastąpiony przez *papieros*, *piec*, *palić*, *patyk*, *zpalenia* ‘zapalniczka’.



Uniwersytet
Gdański

Wydawnictwo
Uniwersytetu Gdańskiego

ISBN 978-83-8206-239-7