

Anna Seretny, Wiesław Stefańczyk

Między gramatyką a słownikiem - słowotwórstwo w perspektywie glottodydaktycznej

Postscriptum Polonistyczne nr 2(16), 45-61

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

ANNA SERETNY
WIESŁAW STEFAŃCZYK
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Między gramatyką a słownikiem – słowotwórstwo w perspektywie glottodydaktycznej

Wprowadzenie

Opisywanie zjawisk językowych na potrzeby glottodydaktyki nie jest zadaniem łatwym. Autor opisu powinien bowiem nie tylko mieć pogłębioną wiedzę teoretyczną z zakresu omawianych zagadnień, lecz także, co niezwykle istotne, musi umieć przekazać tę wiedzę w sposób jasny i przystępny. Adresatem przekazu jest uczący się, a zatem osoba ani nie posiadająca świadomości językowej właściwej specjalistom, ani nie dysponująca kompetencjami porównywalnymi z rodzimymi użytkownikami języka. Adresat ten ponadto chce nie tyle zgłębiać tajniki budowy i funkcjonowania obcego mu systemu językowego, ile pragnie uzyskać jak najrzetelniejsze informacje o tym, jak system ów działa w praktyce. Niższy stopień złożoności opisu poczynionego na jego potrzeby, dopuszczający pewne uproszczenia, nie może jednak ani fałszować obrazu rzeczywistości językowej, ani jej zniekształcać (Pastuchowa 2007a, 21).

W niniejszym tekście, idąc śladem innych badaczy (zob. m.in. Pastuchowa 2007a, 2007b, 2010, 2013), spróbujemy przyjrzeć się miejscu i roli derywacji w procesie kształcenia językowego (na przykładzie polszczyzny). Naszym celem nie będzie przy tym ani dążenie do rozstrzygnięć (ustaleń) dotyczących statusu słowotwórstwa w opisie języka (zob. Skarżyński 1989, 1999; Honowska 1979; Rabiega-Wiśniewska 2006), ani analiza określonego zagad-

nienia (zob. Janowska 2007, 2010, 2013). Pragniemy się raczej zastanowić nad tym, jak swoistość systemu derywacji, po części jedynie kategorialnego, powinna wpływać na sposób jego nauczania. Nie ulega bowiem wątpliwości, że systemowe opanowywanie przez uczących się form i funkcji wyrazów, stopniowe nabywanie umiejętności tworzenia derywatów oraz posługiwania się nimi przyczynia się znacząco do powiększenia ich kompetencji leksykalnej, podnosząc jednocześnie poziom wrażliwości językowej (Nation 2001).

Nowe wyrazy w zasobie leksykalnym

Proces tworzenia nowych wyrazów w języku trwa nieprzerwanie od początku istnienia mowy po dzień dzisiejszy. Poszerzające się nieustannie granice naszego poznania sprawiają, że wzbogaca się zasób leksykalny języka, który kumuluje w sobie i utrwała nasze doświadczenia społeczne, jest zapisem tego, co widzimy, oraz tego, co bezpośrednio poznaniu niedostępne, lecz dzięki rozumowaniu – osiągalne. Wszystko bowiem, co odkrywamy, tworzymy, czego doświadczamy, wymaga nazw¹. Słowa są także odbiciem naszego intelektualnego i emocjonalnego stosunku do odpowiadających wyrazom fragmentów rzeczywistości pozajęzykowej. Są również nośnikiem ukrytych, społecznie utrwalonych sposobów kategoryzowania świata i oceny rzeczywistości (Tokarski 2001, 343–344).

Nowe wyrazy powstają w wyniku różnych procesów językowych. Najważniejsze spośród nich to:

- łączenie fonemów w ciągi, które pełnią funkcję znaków językowych²;
- stosowanie wyrazu już istniejącego w nowym znaczeniu przy jednoczesnym zachowaniu pierwotnego (w ten sposób powstają neologizmy znaczeniowe, np. *ślimak*, które po pewnym czasie wrastają w system, tracąc pierwiastek świeżości, oraz wyrazy wieloznaczne, np. *zamek, głowa*);
- przejmowanie nazw dla nowych pojęć, zjawisk, urządzeń z innych języków; niektóre z zapożyczeń po czasie zaczynają funkcjonować na równi z wyrazami rodzimymi, inne stale brzmią obco (*burmistrz – laptop*);

¹ Liczba wyrazów w danym języku jest wprost proporcjonalna do stopnia rozwoju cywilizacyjnego społeczności, która się nim posługuje (Bartmiński 2001, 19).

² Ciągi te tworzone są w różny sposób w poszczególnych językach.

- łączenie istniejących w języku morfemów leksykalnych (rodzimych i zapożyczonych) z morfemami słowotwórczymi.

Z czterech przedstawionych tu procesów jedynie trzy ostatnie są w dalszym ciągu produktywnymi sposobami pomnażania zasobu leksykalnego języka. Jednym z nich jest zaś pozostające w kręgu naszych zainteresowań słowotwórstwo³ i jego wytwory, tj. derywaty.

Aparat pojęciowy – derywat, derywacja, mechanizmy słowotwórcze

Derywat jest jednostką złożoną o dwudzielnej budowie formalnej. Część zwana tematem słowotwórczym pokrywa się z wyrazem bazą, pozostała, czyli formant, decyduje o różnicy między podstawą a nową formacją (Nagórko 1998, 167). Złożoność formalna idzie w parze ze skomplikowaniem semantycznym, które się przejawia w przewadze konstrukcji słowotwórczych wyrażających abstrakcyjność lub różne modyfikacje czynności czy relacyjność cech (Szpiczakowska 1991). Leksem stanowiący podstawę derywatu zazwyczaj pojawia się w jego definicji, wskazując jednocześnie kierunek motywacji słowotwórczej: *biegać* ➔ *biegacz*, tj. *biegacz* – ‘ten, kto biega’. W praktyce jednak kierunek ów nie zawsze daje się jednoznacznie ustalić⁴. W polszczyźnie dominują bowiem konstrukcje słowotwórcze, „w których stosunki motywacyjne są skomplikowane i nie można ich przedstawić w postaci prostej zależności: podstawa słowotwórcza: wyraz pochodny” (Pastuchowa 2007a, 24). Dotyczy to przypadków, w których zachodzi rozbieżność między złożonością formalną i semantyczną bazy oraz derywatu⁵ lub nastą-

³ Termin ten ma dwa znaczenia. W pierwszym odnosi się do wspomnianej działalności użytkowników języka, którzy w jednostkowych aktach mowy powołują do życia nowe wyrazy w celu zaspokojenia określonych potrzeb komunikacyjnych (Nagórko 1998, 166). Niektóre z nich utrwalają się następnie w języku, inne stają się „jętkami jednodniówkami”. Jest to także dział językoznawstwa zajmujący się opisem wyrazów pochodnych, tj. bardziej złożonych pod względem formalnym i znaczeniowym, w celu m.in. zrekonstruowania systemu reguł, zgodnie z którymi słowa te są budowane.

⁴ Motywacja słowotwórcza to stosunek wyznaczania formy i znaczenia jednego wyrazu przez drugi, tj. relacji między wyrazem motywowanym a motywującą bazą.

⁵ Chodzi o to, czy przykładowo *snycerz* – to ‘rzemieślnik, który uprawia *snycerstwo*’, czy też *snycerstwo* – to ‘rzemiosło *snycerza*’.

pilo zatarcie związku motywacyjnego na skutek zmiany znaczeniowej derywatu lub podstawy⁶.

Motywacja jest zagadnieniem istotnym z punktu widzenia teorii języka. Ma ona także znaczenie dla przeciętnego użytkownika. Zakłada bowiem, co wyraźnie podkreśla Alicja Nagórko (1998, 167), perspektywę odbiorcy, przez co daje się odnieść do procesów rozumienia leksyki. Ułatwia więc zapamiętywanie i porządkowanie słownictwa, uruchamia także takie procesy kognitywne jak klasyfikowanie czy kategoryzowanie świata za pomocą słów. Można zatem powiedzieć, że motywacja jest po części niejako „wpisana” w strukturę słownika mentalnego użytkowników języka.

Derywaty można klasyfikować, kierując się kryterium formalnym, jakim jest funkcja formantów. I tak:

- formanty o funkcji strukturalnej przekształcają bazy, nie zmieniając ani ich znaczenia, ani funkcji składniowej (derywaty tautologiczne);
- formanty o funkcji strukturalnej i syntaktycznej przekształcają bazy, nie zmieniając ich znaczenia, lecz jedynie funkcję składniową (derywaty transpozycyjne);
- formanty o funkcji semantycznej
 - a) wnoszące informację uszczegółowiającą; formanty te w parafrazie odpowiadają funkcjonalnie członowi określającemu, temat zaś – określanemu, przy czym funkcja syntaktyczna nowo powstałej formacji pozostaje bez zmian (derywaty modyfikacyjne);
 - b) wnoszące informację nową; formanty te w parafrazie odpowiadają funkcjonalnie członowi określanemu, temat zaś – określającemu (derywaty mutacyjne)⁷;
 - c) pełniące funkcję uabstrakcyjniającą (derywaty ujemno-mutacyjne).

Derywaty tautologiczne stanowią grupę nieliczną i w związku z tym mało znaczącą, pozostałych zaś, tj. mutacyjnych, transpozycyjnych oraz modyfikacyjnych, są dziesiątki, jeśli nie setki tysięcy. Specjaliści próbują je porządkować w dwojaki sposób, grupując je w typy i kategorie słotwórcze lub rodziny wyrazów czy gniazda słotwórcze. Jeden porządek ma charakter bardziej formalny, drugi opiera się w większym stopniu na kryterium znaczeniowym.

⁶ Np. *stół* – *stolarz*. Co ciekawe, podobnie jest także w innych językach – *Tisch* – *Tischler* (niem.), *asztal* – *asztalos* (węg.).

⁷ Mutacji może towarzyszyć zmiana części mowy – formant ma wówczas funkcję semantyczną i syntaktyczną lub może mieć tylko tę pierwszą.

Między gramatyką a słownikiem

Słowotwórstwo, podobnie jak fleksja, jest częścią morfologii. W przeciwieństwie do fleksji jest ono jednak mniej gramatyczne. Głównymi determinantami gramatyczności są bowiem kategoriałność, regularność formalna i semantyczna. Kategoriałność jest relacją przynależną wszystkim elementom jakiejś klasy, które dzięki niej właśnie tworzą zbiór uporządkowany, a nie luźny. Regularność formalna z kolei polega na stałym występowaniu jednego (określonego) typu wykładnika, semantyczna dotyczy zaś płaszczyzny treści i wiąże się z pełną przewidywalnością znaczenia danej konstrukcji morfemowej na podstawie znaczenia jej składników.

Wymogi te spełniają prawie zawsze formy fleksyjne, lista kategorii fleksyjnych jest bowiem nieduża i zamknięta. Adam Heinz podkreśla wręcz ich „aprioryczny charakter” (1961, 346). Każdemu leksemowi przypisuje się bowiem gotowy zestaw końcówek fleksyjnych, tworzący formy wyrazowe w sposób regularny (identyczny) dla tej samej klasy gramatycznej, niosący także ściśle określone znaczenie. Kategorie fleksyjne i ich wykładniki tworzą więc zamknięty układ, stały i kompletny⁸. Konstrukcje słowotwórcze są natomiast kategoriałne w zdecydowanie mniejszym stopniu, cechuje je także niższa regularność formalna, jeszcze niższa zaś semantyczna.

temat rzeczownika	+ końcówka <i>-ach</i>	= forma miejscownika l. mn.
temat rzeczownika męskoosobowego	+ formaty	= nazwa żeńska o znaczeniu ‘kobieta’
	– <i>-ka, -ica, -owa, -yni/ini</i>	
	– możliwa zmiana paradygmatu na żeński bez udziału formatu	
	– derywacja bezsufiksalna	

Formanty słowotwórcze, za których pomocą można tworzyć nazwy żeńskie o znaczeniu ‘kobieta’, są, jak widać, liczne. To jednak nie ich liczebność jest najbardziej problematyczna dla uczących się języka (liczba końcówek mianownika liczby mnogiej rzeczowników męskoosobowych jest również spora), ale fakt, że nie ma reguł, zgodnie z którymi rzeczownik przyłącza

⁸ Istnieją nieliczne wyjątki. Należą do nich leksemy o paradygmatach defektywnych. Nie chodzi tylko o brak całej kategorii (np. liczby), ale o brak konkretnej formy wyrazowej, np. formy bezokolicznika dla czasownika *powinien*, mianownika liczby pojedynczej zaimka zwrotnego *się* czy formy bezosobnika czasownika *żyć*.

dany sufiks, by utworzyć określoną formację słowotwórczą⁹. Nie da się więc logicznie, tj. gramatycznie, „wytłumaczyć”, dlaczego jest *lekarka*, *kranwowa*, *gospodyni*, *niewolnica*, *pani minister*.

Kolejną kwestią odróżniającą słowotwórstwo od fleksji jest brak specjalizacji formantów, a to skutkuje ich dużą liczbą. Samych sufiksów rzeczownikowych jest około 180, a tylko kilka z nich pełni wyłącznie funkcję strukturalną (np. *-enie*, *-anie*, *-cie*), większość natomiast ma funkcję semantyczną, przy czym część tylko wyspecjalizowała się w pełnieniu określonej funkcji znaczeniowej (np. *-uła*, *-ara*, *-ość*, *-ynia*). Inne są wielofunkcyjne, jak np. *-ek*, utożsamiany z deminutywnością, umożliwia także tworzenie form takich jak: *świadek*, *ogryzek*, *chlorek*, *dźwonek*, *podbródek* (zob. Pastuchowa 2007a, 22). Podobnie jest z sufiksem *-ka*, który nie może być dekodowany wyłącznie jako znacznik żeńskości, gdyż derywaty *szoferka*, *cesarka*, *słomka*, *pomyłka* dobitnie świadczą, że pełni on także inne funkcje.

W przypadku znacznej części formacji słowotwórczych nie daje się również w sposób logiczny wyprowadzić znaczenia od podstawy. Trzeba je więc poznać, nauczyć się go i zapamiętać, a to procesy o charakterze leksykalnym, a nie gramatycznym¹⁰. Skąd bowiem wiadomo, że *łyżniarz* to ‘osoba, która jeździ na łyżwach’? Znaczenia *jeździć* nie ma w podstawie słowotwórczej, nie niesie go również formant oznaczający wykonawcę czynności. Podobnie w przypadku *drogowca*, czyli ‘tego, kto buduje drogi’, a przecież mógłby je sprzątać. By zinterpretować znaczenie ekspresywizmów słowotwórczych, konieczna jest niekiedy nie tylko analiza wyrazu podstawowego, lecz również odtworzenie ciągu procesów asocjacyjnych, np. *drecznik* na *podręcznik* od *dreczyć* (Pastuchowa 2007b, 127). Derywat niekiedy ma bowiem wartość ekspresywną nie ze względu na użyte w nim środki słowotwórcze, lecz ze względu na leżące u podstaw jego powstania procesy skojarzeniowe.

R. Grzegorzczkova i J. Puzynina (1998, 384–385), choć dalekie od leksykalizacji słowotwórstwa, tak podsumowują ten problem:

kategorialność konstrukcji umożliwia sformułowanie reguły kodowania tekstu, pozwalające na nieograniczone (dowolne) tworzenie nowych kon-

⁹ W przeciwieństwie do większości konstrukcji fleksyjnych derywaty nie powstają w wyniku implementacji ściśle określonych reguł. Nawet formacje najbardziej regularne zawierają listy wyjątków. Za takie Renata Grzegorzczkova i Jadwiga Puzynina (1998, 384) uznają nazwy czynności na *-anie*, *-enie*, *-cie*, nazwy cech z formantem *-ość*, przymiotniki na *-omy*, przysłówki na *-o*, *-e*.

¹⁰ Uwaga ta dotyczy nie tylko obcokrajowców, lecz także rodzimych użytkowników. Pisała o tym, opierając się na wynikach badań, Helena Synowiec (1995).

strukcji tekstowych. Reguły derywacyjne nie stwarzają w zasadzie takich możliwości. (...) znakomita większość typów słowotwórczych z powodu braku kategoriałności stanowi podstawę tworzenia nowych jednostek leksykalnych, ale nie może służyć bezpośrednio do kodowania tekstów. Reguły dekodowania tekstu z kolei (...) wymagają przede wszystkim regularności semantycznej, tzn. zgodności znaczenia leksykalnego ze słowotwórczym. Sama regularność semantyczna jest jednakże niewystarczająca do poprawnego odczytania znaczenia derywatu, jeśli funkcja formatu nie jest jego funkcją inwariantną (lub kontekstową), a jedynie fakultatywną (...). Warunkiem poprawnego odczytania derywatu jest więc inwariantność całkowita lub kontekstowa funkcji formantu i regularność znaczeniowa.

Słowotwórstwo jest więc poziomem granicznym: z jednej strony jest bowiem częścią systemu morfologicznego, z drugiej zaś silnie ciąży w stronę leksykalnego (Pastuchowa 2013, 10), wyznaczenie ostrych granic między tymi poziomami nie jest jednak możliwe (Kleszczowa 2002; Janowska 2013).

Słowotwórstwo w dydaktyce języka

Są trzy drogi, które prowadzą do zwiększania się zasobu leksykalnego uczących się:

- świadome poznawanie, tj. uczenie się nowych wyrazów;
- incydentalne poznawanie nowych wyrazów, na przykład w wyniku czytania lub słuchania wypowiedzi w języku obcym, czyli uczestnictwa w działaniach językowych;
- poznawanie mechanizmów słowotwórczych.

Poznawanie sposobów tworzenia nowych wyrazów jest więc postrzegane jako istotny sposób wzbogacania leksyki uczących się, który zawsze charakteryzowany jest jako niewystarczający. Dzięki temu wzrasta bowiem znacząco ich słownik potencjalny (subliminalny), zarówno aktywny, jak i pasywny (terminem tym obejmuje się warstwę leksyki, którą uczący się znają, nie uświadamiając sobie tego faktu). W procesie tworzenia wypowiedzi, w niektórych przypadkach, są więc w stanie uzupełnić lukę leksykalną słowem, którego do tej pory nie znali, lecz udało im się je poprawnie utworzyć (np. na zasadzie analogii). Poszerzają się również u uczących się obszary inferen-

cji leksykalnej, tj. trafnego odczytywania znaczeń z kontekstu¹¹, co wydatnie przyspiesza proces rozumienia tekstów. Innymi słowy, koncentracja procesu dydaktycznego na zagadnieniach słowotwórczych jest inwestycją przynoszącą zyski zarówno na poziomie recepcji, jak i produkcji językowej (Gains, Redman 1986, 47–49). Znajomość mechanizmów słowotwórczych ponadto pomaga uczącym się autonomicznie rozbudowywać zasób leksykalny w sposób naturalny i niewymagający zwiększonego wysiłku pamięciowego.

Jednym z warunków efektywności procesu dydaktycznego jest odpowiednia organizacja treści nauczania. Paul Nation i Laurie Bauer (1993) opracowali więc system porządkowania derywatów na potrzeby kształcenia językowego, kierując się przy tym następującymi kryteriami formalnymi:

- frekwencją formantów;
- regularnością formy utworzonych derywatów;
- regularnością znaczenia utworzonych derywatów;
- produktywnością formantów.

Najpierw uczący się języka angielskiego poznają więc najczęstsze afiksy, tworzące formy najbardziej regularne względem zapisu, tj.:

- *-able* dodawany do czasowników przechodnich w celu utworzenia przymiotnika (np. *readable*),
- *-er* dodawany do czasownika w celu utworzenia wykonawcy czynności,
- *-ish* dodawany do rzeczowników, liczebników i przymiotników w celu utworzenia przymiotników (np. *foolish*),
- *-less* dodawany do rzeczowników w celu utworzenia rzeczowników o znaczeniu ‘pozbawiony czegoś’ (np. *useless*),
- *-ly* dodawany do przymiotników w celu utworzenia przysłówków (np. *nice^{ly}*),
- *-ness* dodawany do przymiotników w celu utworzenia rzeczowników,
- *-th* dodawany do liczebników głównych w celu utworzenia porządkowych,
- *-y* dodawany do rzeczowników w celu utworzenia przymiotników,

a także prefiksy *non-* i *un-* tworzące antonimy i formy komplementarne.

¹¹ „Sprawność rozpoznawania znaczeń zarówno w formach fleksyjnych, jak i formacjach słowotwórczych jest jednak w dużej mierze uzależniona od poziomu zaawansowania językowego uczących się. Osoba słabo znająca język (poziom A1, A2), zobaczywszy w tekście formy *adresowalby*, *zadresowany*, *adresat*, *adresowany*, może prawidłowo wysnuć wniosek, że są one powiązane z rzeczownikiem *adres*, nie będzie jednak w stanie określić, jaką funkcję formy te pełnią w strukturze zdania. Osobom dobrze znającym język natomiast – żadna z nich nie powinna sprawić trudności” (Seretny 2011, 264).

Kolejnym etapem edukacji słowotwórczej są formanty częste, tworzące formy regularne względem zapisu (np. *-ment*, *-izje*, *-ess*), potem regularne o niewysokiej frekwencji (np. *-age*, *-dom*, *-hood*), następnie te o wysokiej frekwencji, lecz nieregularne (np. *-ify*, *-ee*, *-ic*), aż po afiksy pochodzenia łacińskiego lub greckiego (*-dis-*, *per-*, *pro-* itp.). O takiej kolejności zadecydowało przekonanie autorów koncepcji, przyjętej i zaakceptowanej przez środowisko glottodydaktyków, że poznawanie mechanizmów słowotwórczych musi być powiązane ze świadomością językową uczących się, a jest ona zazwyczaj tym większa, im wyższy jest ich poziom zaawansowania językowego. Stąd regularność zapisu wyprzedza frekwencję¹².

Cytowani powyżej badacze opowiadają się więc za systemowym nauczaniem derywacji, w którym punktem wyjścia są funkcje formantów. Podkreślają przy tym, że zdecydowanie lepsze rezultaty przynosi koncentracja na określonym afiksie w toku zajęć niż „sesje derywacyjne”, w czasie których wprowadza się całe kategorie słowotwórcze. Sugerują także, że przy wyborze warto kierować się nie tyle produktywnością formantów, ile frekwencją tekstową derywatów utworzonych za ich pomocą.

Słowotwórstwo w dydaktyce języka polskiego jako obcego

Na pograniczu

W wyniku prac zespołów badawczych wyodrębnione treści nauczania zostały następnie przypisane do sześciu poziomów zaawansowania językowego uczących się, tj. od A1 do C2¹³. To, w jaki sposób uczyć derywacji, nie stało się przedmiotem odrębnych rozważań. Znajomość i umiejętność posługiwania się formacjami słowotwórczymi (poziom recepcji i produkcji) została bowiem uznana za część kompetencji gramatycznej bez żadnych szczególnych zaleceń co do sposobu jej kształtowania.

Rozwiązanie lokujące słowotwórstwo wyłącznie w obrębie gramatyki, nie jest wadliwe. Wydaje się jednak, że ze względu na wspomniany wcześniej brak kategoriałności oraz regularności formalnej i semantycznej formacji słowotwórczych może ono być mniej efektywne. Podniesienie efektywności działań jest zaś o tyle celowe, że prowadzi nie tylko do zwiększenia faktycz-

¹² Oznacza to, że część derywatów jest początkowo wprowadzana leksykalnie.

¹³ Zob. Janowska i in., red., 2011.

nego i subliminalnego zasobu leksykalnego uczących się, przyczynia się też do wzrostu poziomu ich świadomości metajęzykowej, czynnika niezbędnego w procesie samokształcenia.

Słowotwórstwo nauczane wyłącznie w ramach gramatyki rodzi „gramatyczne oczekiwania” – uczący się chcą otrzymywać reguły systemowe na wzór tych, jakie poznali, opanowując fleksję, zgodnie z którymi mogliby tworzyć określone derywaty od konkretnych podstaw; innymi słowy, oczekują kontynuacji nauczania opartego na systemie (*system-based teaching*)¹⁴. Nie poprawia sytuacji, a wręcz ją komplikuje, poznanie przez nich pierwszych formacji słowotwórczych, tj. stopni wyższych i najwyższych przymiotnika i przysłówka. Stopień jest dość nietypową kategorią derywacyjną. Cechuje ją bowiem nie tylko duża regularność formalna, lecz także semantyczna. Przypisane są jej także wyspecjalizowane formanty. Podobnie jest również z rzeczownikowymi nazwami czynności¹⁵. W przypadku pozostałych formacji reguły, jak wiadomo, są systemowe jedynie pozornie, gdyż w rzeczywistości tworzenie dużej części derywatów wymaga zastosowania rozwiązań jednostkowych, a zatem leksykalnych (*item-based teaching/learning*). Stykając się bowiem z nowym przymiotnikiem, takim na przykład jak *rozważny*, a opanowawszy wcześniej wszystkie sposoby tworzenia rzeczowników odprzymiotnikowych (*mądry* → *mądrość*, *głupi* → *głupota*, *głęboki* → *głębia*, *piękny* → *piękno*, *dobry* → *dobroć*, *rozkoszny* → *rozkosz*), uczący się i tak nie wie, który formant zastosować. Próbuje więc działać, kierując się analogią: może zatem *-o*, gdyż *rozważny* podobnie jak *piękny* kończy się na *-ny*; może *-ość*, gdyż jest także *śmieszny* – *śmieszność*, *-ość* jest ponadto formatem o dużej frekwencji; może trzeba jednak dokonać ucięcia jak w przypadku *rozkosz*? Popelnienie błędu jest równie prawdopodobne jak podanie poprawnej odpowiedzi, a może nawet większe. Owa niepewność co do wyboru odpowiedniego formantu w wielu sytuacjach jest także udziałem rodzimych użytkowników

¹⁴ W dydaktyce języka polskiego jako obcego na niższych poziomach zaawansowania podkreśla się regularności sposobów tworzenia poszczególnych form. Takich regularności poszukują potem zupełnie podświadomie uczący się w obrębie derywacji.

¹⁵ Dlatego też niektórzy badacze proponują, by wszystkie formacje derywacyjne, które cechuje duża regularność, włączyć w obręb fleksji. Zdaniem Bożeny Cetnarowskiej na przykład nie należy traktować fleksji i derywacji jako dwu osobnych działów morfologii, lecz pokazywać jak najwięcej ich części wspólnych (2001). Wiele form derywacyjnych powstaje bowiem nie od formy podstawowej wyrazu, ale od jego form fleksyjnych, np. *grzejnik* od *grzeje* – *grzać*, *grzałka* – od *grzał* – *grzać*, *lejek* od *leje* – *lać*, *zmniejszyć* od *mniej* – *mały* itp. Wydaje się, że warto byłoby rozważyć przyjęcie takiego rozwiązania na gruncie glottodydaktyki polonistycznej (zob. Rabiega-Wiśniewska 2008).

języka. Helena Synowiec (1985) wyraźnie podkreśla, że umiejętności tworzenia derywatów, rozpoznawania ich znaczenia oraz posługiwania się nimi trzeba uczyć w szkole, gdyż nie jest ona immanentną cechą kompetencji językowej. Pierwszym etapem kształcenia powinna zaś być recepcja – tylko to bowiem, co zostało zauważone i „odnotowane w pamięci” (przyjęło postać struktury), ma szansę zostać odtworzone w procesie produkcji językowej.

We współczesnych badaniach słowotwórczych coraz częściej odchodzi się od strukturalistycznych paradygmatów, które mocno wiązały derywację z fleksją, a to przyczynia się do wyraźniejszego podkreślania związków słowotwórstwa z systemem leksykalnym (zob. Janowska 2010; Pastuchowa 2010). Stopniowo rośnie więc liczba badaczy, którzy skłonni są miejsce derywacji widzieć między gramatyką a słownikiem.

Podobne stanowisko powinniśmy zająć także w glottodydaktyce, nauczając słowotwórstwa zarówno w ramach gramatyki, jak i słownictwa. Derywaty, w przeciwieństwie do wyrazów niemotywowanych, odwołują się bowiem „do dwóch sfer – jednej związanej z podstawą i rodziną wyrazów oraz drugiej związanej z grupą wyrazów podobnych formalnie i semantycznie” (Janowska 2007, 29). Funkcjonują więc zarówno w kontekście rodziny wyrazów¹⁶ (perspektywa leksykalna), jak i w grupach o podobnej postaci i podobieństwie znaczeniowym (perspektywa gramatyczna). Dlatego też uczący się z jednej strony powinni być wprowadzani w świat formantów derywacyjnych i ich znaczeń w sposób podobny, w jaki wprowadzani byli w świat fleksji (*system-based teaching/learning*). Jednocześnie zaś – ze względu na nieregularność większości zjawisk słowotwórczych – muszą być także zapoznawani z derywatami widzianymi jako odrębne jednostki leksykalne, których formę i znaczenie trzeba zapamiętać (*item-based teaching/learning*).

Tworzenie derywatów to zatem poszerzanie (pomnażanie) słownika, a nie budowanie wyrazów tekstowych. Do rozpoznawania znaczeń niesionych przez formacje słowotwórcze potrzebna jest z kolei wiedza, która pochodzi głównie z obszaru gramatyki, wsparta m.in. umiejętnością wychwytywania powiązań, poszukiwania analogii itp. Dlatego też naszym zdaniem **przy gramatyce** powinno się pozostawić nauczanie rozpoznawania znaczeń formacji słowotwórczych (poziom recepcji), rozwijanie umiejętności posługiwania się nimi uczynić zaś częścią **kompetencji leksykalnej**.

¹⁶ Niektóre rodziny są niezwykle rozbudowane – derywacja jest jednym z podstawowych w językach słowiańskich środków wzbogacania zasobu leksykalnego. Język czeski i rosyjski aż w 2/3 tworzą wyrazy podzielne słowotwórczo (Dokulił 2004, za: Janowska 2007, 28).

Rozwiązanie takie wydaje się bardziej przyjazne dla uczących się. Wiedza zdobyta w trakcie analizy wyrazów o określonej budowie formalnej¹⁷ nie powinna być bowiem egzekwowana na poziomie produkcji językowej, gdyż nie jest weryfikowalna. Błędne utworzenie formacji słowotwórczej często nie jest bowiem wynikiem braku znajomości formantu czy znaczenia podstawy, ale konsekwencją niewyuczenia się wyrazów z formantami właściwymi dla danej kategorii słowotwórczej, co jest zadaniem niezwykle trudnym. Uporządkowanie formalne nie jest, jak wiadomo, nadrzędną zasadą porządkującą mentalny leksykon użytkowników języka (zob. m.in. Aitchison, 1994).

Poziom recepcji

Celem refleksji metajęzykowej na poziomie recepcji powinno być więc uwrażliwienie uczących się na obecność w napotykanych wyrazach tzw. części wspólnych, które łączą je z innymi¹⁸.

Badania pokazały, że ucząc się nowych wyrazów, zaczynamy od formy, która następnie prowadzi nas do znaczenia. Na poziomie recepcji powinniśmy rozwijać więc u uczących się strategie, które formę traktują jako klucz do znaczenia (Nattinger 1988, 64). Po pierwsze więc, muszą się nauczyć identyfikować wyraz bazowy w formacjach słowotwórczych, np. w przymiotniku *miejski* odszukać podstawę – *miasto*. Kształtowanie tej wiedzy, zwanej relacyjną (Tyler, Nagy 1989), ma ich także chronić przed dostrzeganiem relacji tam, gdzie ich nie ma, np. *miejski* – *mienie*. Po drugie, muszą zaś poznawać znaczenia niesione przez afiksy. Innymi słowy, chodzi o to, by uczący się na podstawie swojego doświadczenia językowego umiał „wykorzystać system derywacyjny do zanalizowania nowego dlań derywatu zarówno formalnie, poprzez rozłożenie formy wyrazowej na bazę i formant, jak i znaczeniowo, poprzez przyporządkowanie derywatowi najlepszej możliwej interpretacji” (Rabiega-Wiśniewska 2006).

Umiejętność dokonania analizy morfemowej, tj. odnajdywania *datum* (ang. *ROOTing out meaning*), wspomaga i przyspiesza proces rozpoznawania, a w kon-

¹⁷ Analiza morfologiczna, która ułatwia dekodowanie znaczenia derywatu, opiera się bowiem na wiedzy gramatycznej (umiejętność wyróżnienia podstawy słowotwórczej oraz formantów), rozwija również wrażliwość językową.

¹⁸ Nauczanie skupiające się wyłącznie na języku jako środku (narzędziu) komunikacji, pozbawione refleksji metajęzykowej, odbiera uczącym się możliwość kreatywnego posługiwania się językiem, które jest możliwe tylko wówczas, jeśli znamy reguły i swobodnie je wykorzystujemy, w innym wypadku – mamy do czynienia z reprodukcją.

sekwencji i opanowywania nowych wyrazów¹⁹. Stanowi ona ważny element „mechanizmu otwarcia”, uruchamiającego strategię domysłu językowego. Gdy uczący się znają znaczenie czasownika *ratować* i wiedzą, że jedną z funkcji formantu *-nik* jest tworzenie wykonawców czynności, będą w stanie domyślić się znaczenia wyrazu *ratownik* w ciągu: *Błyskawiczna akcja ratowników GOPR! Nieodpowiedzialny turysta jest już bezpieczny!*

Nauczanie znaczeń formacji słowotwórczych powinno się dokonywać w kontekście (na tekstach), nie zaś na zdaniach izolowanych, a to ze względu na wspomnianą już wcześniej polifunkcyjność afiksów. Przy czym środowisko leksykalne i składniowe musi być tak dobrane, by wspomagać proces odczytywania i semantyzacji znaczenia²⁰.

Podaj mi pilnik. vs. *Mam już za długie paznokcie, muszę je spiliować*²¹. *Masz może pilnik?*

Czy to jest ten rysownik? vs. *Jacek Nowacki jest znanym rysownikiem. Rysuje głównie w czasopiśmie dla dzieci.*

Podsumujmy: celem zajęć gramatycznych winno być więc przede wszystkim kształtowanie świadomości uczących się co do natury i sposobu funkcjonowania systemu słowotwórczego. Dobrze służy temu:

- skontekstualizowane nauczanie zagadnień słowotwórczych;
- wprowadzanie afiksów na „słowach bazach” znanych uczącym się, tj. ilustrowanie mechanizmu przyłączania formantów wyłącznie na lekcyce im znanej (zasada: *novum + datum*);
- analiza derywatów w poszukiwaniu części znaczących.

Takie nauczanie, jak twierdzą Pius ten Hacken, Andrea Abel i Judith Knapp (2006) na podstawie przeprowadzonych badań, umożliwia uczącym się efektywniejszą organizację słownika mentalnego, co stopniowo przekla-

¹⁹ Badania prowadzone dla języka angielskiego pokazują (zob. Nation 2001, 264), że aż 60% znaczeń wyrazów poprzedzonych przedrostkami takimi jak: *un-, re-, in-, dis-* można się domyślić, wiedząc, jakie znaczenie niosą owe formanty. Autorzy badań przypuszczają, że gdyby umieścili swoje zadania w kontekście, a nie sprawdzali znajomości formacji słowotwórczych w izolacji – wyniki mogłyby sięgnąć nawet 80%.

²⁰ Świadomość relacji znaczeniowej pomaga właściwie odczytać znaczenie słów, pod warunkiem jednak, że uczący się dysponuje już pewnym potencjałem językowym, który umożliwia mu stosowanie strategii receptywnych, także tych z L1.

²¹ W tym miejscu przekaz można wzmocnić, uzupełniając go gestem, tj. „pilującym” ruchem ręki.

da się na wyższą dostępność w aktach komunikacji zgromadzonych w nim jednostek leksykalnych.

Poziom produkcji

Nauczanie formacji słowotwórczych na poziomie produkcji, rozumiane jako rozwijanie kompetencji leksykalnej wspieranej wiedzą gramatyczną, musi mieć przede wszystkim charakter bezpośredni, a poznawane derywaty powinny łączyć się z kręgami tematycznymi przewidzianymi na dany poziom zaawansowania.

Formacje słowotwórcze w sposób naturalny w większym zakresie zaczynają pojawiać się w treściach nauczania mniej więcej od połowy poziomu B1. Do tego czasu bowiem nauczanie leksyki skupia się na wyrazach najczęściej używanych, podstawowych (tzw. słownictwie minimum), których przeważającą większość stanowią jednostki niemotywowane. Podstawą rozwijania kompetencji językowej uczących się są zaś przede wszystkim teksty preparowane, a zatem dostosowywane do poziomu umiejętności odbiorcy. Umożliwienie uczącym się przekroczenia progu językowego, tj. przejście na poziom B2, wymaga wprowadzenia do procesu dydaktycznego tekstów trudniejszych, autentycznych, niepreparowanych, w których coraz liczniej pojawiają się wyrazy podzielne znaczeniowo. Ich obecność stwarza więc okazję do stosowania techniki wspierającej produktywną znajomość derywatów, tj. budowania z uczącymi się gniazd słowotwórczych²². Początkowo powinny być one tworzone leksykalnie, stopniowo zaś systemowo, w miarę jak będzie rosła wiedza formalna uczących się, którą wyniosą z zajęć gramatycznych.

Omawiając zatem na poziomie B2 zagadnienia związane z mieszkaniem, uczących się można zapoznać z wyrazami takimi jak: *mieszkaniec*, *mieszkańka*, *mieszkalny*; przypominając znaczenia czasownika *wynajmować/wynająć*, warto wprowadzić rzeczowniki – *wynajem*, *najemca* i *wynajmujący*. Rozbudowaniu podlegać zaś powinny przede wszystkim te podstawy, które są głównymi nośnikami treści w obrębie danego tematu.

Za takim rozwiązaniem przemawia fakt, że derywaty (tak jak i końcówki fleksyjne) są przechowywane w słowniku mentalnym w tym samym miejscu co wyraz podstawowy i są z nim mocno powiązane. Realność psychologiczną rodzin wyrazów i gniazd słowotwórczych potwierdziły wyniki eksperymen-

²² Zob. Skarżyński (1989, 1999).

tów. Tempo rozpoznawania formacji słowotwórczych i wyrazów podobnie brzmiących, lecz niepowiązanych znaczeniowo, było zdecydowanie szybsze dla derywatów, a różnica ta była statystycznie istotna (Nagy i in. 1989). Dzięki badaniom Marcusa Tafta (1994) wiemy zaś, że podstawy stanowią swoiste ogniwa słownika mentalnego. Egzekwowanie znajomości typów słowotwórczych czy kategorii (np. wykonawców czynności) nie ma więc podstaw natury psycholingwistycznej, co warto rozważyć przy organizowaniu procesu kształcenia językowego.

Tworzenie „połączeń gniazdowych” w pamięci uczących się powinny wspomagać osadzone w kontekście tematycznym ćwiczenia automatyzujące, których zadaniem jest elicytacja nowo poznanych form lub uaktywnianie przykładów słownika potencjalnego (tj. wiedzy subliminalnej). Dopiero wówczas można wymagać od uczących się umiejętności posługiwania się derywatami.

Podsumowanie

Znajomość formacji słowotwórczych oraz umiejętność ich tworzenia i posługiwania się nimi stanowią bardzo ważną część znajomości języka, gdyż z jednej strony wspomagają proces dekodowania i kodowania informacji językowych, z drugiej zaś – przyczyniają się do logicznego porządkowania w pamięci nowo poznawanych wyrazów. Opanowywanie derywacji ponadto uczy samodzielności językowej, rozwija u uczących się postawę poszukującą, zaciekawioną zjawiskami językowymi, obecnie nazywaną autonomiczną. Proponowane mocniejsze sprzężenie słowotwórstwa z nauczaniem leksyki wydaje się korzystniejsze niż pozostawienie go przy gramatyce, do której tradycyjnie przynależy głównie ze względów formalnych, z punktu widzenia procesu kształcenia nie do końca efektywnych.

Literatura

- Aitchison J., 1994, *Words in the Mind. An Introduction to Mental Lexicon*, Oxford.
- Bauer L., Nation I.S.P., 1993, *Word families*, „International Journal of Lexicography”, No. 6/3.
- Bartmiński J., red., 2001, *Współczesny język polski*, Warszawa.
- Cetnarowska B., 2001, *On inherent inflection feeding derivation in Polish*, „Yearbook of Morphology 1999”.

- Gairns R., Redman A., 1986, *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*, Cambridge.
- Grzegorzczkova R., Puzynina J., 1998, *Problemy ogólne słowotwórstwa*, w: Grzegorzczkova R., Laskowski R., Wróbel H., red., *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa.
- ten Hacken P., Abel A., Knapp J., 2006, *Word formation in electronic learners' dictionary EL/DIT*, „International Journal of Lexicography”, No. 16 (3).
- Heinz A., 1961, *Fleksja a derywacja*, „Język Polski”, nr 5.
- Honowska M., 1979, *Ewolucja metod polskiego słowotwórstwa synchronicznego (w dziesięciolecie 1967–1977)*, Wrocław.
- Janowska A., 2007, *O swoistości derywacji na tle innych sposobów nominacji*, w: Achteлик A., Tambor J., red., *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice.
- Janowska A., 2010, *Z pogranicza słowotwórstwa. O „podstawach związanych”*, w: Achteлик A., Kita M., Tambor J., red., *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice.
- Janowska A., 2013, *Złożoność derywacji czasownikowej z punktu widzenia glottodydaktyki (na materiale czasowników odczasownikowych)*, w: Tambor J., Achteлик A., red., *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice.
- Janowska I. i in., red., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Kleszczowa K., 2002, *Słowotwórstwo w świetle historii*, „Postscriptum”, nr 2–3.
- Nagórko A., 1998, *Zarys gramatyki polskiej (ze słowotwórstwem)*, Warszawa.
- Nagy W. i in., 1989, *Morphological families in the internal lexicon*, „Reading Research Quarterly”, No. 4.
- Nation I.S.P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge.
- Nattinger J., 1988, *Some current trends in vocabulary teaching*, w: Carter R., McCarthy M., eds., *Vocabulary and Language Teaching*, London, New York.
- Pastuchowa M., 2007a, *O słowotwórstwie z perspektywy leksykalnej*, w: Achteлик A., Tambor J., red., *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice.
- Pastuchowa M., 2007b, *Dlaczego słowotwórstwo leksykalistyczne? Ogląd faktów diachronicznych*, „LingVaria”, nr 2.
- Pastuchowa M., 2010, *Rola słowotwórstwa w kształtowaniu kompetencji językowej cudzoziemców*, w: Achteлик A., Kita M., Tambor J., red., *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice.
- Pastuchowa M., 2013, *Słowotwórstwo – sposób na nazywanie świata czy część systemu gramatycznego*, w: Tambor J., Achteлик A., red., *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice.
- Rabiega-Wiśniewska J., 2006, *Formalny opis derywacji w języku polskim. Rzeczowniki i przymiotniki*, niepublikowana rozprawa doktorska, Wydział Polonistyki, Instytut Języka Polskiego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Rabiega-Wiśniewska J., 2008, *Wpływ fleksji na derywację – dyskusja nad podziałem morfologii*, „LingVaria”, nr 2.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- Skarżyński M., 1989, *Mały słownik słowotwórczy języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków.
- Skarżyński M., 1999, *Powstanie i rozwój polskiego słowotwórstwa opisowego*, Kraków.
- Synowiec H., 1995, *Różnów słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*, Katowice.

- Szpiczakowska M., 1991, *Słownictwo rzadkie w języku telewizji polskiej*, w: Kurzowa Z., red., *Badania nad językiem telewizji polskiej. Ilościowy opis słownictwa*, Kraków.
- Taft M., 1994, *Interactive-activation as a framework for understanding morphological processing*, w: Sandra D., Taft M., eds., *Morphological structure, lexical representation and lexical access*, Erlbaum, East Sussex.
- Tokarski R., 2001, *Słownictwo jako interpretacja świata – wprowadzenie*, w: Bartmiński J., red., *Współczesny język polski*, Lublin.
- Tyler A., Nagy W., 1989, *The acquisition of English derivational morphology*, „Journal of Memory and Language”, No. 28.

Between grammar and vocabulary – word formation in glottodidactics

Knowledge of word formation is an important element of the grammatical competencies of native speakers. Studying forms and functions of derivatives and practising using them is also extremely important for foreigners studying Polish. This article contributes to the discussion about the position and function of word formation in the process of education. The authors claim that a specific system of derivation must determine the way in which it is taught. Critical analysis of solutions that have been used in glottodidactics, suggest a new approach, which would place the didactics of word formation ‘between’ grammar and vocabulary.

Keywords: teaching Polish language as a foreign/second, derivation, reception, production, system-based teaching, item-based teaching