

EWA MUZYKA-FURTAK

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Konstrukcje słowotwórcze a kategorie poznawcze dzieci niesłyszących

1. Wprowadzenie

Wybrany przeze mnie do analizy aspekt dotyczy sprawności dzieci niesłyszących w zakresie rozumienia i tworzenia konstrukcji słowotwórczych. Zakładając, że pomiędzy procesami słowotwórczymi i poznawczymi istnieje ścisły związek, cechy idiolektalne przejawiające się na poziomie morfologicznym i dotyczące budowy słowotwórczej wyrazów traktuję jako przejaw czynności poznawczych umysłu ludzkiego.

Związek pomiędzy procesami poznawczymi i językowymi manifestuje się na poziomie słowotwórczym języka w sposób szczególnie wyrazisty (Rozwadowski 1921; Dokulił 1979; Grzegorzczkova, Szymanek 2001; Waszakowa 1996). Dzieje się tak dlatego, że morfemy słowotwórcze: „odsyłają do intersubiektywnych (a więc społecznych) kategorii umysłowych, za których pomocą interpretujemy rzeczywistość” (Grabias 1994: 197). W wyrazach słowotwórczo podzielnych ujawnia się sposób postrzegania otaczającej rzeczywistości przez umysł poznający. Różne warunki poznawania języka wpływają na sposób istnienia konstrukcji słowotwórczych w świadomości językowej. W przypadkach uszkodzeń słuchu dostęp do języka jest zawsze w większym lub mniejszym stopniu ograniczony, a deficyty językowe „przekładają się” na sposób porządkowania zjawisk otaczającej rzeczywistości.

2. Słowotwórstwo w języku polskim

Konstrukcja słowotwórcza¹ to wyraz zbudowany dwuczłonowo, pozostający w relacji formalnej i semantycznej do swojej podstawy (Grzegorzczkova

¹ Inne funkcjonujące w literaturze synonimiczne określenia konstrukcji słowotwórczych to: formacja, wyraz słowotwórczo podzielny, pochodny słowotwórczo, motywowany, fundowany, derywat (Puzynina 1972).

1982: 12). Aby dany wyraz uznać za konstrukcję słowotwórczą, konieczne jest stwierdzenie zarówno związku formalnego, jak i semantycznego pomiędzy nim a wyrazem podstawowym. Dwuczłonowość konstrukcji słowotwórczej oznacza, że jeden jej człon wyraża cechę dominującą, na podstawie której pojmujemy dany przedmiot, zaliczając do klasy ogólnie znanych pojęć, drugi zaś wyraża cechę różnicującą, wyróżniającą go spośród innych mu podobnych. W konstrukcji słowotwórczej znajduje zatem swoje odzwierciedlenie sposób percepcji otaczającego świata przez umysł poznający. Myśl ta sięga początku XX wieku — prac Jana Rozwadowskiego (1921) i Henryka Ułaszyna (1915)². Rozwadowski powiązał bezpośrednio dwuetapowo przebiegający proces poznawczy z istnieniem elementu rdzennego i pochodnego w konstrukcji słowotwórczej. Najpierw postrzegamy percepcyjnie całość przedmiotu (lub zbiór jego cech) — twierdził Rozwadowski — klasyfikując go do określonej klasy pojęciowej (w ten sposób dochodzi do przyporządkowania nowych zjawisk do ogólnej klasy znanych wcześniej pojęć), następnie skupiamy się tylko na pewnej części przedmiotu, odróżniającej go od innych, podobnych egzemplarzy tejże klasy. Na podstawie członu wyrażającego cechę dominującą, odbywa się przyporządkowanie danej konstrukcji do klasy ogólnie znanych pojęć (na przykład formanty: *-acz*, *-arz*, *-ak* wnoszą znaczenie ‘ten, kto / to, co wykonuje określoną czynność’, czyli odnoszą się do kategorii osobowych i niesobowych sprawców czynności), na podstawie drugiego członu, wyrażającego cechę różnicującą, dochodzi do odróżnienia danego przedmiotu, spośród innych mu podobnych (na przykład ‘ten, kto gra w piłkę’ — *piłkarz*; ‘ten, kto maluje’ — *malarz* to nazwy sprawców, ale różnych czynności). Konstrukcja jest więc, w ujęciu Rozwadowskiego, skróconą i zwartą definicją, gdyż tak jak w definicji wyrażona zostaje w niej cecha rodzajowa jako *genus proximum* (tu: sprawca czynności) i cecha różnicująca jako *differentia specifica* (tu: sprawca konkretnej czynności), odzwierciedlające dwuczłonową percepcję świata.

Myśl Rozwadowskiego została rozwinięta przez strukturalistę Miłosza Dokulila (1979) w postaci koncepcji kategorii onomazjologicznych, będących „podstawowymi strukturami pojęciowymi, tworzącymi w danym języku podstawę nazwy” (Dokulil 1979: 41). Dokulil wydzielił trzy ich typy: mutacje, modyfikacje i transpozycje.

Istotą modyfikacji w słowotwórstwie jest dodawanie określonego „znaku uzupełniającego” (wzbogacającego i modyfikującego) do treści danego pojęcia

² „Nazwy zatem przedmiotów, cech i stanów przedstawiają się nam w zasadzie odpowiednio do dwuczłonowości aktu psychicznego percepcji i apercpcji w formach dwuczłonowych [...] z dwu członów tworów językowych, wyrazów, jeden jest wykładnikiem cech wspólnych całemu szeregowi przedmiotów względem zjawisk — człon ten nazywa dany przedmiot względem zjawiska, jest to człon identyfikujący, inny zaś jest wykładnikiem cech wyróżniających ów przedmiot od innych tegoż rodzaju — człon ten nazywa cechę w danym momencie nazywania dominującą, względnie różniącą ów dany przedmiot od innych tejże kategorii, jest to człon różnicujący” (Ułaszyn 1915: 6).

(Dokulil: 1979, 66–67). Konstrukcja modyfikacyjna (na przykład *piesek*) nazywa ten sam przedmiot (zjawisko) co wyraz podstawowy (*pies*: *piesek*), a formant (tu: *-ek*) doprecyzowuje i uszczegóławia znaczenie podstawy (*pies* + *ek* = *piesek* ‘mały pies’). Formant w konstrukcjach modyfikacyjnych pełni funkcję semantyczną, doprecyzowuje informacje o pewnych cechach obiektu, takich jak wielkość, na przykład *dom-ek* → *dom* + *mały*, czy płeć, na przykład *student-ka* → *student* + *kobieta* lub cechach subiektu, takich jak ustosunkowanie się nadawcy do przedmiotu lub sytuacji: negatywne (*pies* + *duży* + *brzydki* + *zły* = *psisko*) lub pozytywne – (*pies* + *mały* + *ładny* + *dobry* = *pieseczek*) (Grzegorzczkova, Puzynina 1984).

Konstrukcje mutacyjne nazywają nowe przedmioty (zjawiska) ze względu na ich relacje do predykatu wyrażonego czasownikiem lub przymiotnikiem bądź też ze względu na stosunek do innego przedmiotu (zjawiska) (Grzegorzczkova, Puzynina 1984). Formant w konstrukcjach mutacyjnych tworzy nowe jednostki leksykalne, odnoszące się do nowych zjawisk rzeczywistości, ze względu na czynność (na przykład *biegać* → *biegacz*; *mówić* → *mówca*), rzecz (na przykład *kawa* → *kawiarz*; *okulary* → *okularnik*) bądź cechę (na przykład *brudny* → *brudas*; *chudy* → *chudzielec*), względem których pozostają w jakiejś relacji (Dokulil 1979).

W konstrukcjach transpozycyjnych nie dochodzi do zmiany znaczenia w stosunku do wyrazu podstawowego, zmianie ulega wyłącznie funkcja składniowa formacji, np.: *biegać* → *bieganie* (czasownik–rzeczownik). Formant (tu: *-anie*) pełni w transpozycjach wyłącznie funkcję gramatyczną (Dokulil 1979).

Dokulil, zwracając uwagę na strukturę semantyczną konstrukcji słowotwórczych i dokonując ich klasyfikacji, dostarczył kolejnych argumentów na rzecz tezy o odzwierciedlaniu w strukturach słowotwórczych — dokonywanej przez umysł poznający — kategoryzacji zjawisk, co zostało z kolei na nowo zinterpretowane w nurcie badań językoznawstwa kognitywnego (Grzegorzczkova 1996; Waszakowa 1996; Grzegorzczkova, Szymanek 2001). Jak podkreśla Renata Grzegorzczkova i Bogdan Szymanek (2001: 473):

Podstawową ideą teorii kognitywnej jest przekonanie, że kategoryzacja świata nie ma charakteru obiektywnego, ale jest pewną interpretacją rzeczywistości, narzuconą przez umysł poznający, który ustalając podobieństwa między obiektami, kategoryzuje świat subiektywnie, w sposób nieostry, opierając się na zjawiskach typowych i uznając je za reprezentatywne dla całej kategorii (tzw. prototypy). Struktura pojęciowa właściwa umysłowi poznającemu znajduje potwierdzenie w faktach gramatycznych i słowotwórczych.

Z perspektywy kognitywnej kategorie słowotwórcze definiuje się jako pojęciowe wyrażane środkami słowotwórczymi, a dokładniej: „pojęciowe (kognitywne) wyrażane w danym języku za pomocą specjalnych wykładników formalnych (formantów słowotwórczych) w sposób nie w pełni regularny i obligatoryjny

(w przeciwieństwie do kategorii gramatycznych, które charakteryzuje duży stopień regularności)” (Grzegorzczkowska, Szymanek 2001: 473). Kategorie słowotwórcze odzwierciedlają sposoby porządkowania świata właściwe danemu językowi. Tym samym analiza derywatów, a dokładniej sposobów ich interpretowania oraz sposobów ich tworzenia, umożliwia dotarcie do kategoryzacji świata swojej dla tegoż języka. Poprzez istnienie wykładników formalnych wybranych tylko pojęć ujawnia się swoista dla danego języka kategoryzacja świata (Grzegorzczkowska, Szymanek 2001). A zatem, nabywanie kategorii słowotwórczych ściśle wiąże się z kształtowaniem się kategorii poznawczych (kognitywnych) w umyśle człowieka. Wraz z językiem człowiek w procesie socjalizacji zdobywa utrwalaony sposób wyodrębniania i porządkowania zjawisk rzeczywistości (Grabias 2005). Ujawniające się na poziomie słowotwórczym pewne aspekty językowego obrazu świata (Tokarski 2001)³ łączą podmiotową wizję świata — jako rezultatu indywidualnie uwarunkowanego postrzegania zjawisk rzeczywistości — z zawartym w języku przedmiotowym obrazem świata (Bartmiński 1990). Ograniczona znajomość języka dostarczającego „intersubiektywnych kategorii interpretowania świata” (Grabias 2005: 19) implikuje powstawanie subiektywnych sposobów interpretowania świata.

3. Uszkodzenie słuchu a nabywanie języka

Uszkodzenia słuchu powodują pojawienie się trudności w przyswajaniu języka. Skutkiem niedosłuchów mogą być wyłącznie wady wymowy, skutkiem głuchoty — poważne opóźnienia w nabywaniu leksyki i reguł gramatycznych, a w skrajnych przypadkach, nawet zahamowanie rozwoju językowego.

Przyjmując tezę, że człowiek wraz z językiem przyswaja właściwy danej grupie społecznej sposób postrzegania zjawisk otaczającej go rzeczywistości, należy założyć, że zaburzony rozwój językowy w przypadkach uszkodzeń słuchu generuje powstanie subiektywnych reguł dekodowania języka oraz subiektywnych sposobów interpretowania świata (Grabias 2005; 2007).

Dzieci, które nie są zdolne do odbioru dźwięków, a więc również słów, poznają język w odmienny, sobie właściwy sposób. Często posługują się językiem migowym, uczą się go w sposób naturalny, którym porozumiewają się na co dzień i za pomocą którego wreszcie poznają otaczający je świat. Nie mając pełnego dostępu do utrwalonego w języku sposobu postrzegania i interpretowania zja-

³ Językowy obraz świata za R. Tokarskim to „zbiór prawidłowości zawartych w kategoryalnych związkach gramatycznych (fleksyjnych, słowotwórczych, składniowych) oraz w semantycznych strukturach leksyki, pokazujących swoiste dla danego języka sposoby widzenia poszczególnych składników świata oraz ogólniejsze rozumienie organizacji świata, panujących w nim hierarchii i akceptowanych przez społeczność językową wartości” (Tokarski 2001: 366).

wisk rzeczywistości, dokonują interpretacji subiektywnych. Analiza odbiegających od ustalonej normy poprawnościowej zachowań językowych umożliwia odtworzenie subiektywnego mechanizmu poznawania języka i świata. Nienormatywne realizacje dowodzą istnienia zindywidualizowanych, ale prawdopodobnie jednolitych w ramach danej grupy, sposobów przełamywania kodu językowego i sposobów postrzegania — w dostępnych kategoriach — zjawisk rzeczywistości. Nie można tych odstępstw od ustalonej normy językowej interpretować jednostronnie, wyłącznie jako świadectw braków i dowodów ograniczeń językowych dzieci niesłyszących. Próby dotarcia do mechanizmów subiektywnego dekodowania (rozumienia) i kodowania (tworzenia) formacji słowotwórczych umożliwiają zwrócenie uwagi na strategie obierane przez dzieci niesłyszące postawione w sytuacji konieczności poradzenia sobie z określonym zadaniem językowym. Powtarzalność tych strategii stanowi argument na rzecz istnienia mechanizmów kompensowania określonych braków i ograniczeń, a zatem dowód istnienia „zdrowych zachowań obronnych” (Krakowiak 2003: 107). Obierane przez dzieci niesłyszące strategie dekodowania i kodowania konstrukcji słowotwórczych pokazują, jakie reguły działań językowych są im dostępne. Opierając się na tych regułach, należy budować programy pracy terapeutycznej.

Niewiele jest w języku polskim opracowań, poświęconych kształtowaniu się podstaw słowotwórstwa w systemie językowym dziecka (Chmura-Klekotowa 1967, 1968, 1971; Haman 2000a; 2000b; 2003). Odnośnie do rozwoju językowego dzieci niesłyszących problematyka ta bywa jedynie sygnalizowana przy okazji analiz systemu gramatycznego (Rakowska 1992; Krakowiak 1995). Przedmiotem badań są wyłącznie konstrukcje deminutywne w postaci kilku wybranych przykładów. Badania kompleksowe, dotyczące świadomości dzieci niesłyszących w zakresie słowotwórstwa — w tym znajomości innych, poza deminutywami, konstrukcji słowotwórczych — obecnie znajdują się dopiero w fazie rozwoju (Muzyka 2007, 2008; Muzyka-Furtak 2010).

4. Badania własne

Podstawą analiz prezentowanych w tym artykule są badania eksperymentalne przeprowadzone w ponad 100-osobowej grupie dzieci (75 dzieci niesłyszących, 30 dzieci słyszących). Zgromadzony materiał badawczy jest dodatkowo wzbogacony przykładami zebranymi w trakcie zajęć terapii surdologopedycznej. Wszystkie dzieci niesłyszące objęte badaniami miały zdiagnozowany głęboki prelingwalny ubytek słuchu, wszystkie ukończyły pierwszy etap edukacji szkolnej (gimnazjum).

Celem przeprowadzonych przeze mnie badań było dokonanie opisu i oceny sposobów rozumienia (dekodowania) i tworzenia (kodowania) konstrukcji słowo-

twórczych przez dzieci niesłyszące w zestawieniu z analogicznymi umiejętnościami dzieci słyszących. W niniejszym opracowaniu skupię się wyłącznie na jakościowych wynikach badań zebranych w grupie dzieci niesłyszących.

Przedmiotem przeprowadzonych analiz są sufiksalne derywaty rzeczownikowe, reprezentujące poszczególne kategorie słowotwórcze, tworzone od różnych części mowy: rzeczowników, czasowników i przymiotników. Dane można podzielić na dwie grupy: 1) dane uzyskane w próbie interpretowania konstrukcji słowotwórczych przez dzieci niesłyszące (z pytaniami pomocniczymi bądź bez ich udziału) oraz 2) dane pochodzące z prób na tworzenie konstrukcji w oparciu o eksplikację (parafrazę lub cechy semantyczne wyeksplikowane ze znaczenia formacji).

5. Wyniki badań

Relacjonowane w literaturze przedmiotu wyniki badań (Chmura-Klekotowa 1967, 1968, 1971; Haman 2000a; 2000b; 2003) dowodzą, że w procesie akwizycji języka najwcześniejszą i najliczniejszą kategorią słowotwórczą są deminutywa. Wysoka ich liczba utrzymuje się od początku drugiego roku życia. Analizy dokonywane na podstawie studiów przypadków (Haman 2003) wskazują na przełomowy charakter połowy drugiego roku życia dziecka. Wówczas to dochodzi do produktywnego użycia zdrobnień. Wzrasta nie tylko ogólna liczba deminutywów oraz spontanicznych, niereprodukowanych z wypowiedzi dorosłych ich użyć, ale również liczba formantów wykorzystywanych do tworzenia zdrobnień oraz współwystępujących z nimi podstaw. Liczba formacji deminutywnych w słowniku dziecięcym przekracza w tym czasie nawet ich liczbę w kierowanych do dziecka wypowiedziach dorosłych (Haman 2003). U dziecka w wieku 23 i 24 miesięcy zdrobnienia stanowią niemal jedną trzecią wszystkich wypowiadanych słów, po czym ich liczba gwałtownie maleje. Stopniowo zauważalny spadek liczby deminutywów najsilniejszy jest w trzeciego roku życia (Haman 2000a, 2000b).

Reguły, którym podlega proces akwizycji języka, pozwalają wnioskować, że dzieci niesłyszące w pierwszej kolejności powinny przyswoić kategorię nazw deminutywnych, a konstrukcje o zupełnie odmiennej od zdrobnień strukturze semantycznej (tzn. bardziej złożonej) muszą sprawiać im więcej trudności (konstrukcje mutacyjne i transpozycyjne).

Omówione prawidłowości rozwojowe znajdują tylko częściowo swoje odzwierciedlenie w rozwoju językowym dzieci z uszkodzonym słuchem. Konstrukcje deminutywne pojawiają się rzeczywiście jako pierwsze, tzn. niesłyszący wykazują się zarówno lepszym (niż pozostałych konstrukcji słowotwórczych) ich rozumieniem, jak i lepszym ich tworzeniem. Wykorzystują w tym celu prawidłowo formanty: *-ek*, *-ka*, rzadziej *-ko*. W codziennej komunikacji zdarza im się używać zbyt wielu zdrobnień, na przykład określanie sygnalizacji świetlnej

„świąteczka”, używanie nazw „herbatka”, „mięsko”, „chlebek”, „zupka” itp., bez wiązania ich z kategorią małości. Należy jednak podkreślić, że wnioski te odnoszą się do dzieci niesłyszących w wieku szkolnym (kończących gimnazjum), co oznacza, że opóźnienie w stosunku do rozwoju językowego dzieci słyszących (już dwulatki posługują się sprawnie i kreatywnie zdrobnieniami) są zaskakująco duże. Uzasadniony jest zatem wniosek, iż dzieciom niesłyszącym w wieku szkolnym trudności sprawia posługiwanie się wszystkimi typami konstrukcji słowotwórczych.

Należałoby się w tym miejscu zastanowić nad jeszcze jedną kwestią. Mimo że dodawanie formantów zdrabniających *-ek*, *-ka*, *-ko* w derywatach modyfikacyjnych bywa często automatyczne (bo wykonywane częściej i poprawniej niż w przypadku derywatów mutacyjnych i transpozycyjnych), wątpliwości wzbudza to, czy rzeczywiście wszystkie dzieci właściwie rozumieją ich znaczenie. Zdarza się, że niesłyszący nie potrafią odróżnić od siebie formantów w różny sposób modyfikujących znaczenie podstawy. Interpretując konstrukcje deminutywne, augmentatywne czy hipokorystyczne, kierują się wyłącznie rzeczywistym rozmiarem desygnatów: „konik to duży koń”, „tygrysiątko to duży tygrys”, „ptaszysko to mały ptak”, czy logicznym wnioskowaniem popartym analogią „kotuś jest duży, bo tak jak tatuś, a tatuś jest duży”. Kategoria augmentatywów jest praktycznie dzieciom niesłyszącym nieznana. Zamiast tworzenia zgrubień niejednokrotnie przywołują po prostu formę liczby mnogiej, np.: „stary i brzydki but” to „buty”, „duży i brzydki ptak” to „ptaki”. Mieszanie fleksji i słowotwórstwa jest zjawiskiem dominującym w próbach tworzenia feminatywów. Dzieci niesłyszące, próbując utworzyć nazwę feminatywną, częstokroć zamiast formantu słowotwórczego przywołują kojarzoną z rodzajem żeńskim końcówkę fleksyjną *-a*, stąd formy: lew – lewa, kot – kota. Można więc stwierdzić, że z subkategorialnych funkcji formantów, będących wynikiem relacji, jakie istnieją między formantem a różnymi podklasami zjawisk rzeczywistości, do których odsyłają wyrazy podstawowe, dzieci głęboko niesłyszące różnicują jedynie kategorię wielkości (jednak w bardzo ograniczonym zakresie).

Osobny problem, który szczególnie klarownie zaznaczył się w analizach kategorii nazw deminutywnych (jako tej stosunkowo dobrze opanowanej), stanowią alternacje występujące w podstawie słowotwórczej. Obecność tzw. współformantów z jednej strony utrudnia dzieciom niesłyszącym zdekodowanie formacji, np.: „konik to jest mały koń”, „krzeselko to jest mały krzesel”, z drugiej strony — ich tworzenie, np.: „mały but to butek”, „mały fartuch to fartuchek”. Zdarza się wreszcie wprowadzanie wymian morfonologicznych tam, gdzie nie są konieczne, np.: „małe kurczę to kurszuszek”, „mały stół to stolek”, co dowodzi, że świadomość w tym zakresie dopiero się kształtuje. Z całą pewnością alternacje przyczyniają się do zacierania się podobieństwa formalnego wyrazu podstawowego i pochodnego, co dodatkowo potęguje trudności dzieci niesłyszących w przyswajaniu formacji powstałych z ich udziałem.

Semantyczna złożoność reguł słowotwórczych niezaprzeczalnie wpływa na nabywanie wiedzy o wewnętrznej budowie wyrazów, co potwierdzają wyniki analiz sprawności językowych dzieci słyszących (Haman 200a; 200b). Dostrzeżenie relacji formalnosemantycznych zachodzących pomiędzy wyrazami jest dla niesłyszących szczególnie trudne w odniesieniu do kategorii słowotwórczych o bardziej złożonej niż kategorie modyfikacyjne strukturze semantycznej. Niesłyszące dzieci nawet w wieku szkolnym nie rozumieją funkcji formantów w konstrukcjach mutacyjnych i transpozycyjnych. Częstokroć nie odróżniają formantów słowotwórczych od końcówek fleksyjnych, np.:

Kto to jest sprzedawca?

Sprzedwc-e.

Sprzedwci-e.

Sprzedawc-y.

Im słabsze możliwości słuchowe dziecka, tym więcej się pojawia tego typu odpowiedzi.

W próbach dekodowania konstrukcji mutacyjnych i transpozycyjnych duża część dzieci niesłyszących całkowicie pomija formant, skupiając się wyłącznie na znaczeniu podstawy. Zidentyfikowanie wyrazu podstawowego, a tym samym utożsamienie jego znaczenia ze znaczeniem wyrazu od niego utworzonego, to kolejny, bardzo typowy dla niesłyszących sposób interpretowania formacji słowotwórczych. Znaczenie podstawy, a nie formantu, jest dla niesłyszących bardziej wyraziste i kluczowe dla znaczenia danego wyrazu. Skutkiem tego w analizach konstrukcji mutacyjnych dochodzi do pominięcia znaczenia elementu pełniącego funkcję odniesieniową, a rozpoznanie wyłącznie elementu pełniącego funkcję określającą, co oznacza brak identyfikacji kategorii (tu: zaliczenie nazwy wykonawcy czynności do klasy rzeczy):

Kto to jest piłkarz? To jest piłka. Piłkarz to jest piłka. Piłkę.

Jak dalece poza zasięgiem możliwości dzieci niesłyszących znajduje się posługiwanie konstrukcjami mutacyjnymi, pokazują odpowiedzi udzielane na zadane wprost pytanie o znaczenie formantu: „Czy (to) pani, pan, rzecz, czy miejsce?”. Przyporządkowując dany desygnat do klasy nazw osób, miejsc czy przedmiotów, niesłyszący bardzo często kierują się wyłącznie znaczeniem podstawy: „sypialnia to musi być miejsce, bo spać w pokoju”, „brzuchacz to człowiek lub zwierzę, bo boli brzuch”, „pięknisia to człowiek lub przedmiot, bo piękna”, „leżak to miejsce, bo leżeć w łóżku”, „kawiarz to miejsce, bo pije kawę”, „brzydal to rzecz, bo brzydkie dom”.

Zdarza się wreszcie, że uczniowie niesłyszący, nie mając świadomości pochodności słowotwórczej wyrazów, podają znaczenia leksykalne, a nie strukturalne derywatów:

Co to jest grzejnik? Rzecz, ociepla dom. Coś, które wytwarza ciepłość.

Co to jest odkurzacz? Zbiera brudne gruzy.

Ten typ odpowiedzi należy jednak do rzadkości. Jest bardziej charakterystyczny dla dzieci słyszących i dowodzi niewątpliwie znajomości określonej leksyki oraz reguł gramatycznych. Może być skutkiem niedostatecznego nakierowania uwagi badanych dzieci na strukturę pojawiających się konstrukcji⁴.

Zdecydowanie niższy poziom świadomości budowy morfologicznej wyrazów prezentują ci uczniowie niesłyszący, którzy nawet nie potrafią zdekodować podstawy słowotwórczej w analizowanej konstrukcji. Dokonują wówczas przypadkowych, często niezgodnych z granicami morfologicznymi, ucięć, np.:

Co to jest mrożonka? Mrożon (-ka → ∅). Mro (-żonka → ∅). Mroż (-onka → ∅).

Niekiedy ucięciu towarzyszy dodanie końcówki fleksyjnej. Zjawisko to świadczy o znajomości pewnych ogólnych zasad analizy słowotwórczej — odcięcie w trakcie analizy słowotwórczej formantu słowotwórczego (tu: cząstki wyrazu) i dodanie końcówki fleksyjnej, np.:

Co (kto) to jest chodnik? Chodni-e. Chodnik to jest chodni-a. Chodni-a. Chodn-a. Chod-a. Chod-y.

W takim przypadku nie można jednak mówić ani o zdekodowaniu znaczenia podstawy, ani formantu.

Szczególny sposób, w jaki niesłyszący próbują poradzić sobie z rozpoznaniem znaczenia wyrazów pochodnych, stanowią asocjacje. Kierując się wyłącznie ogólnym podobieństwem formalnym wyrazów, dzieci przypisują analizowanym konstrukcjom słowotwórczym niejednokrotnie zaskakujące znaczenia, np.:

Co to jest kotuś? Kogut. Kogutek. Kubuś. Kocisko? Kościół. Koza.

Co to jest samotnik? Samolot. Samochód.

Co to jest mrożonka? Mąż. Mąż i żonka. Mrówka. Biedronka.

Co to jest grzejnik? Grzeczna pani. Chodnik? Chomik. Pan rozbić choinkę.

Kto to jest waźniak? To jest waży. Który waży. To inaczej waga. Wąż.

Kto to jest sercowiec? Pan, który robi sery. Ser. Rzecz serek. Żółty ser. Serowca.

⁴ W relacjonowanych badaniach przed ich właściwą częścią przeprowadzona była z każdym dzieckiem swoista „rozgrzewka słowotwórcza”, która miała nie tylko ułatwić wytłumaczenie dzieciom, na czym będą polegały kolejne prezentowane im próby testowe, ale także uruchomić niejako ich umiejętności w zakresie słowotwórstwa poprzez zwrócenie uwagi na znaczenie i formę prezentowanych wyrazów.

Zjawisko asocjacji pozwala uświadomić sobie osobom słyszącym, ile niepowodzeń w komunikacji interpersonalnej, ile trudności w rozumieniu wypowiedzi innych osób czy czytanych tekstów ma swe źródło w analitycznym doszukiwaniu się przez niesłyszących podobieństw formalnych między wyrazami jako strategii dekodowania znaczeń nieznanymi sobie słów.

Zgodnie z ogólnymi prawidłami rozwojowymi (percepcja poprzedza produkcję) dla dzieci niesłyszących w wieku szkolnym trudniejsze niż interpretowanie jest tworzenie konstrukcji słowotwórczych. Stopień komplikacji struktury semantycznej formacji powoduje zwielokrotnienie tych trudności. Łatwiejsze do utworzenia są konstrukcje modyfikacyjne niż mutacyjne czy transpozycyjne. Dzieci niesłyszące szybciej przyswajają formanty doprecyzowujące znaczenie podstawy niż formanty pełniące funkcje gramatyczne (składniowe). Dysproporcja pomiędzy rozumieniem i tworzeniem jest w przypadku mutacji i transpozycji znacznie większa niż w przypadku modyfikacji.

O przyswojeniu podstawowych umiejętności tworzenia formacji, ale słabej znajomości zasad repartycji formantów świadczą próby budowania konstrukcji za pomocą niewłaściwych formantów. Najwyżej należy tu ocenić te z nich, w których użyty jest formant charakterystyczny dla danej kategorii słowotwórczej, na przykład:

Człowiek, który jest bardzo biedny — Biednacz. Biedarz. Biedniarz. Biednek. Biedniek. Biednik. Biedniaczek. Biednaczek.

Pan, który ma duże wąsy — Wąsik. Wąsek. Wąsak. Wąsacz. Wąsiarz. Wąsak.

Pojawienie się neologizmów, nawet jeżeli są tworzone od innego wyrazu niż wyraz podstawowy, świadczy o uruchomieniu kreatywności językowej i przyswojeniu określonego repertuaru środków słowotwórczych, np.:

Pani, która gotuje w kuchni — Gotujka.

Człowiek, który jest bardzo stary — Człowiekacz.

Człowiek, który opala się na plaży — Opalacz.

Docenić należałoby także próby, w których dzieci niesłyszące zamiast właściwej konstrukcji, przywołują inną, adekwatną pod względem semantycznym, ale niepozostającą w relacji formalnej do użytego w eksplikacji wyrazu podstawowego, na przykład:

Pan, który biega — sportowy.

Dzieci niesłyszące mają tendencję do nadużywania określonych formantów. Znając zaledwie kilka z nich (najczęściej tych wielofunkcyjnych), dodają je do przypadkowych podstaw słowotwórczych na zasadzie analogii, na przykład:

Pan, który biega — Biegak. Biegka.

Pani, która biega — Biegka. Biegaka.

Człowiek, który jest bardzo biedny — Biednacz. Biedarz. Biedniarz. Biednek. Biedniek. Biednik. Biedniaczek. Biednaczek.

Pan, który ma duże wąsy — Wąsik. Wąsek. Wąsak. Wąsacz. Wąsiarz. Wąsak.

Nadużywanie niektórych formantów może świadczyć o poszerzaniu ich zakresu znaczeniowego lub jedynie o znajomości wąskiego repertuaru środków słowotwórczych, za którym nie idzie znajomość znaczenia.

Niektóre dzieci niesłyszące potrafią dowieść rozumienia tylko pojedynczych elementów eksplikacji, udzielając względnie poprawnych odpowiedzi.

Miejsce, gdzie ludzie jeżdżą po lodzie na łyżwach — Morze. W Warszawie. Z Warszawy. Warszawa. Torwar.

Rzecz, która budzi ludzi rano — Zegar. Śniadanie.

Pokój, w którym ludzie palą papiery — Balkon. Na dworze.

Znacznie więcej dzieci głęboko niesłyszących rozumie jednak bardzo fragmentarycznie eksplikacje, wskutek czego przywołuje na zasadzie skojarzeniowej wyrazy związane ze zrozumianymi elementami parafrazy.

Miejsce, gdzie ludzie jeżdżą po lodzie na łyżwach — Sport. Uczy się. Sklep.

Człowiek, który opala się długo na plaży — Słońce. Ludzie. Afryka. Ratu- nek.

W próbach tworzenia formacji słowotwórczych znaleźć można, podobnie jak w próbach interpretowania, dowody na utożsamianie formantów słowotwórczych i końcówek fleksyjnych. Dla pewnej grupy dzieci niesłyszących kończących gimnazjum formant to tylko „kawałek” wyrazu, a dodanie go do często przypadkowo wydzielonej podstawy nie pociąga za sobą żadnych zmian znaczeniowych. Pokazuje to jak bardzo abstrakcyjne są dla wielu dzieci niesłyszących reguły gramatyczne, a przez to jak trudne jest dla nich zrozumienie wypowiedzi innych osób i czytanych tekstów.

Bułka z jagodami — Jagody. Jagoda. Jagodach. Jagodamach. Jagodami. Jagodami. Jagodam.

Rzecz, którą ścieramy podłogi — Ścieramać. Ścieram. Ścierama. Ścieramym. Ścieranych. Ścieramiesz. Ścierasz. Ścieramę. Ściera, ale również: Rzeczę. Rzeczy. Rzecz. Rzecz. Podłoga.

O bardzo niskim poziomie przyswojenia zasad budowy słowotwórczej wyrazów przez dzieci niesłyszące świadczy używanie do tworzenia nowych wyrazów cząstek niebędących formantami (ani nawet morfemami).

Rzecz + gotuje się z grochu — Grochu. Grochk. Grochach. Grochudki.
Pani, która sprząta — Sprząstotka. Sprzątkala.

Pewna grupa uczniów niesłyszących jest w stanie, kierując się wyłącznie zasadą analogii, wykonać jedynie określone operacje na „cząstkach” wyrazowych lub morfemach bez nadania im jakiegokolwiek znaczenia. Przyswajanie języka w toku zajęć dydaktycznych i terapeutycznych — jak u dzieci głęboko niesłyszących — może przynosić tego rodzaju skutki. Uruchomienie mechanizmu analogii powoduje tworzenie wedle wybranej reguły całych ciągów wyrazowych, np.:

Człowiek + bardzo stary — star-czku;
Człowiek + ma duże wąsy — wąsy-czku;
Pan, który jest bardzo gruby — grub-aczku;
Człowiek + opala się na plaży — plaży-czówku.
Rower, który jest mały — roweriatko;
Kura, która jest mała — kuraniatko;
Nóż, który jest mały — nóżiatko;
Drzewo, które jest małe — drewiatko;
Pies, który jest mały — piesiatko;
But, który jest mały — butiatko.

Zjawisko to świadczy z jednej strony o słabej znajomości repertuaru i funkcji formantów, z drugiej — o pewnej gotowości do przyswajania reguł słowotwórczych (ze względu na samorzutne posługiwanie się podstawową zasadą regulującą sposób tworzenia wyrazów — zasadą analogii). Automatyczne wykonywanie określonych operacji językowych niejednokrotnie bierze niestety górę nad zrozumieniem ich mechanizmu: „budzi ludzi rano” — „budziek ludzi rano”; „rzecz, którą kroimy” to „kroinek”; „rzecz, którą zasłaniamy okna” — „zasłaniek oknek”; „rzecz, którą ścieramy podłogi i meble” — „ścieranek podłonek i meblek”; „chudy człowiek” to chudek; „głupi” — „głupek”, „biedny” — „biednek”, „gruby” — „grubek”, „leniwy” — „leniwek” „ten, co ma duże wąsy” ma „dużek wąsek”.

Opisany mechanizm jest na tyle silny, że przejawia się nawet w próbach interpretowania formacji słowotwórczych. Granica pomiędzy dekodowaniem i kodowaniem formacji może się w świadomości językowej niesłyszących zacierać, czego dowodzą następujące odpowiedzi: „Co to jest łódeczka?” — „Bardzo mała łódka”, „Co to jest kotka” — „Bardzo mały kotek”, „kawiarnia” — „bardzo mały kawiarek”, „drukarka” — „bardzo mały drukarek”, „sprzedawca” — „bardzo

mały sprzedawcek”, „pięknis” — „bardzo mały pięknek” i wreszcie na koniec najprawdopodobniej przypadkowo poprawna interpretacja — „piesek” to „bardzo mały pies”. Dokonywane automatycznie, według reguł analogii, próby odnalezienia wyrazu podstawowego, nawet gdy odbiegają od normy, mogą niekiedy świadczyć o znajomości pewnych reguł analizy słowotwórczej, jak w następujących przykładach.: „zamrażarka — to, co zamraża”, „rzutnik — to, co rzut”, „mydło — to, co my” lub „to, co myd”, „odkurzacz — to, co odkurz”, „mazak — to, co maz” lub „to, co maza”.

Spośród wszystkich kategorii słowotwórczych, najtrudniejsze do przyswojenia dla osób niesłyszących są derywaty transpozycyjne. Dzieci w wieku szkolnym rozumieją je tylko w ograniczonym zakresie i w zasadzie nie umieją ich utworzyć. W związku z tym pojawiają się ponownie problemy z klasyfikowaniem wyrazów do poszczególnych części mowy, budową i rozumieniem wypowiedzi. W interpretacji derywatów transpozycyjnych dzieci na ogół kierują się znaczeniem podstawy: „Ta dziewczynka lubi czytanie. Co ona robi?” — „Czyta”; „Co to jest lenistwo?” — „Leniwa Kasia”, niekiedy podobieństwem formy: „Ten chłopiec lubi jedzenie. Co on robi?” — „Jeździ na rowerze”. Dzieci mają więc w tym przypadku również mniejszy problem z interpretacją znaczenia podstawy niż ze zrozumieniem strukturalnej funkcji formantu. Nawet poprawne utworzenie formacji transpozycyjnej na zasadzie analogii do podanego wzoru rodzi wątpliwości, czy ich funkcja gramatyczna została rzeczywiście zdekodowana. Transpozycja jako przekształcenie na potrzeby czysto składniowe stanowi operację często znajdującą się poza zasięgiem możliwości wielu dzieci głęboko niesłyszących i sprawia problemy nawet dzieciom z lżejszymi stopniami ubytku słuchu⁵.

6. Podsumowanie

Uszkodzenie słuchu powoduje powstanie określonego typu trudności w zakresie słowotwórstwa. Nadają one swoisty kształt wypowiedziom dzieci niesłyszących. Wiele cech charakterystycznych dla głębokich uszkodzeń słuchu można zaobserwować również w przypadkach niedosłuchów, o czym niech poświadczą przykłady autorstwa niedosłyszącej uczennicy masowego gimnazjum: „Robieniem filmów zajmuje się filmorzysta”; „Człowiek biedny to biedacz”; „Wąsy ma wąsiciel”; „Miejsce, gdzie ludzie jedzą obiady to obiadówka lub jadalnia”; „Pan z brodą to brodaczek”; „Mała kura to kucharka” oraz następujące przykłady parafraz: „Kawiarz to człowiek, co kawiaruje”; „Brzuchacz to rzecz brzucha”.

⁵ Zebrany przeze mnie materiał eksperymentalny pokazał, iż badanie znajomości konstrukcji transpozycyjnych wymaga zastosowania innego niż w przypadku konstrukcji modyfikacyjnych i mutacyjnych narzędzia badawczego. W związku z tym zjawiska dotyczące stopnia przyswojenia transpozycji przez dzieci niesłyszące są tylko sygnalizowane.

W niniejszym artykule skupiłam się na analizach jakościowych wpływających z przeprowadzonych przeze mnie badań. Nie odwoływałam się do wyników uzyskanych w grupie porównawczej dzieci słyszących ani nie wydzielałam różnych grup badawczych wśród dzieci niesłyszących. Jako podsumowanie przywołam jednak kilka wyników analiz ilościowych uzyskanych w różnych grupach badawczych, gdyż pozwoli to — w świetle zaprezentowanych analiz jakościowych — spojrzeć na opisywane zjawiska z szerszej perspektywy. Różnice pomiędzy umiejętnościami dekodowania i kodowania konstrukcji słowotwórczych przez dzieci słyszące — rozpoczynające naukę w szkole — i przez dzieci niesłyszące — kończące gimnazjum — są ogromne. Co ciekawe, zarysowują się również istotne dysproporcje pomiędzy umiejętnościami osiąganymi przez różne grupy uczniów niesłyszących. Niewątpliwie jest to materiał do dalszych badań.

Porównanie sprawności w zakresie słowotwórstwa dzieci słyszących oraz dzieci głęboko niesłyszących: 1) mówiących (korzystających dzięki aparatom słuchowym ze słuchu) i 2) migających (niekorzystających ze słuchu) wskazuje na bardzo duże różnice ilościowe zarysowujące się pomiędzy poszczególnymi grupami. Wyniki badań (Muzyka 2008; 2010) dowodzą, że dzieci słyszące rozpoczynające naukę w szkole podstawowej potrafią zinterpretować poprawnie z podanego zbioru średnio 90% konstrukcji modyfikacyjnych i 80% mutacyjnych, a utworzyć średnio 80% konstrukcji modyfikacyjnych i 65% konstrukcji mutacyjnych. Kończące gimnazjum dzieci niesłyszące, mówiące i korzystające ze zmysłu słuchu, interpretują już tylko średnio 50% konstrukcji modyfikacyjnych i 40% konstrukcji mutacyjnych, a tworzą średnio 35% konstrukcji modyfikacyjnych i 25% konstrukcji mutacyjnych. Dzieci niesłyszące, komunikujące się za pomocą języka migowego, niemówiące, niekorzystające ze zmysłu słuchu, potrafią zinterpretować we wskazanym zbiorze jedynie 35% konstrukcji modyfikacyjnych i 20% konstrukcji mutacyjnych, a utworzyć średnio 10% konstrukcji modyfikacyjnych i zaledwie 2% konstrukcji mutacyjnych.

Bibliografia

- Bartmiński Jerzy (1990), *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. Jerzy Bartmiński, Ryszard Tokarski, Lublin, s. 109–127.
- Chmura-Klekotowa Maria (1967), *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci (I)*, „Poradnik Językowy” 10, s. 433–445.
- (1968), *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Poradnik Językowy” 1, s. 19–25.
- (1971), *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Prace Filologiczne” XXI, s. 99–235.
- Dokulił Miłosz (1979), *Teoria derywacji*, przeł. Anna Bluszczyk, Jan Stachowski, Wrocław.
- Grabias Stanisław (1994), *Język w nauczaniu niesłyszących. Zasady programowania systemu komunikacyjnego*, [w:] *Głuchota a język*, red. Stanisław Grabias, Lublin, s. 185–221.
- (2005), *Interakcja językowa i jej uwarunkowania. Perspektywa lingwistyczna*, [w:] *Bariery i problemy w komunikacji językowej Polaków*, red. Jerzy Bartmiński, Urszula Majer-Baranowska, Lublin, s. 19–44.

- (2007), *Język, poznanie, interakcja*, [w:] *Język. Interakcja. Zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. Tomasz Woźniak, Aneta Domagała (= „Mowa. Teoria – Praktyka” 2), Lublin, s. 355–377.
- Grzegorzczkova Renata (1982), *Zarys słowotwórstwa polskiego*, Warszawa.
- (1996), *Filozoficzne aspekty kategoryzacji*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. Renata Grzegorzczkova, Anna Pajdzińska, Lublin, s. 11–26.
- Grzegorzczkova Renata, Puzynina Jadwiga (1984), *Słowotwórstwo*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. Renata Grzegorzczkova, Roman Laskowski, Henryk Wróbel, Warszawa.
- Grzegorzczkova Renata, Szymanek Bogdan (2001), *Kategorie słowotwórcze w perspektywie kognitywnej*, [w:] *Współczesny język polski*, red. Jerzy Bartmiński, Lublin, s. 469–484.
- Haman Ewa (2000a), *Status wyrazów pochodnych w słowniku dziecka — analiza psycholingwistyczna* (niepubl. rozprawa doktorska napisana pod kier. prof. dr hab. Barbary Bokus, Wydział Psychologii UW).
- (2000b), *Semantic vs. formal determinants of derivational morphology development: The case of derived nouns in Polish*, „Polish Psychological Bulletin” 31 (2), s. 123–136.
- (2003), *Early productivity in derivation. A case study of diminutives in the acquisition of Polish*, „Psychology of Language and Communication” 7 (1), s. 37–56.
- Krakowiak Kazimiera (1995), *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, „Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia” 9, Lublin.
- (2006), *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Stalowa Wola, s. 105–115.
- Muzyka Ewa (2007), *Sposoby interpretowania konstrukcji słowotwórczych przez dzieci niesłyszące*, „Logopedia” 36, s. 95–115.
- (2008), *Acquisition of word-formation categories by children with hearing loss*, „Psychology of Language and Communication” 12 (2), s. 45–68.
- Muzyka-Furtak Ewa (2010), *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących*, „Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia” 23, Lublin.
- Puzynina Jadwiga (1972), *O podzielności słowotwórczej wyrazów*, „Z Polskich Studiów Slawistycznych. Seria 4. Językoznawstwo”, s. 101–107.
- Rakowska Alicja (1992), *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*, Kraków.
- Rozwadowski Jan (1921), *O zjawiskach i rozwoju języka. 9. O dwuczłonowości wyrazów*, „Język Polski” 6, s. 129–139.
- Tokarski Ryszard (2001), *Słownictwo jako interpretacja świata*, [w:] *Współczesny język polski*, red. Jerzy Bartmiński, Lublin, s. 343–370.
- Ułaszyn Henryk (1915), *Słowotwórstwo*, [w:] *Encyklopedia polska*, t. 3, cz. 2. *Język polski i jego historia z uwzględnieniem innych języków na ziemiach polskich*, Kraków.
- Waszakowa Krystyna (1996), *Kategorie słowotwórcze z perspektywy semantyki kognitywnej (Zarys problematyki)*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. Renata Grzegorzczkova, Anna Pajdzińska, Lublin, s. 285–295.

Word-formation categories and cognitive categories in hearing-impaired children

Summary

The paper describes the ways of interpreting and creating derivational (word-formation) constructions in hearing-impaired children. Quantitative analyses permit conclusions concerning the specificity of language acquisition in cases of limited hearing perception. Children with impaired hearing crack the code of their native language using special strategies of linguistic action. Examining word-formation phenomena from a cognitive perspective, we should recognize that there is a distinct correlation between the functioning of derivational and cognitive categories in the human mind. Hearing impairments contribute to activating the subjective rules of ordering the phenomena of the surrounding reality that are different from the intersubjective ways of interpreting the world encoded in the language.