

KOMPETENCJE SŁOWOTWÓRCZE POLSKICH DZIECI DWUJĘZYCZNYCH MIESZKAJĄCYCH W IRLANDII (NA PRZYKŁADZIE NAZW OSOBOWYCH ŻEŃSKICH)

Natalia SIUDZIŃSKA

Uniwersytet Warszawski, Polska

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

WORD-FORMATION COMPETENCE IN THE CASE OF POLISH BILINGUAL CHILDREN WHO LIVE IN IRELAND (ON THE BASIS OF FEMININE GENDER WORD FORMS)

Natalia SIUDZIŃSKA

Warsaw University, Poland

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

ABSTRACT: The complexity of word-formation in Slavic languages, especially in the Polish language, makes it very difficult for Polish speaking children and bilingual children to learn, especially when the second language is not Slavic. In this article I would like to concentrate on the linguistic problems in the context of learning word-formation by bilingual children aged 5-9 who live in Ireland and who learn Polish and English at the same time. I would like to juxtapose their level of word formation competence with those children who are Polish language speakers living in Poland and who are in the same age group (5-9). The research described below concerns the category of feminine gender words. The linguistic data used for the description were collected during the fieldwork research carried out with the group of thirty bilingual children. The results of the research allowed to establish the differences in the linguistic development of monolingual and bilingual children and to indicate the factors that determine the acquisition of word-formation competences. This type of research will help teachers and other specialists (psychologists, speech therapists) working with such children to better assess the language skills of bilingual children. They also allow to estimate the scale of difficulties that Polish children returning from emigration will encounter.

KEYWORDS: Polish language, language development, word formation, derivatives, bilingual children

Wprowadzenie

Możliwości słowotwórcze języków słowiańskich, a w szczególności języka polskiego, są ogromne. Język polski dysponuje rozbudowanym podsystemem słowotwórczym, co sprawia, że jest on trudny do opanowania, zwłaszcza dla dzieci dwujęzycznych, posługujących się językiem polskim oraz językiem, który nie należy grupy języków słowiańskich a jego podsystem słowotwórczy bazuje na zupełnie innym zestawie operacji słowotwórczych. Głównym problemem, który chciałabym poruszyć w artykule, jest ocena poziomu kompetencji słowotwórczych polskich dzieci dwujęzycznych (polsko-angielskojęzycznych) mieszkających w Irlandii i porównanie ich umiejętności z normą językową dzieci w takim samym przedziale wiekowym, mieszkających w Polsce. Materiał językowy był duży, dlatego też przedmiot badań ograniczyłam do derywacji o charakterze modyfikacyjnym, a dokładniej do osobowych nazw żeńskich utworzonych od męskich¹. Przyjęłam założenie, że dzieci dwujęzyczne mają większe trudności z tworzeniem formacji oraz rozpoznawaniem budowy słowotwórczej wyrazów pochodnych od swoich rówieśników jednojęzycznych – głównie z powodu różnic pomiędzy systemami językowymi (inne techniki słowotwórcze).

Materiał językowy do analizy stanowią wypowiedzi trzydziściorga dzieci w wieku 5–9 lat, mieszkających na stałe w Irlandii i nabywających równocześnie język polski i język angielski, oraz dwanaściorga dzieci jednojęzycznych w tym samym wieku, mieszkających w Polsce. Dzieci mieszkające w Polsce stanowiły grupę kontrolną². W grupie pierwszej dwoje dzieci urodziło się w Polsce³, pozostałe od urodzenia mieszkają w Irlandii. Rodzice wszystkich badanych dzieci są Polakami. Zadania, które dzieci musiały wykonywać, były wplecione w opowiadanie (co sprawiło, że dzieci chętniej uczestniczyły w badaniu) i polegały głównie na tym, że dziecko musiało dokończyć wypowiedź w taki sposób, aby w jego wypowiedzi pojawił się derywat słowotwórczy lub parafraza

¹ Cały materiał językowy zebrany na potrzeby badania obejmował siedem kategorii rzeczownikowych: nazwy subiektów, nazwy środków czynności, nazwy narzędzi, nazwy miejsc, nazwy deminutywne i augmentatywne oraz nazwy żeńskie i liczył ok. 5 tys. jednostek.

² W obu grupach była równa liczba chłopców i dziewczynek (po 15 w pierwszej oraz po 6 w drugiej grupie).

³ Dzieci urodzone w Polsce przebywają w Irlandii od 2. roku życia.

jakiegoś derywatu. Każde zadanie było poprzedzone przykładem, który naprowadzał dziecko na właściwy schemat słowotwórczy, zgodnie z behawioralnymi technikami torowania (Garrod, 2006, s. 252). Początki rozwoju słowotwórstwa u dzieci polskojęzycznych przypadają już na 2. rok życia. W tym początkowym okresie (do 3. roku) dzieci są w stanie zrozumieć derywaty modyfikacyjne. Mutacje konstytuują się w ich świadomości zdecydowanie dłużej, ale z czasem stopniowo narastają (do 6. roku) (Haman, 2013, s. 115). Można zatem przyjąć, że każde z badanych dzieci posiada umiejętność tworzenia nowych wyrazów, przynajmniej w zakresie derywatów modyfikacyjnych (por. Chmura-Klektowa 1971, s. 103–105). Kwestie związane z procesem opanowywania słowotwórstwa przez dzieci na gruncie języka polskiego poruszali m.in.: Maria Chmura-Klektowa (1971), Jan Baudouin de Courtenay (1974), Ewa Muzyka Furtak (2011), Ewa Haman (2002, 2003, 2013), Aneta Lica, Anna Walencik-Topiło i Zenon Lica (2018). Podobnie zagadnienia związane z dwujęzycznością są przedmiotem zainteresowań wielu badaczy. Nie sposób wymienić nawet części piszących na ten temat, dlatego wspomnę tylko prace, w których była mowa o problemach w rozwoju językowym dzieci dwujęzycznych: Ewa Haman (2004), Ewa Lipińska (2013), Ida Kurcz (2007), Anna Seretny (2015), Magdalena Olpińska, (2004), Jagoda Cieszyńska (2006), Jagoda Cieszyńska-Rożek (2012), Małgorzata Rocławska-Daniluk (2011) Beata Jędryka (2012) i in.⁴ Rozwój słowotwórstwa u dzieci dwujęzycznych (zwłaszcza, gdy języki różnią się mechanizmami słowotwórczymi) przebiega wolniej, dzieci później opanowują zasady słowotwórcze i rzadziej stosują właściwe mechanizmy tworzenia wyrazów. Ewa Haman zauważa, że szybkość nabywania kompetencji słowotwórczej może być uwarunkowana bogactwem systemu słowotwórczego języka, który przyswaja dziecko, gdyż „dopiero nabycie wielu pojedynczych reguł powoduje utworzenie ogólnego pojęcia „wyrazu pochodnego” (mającego wewnętrzną strukturę)” (Haman 2004: 46–47). Dlatego dziecko polskojęzyczne, przyswajające język o bardzo rozbudowanym podsystemie słowotwórczym, bardzo wcześnie zaczyna dostrzegać budowę wyrazów pochodnych. Analogicznie dzieci angielskojęzyczne pojęcie „wyrazu pochodnego” nabywają później.

Bogactwo typów słowotwórczych, technik słowotwórczych⁵ i środków derywacyjnych w języku polskim nie ma swojego odzwierciedlenia w języku angielskim. W języku polskim dominuje derywacja morfemowa (sufiksalna), widoczna zwłaszcza w bogactwie możliwych do utworzenia wyrazów ekspresywnych. W języku angielskim zaś przeważają przekształcenia o typie konwersji (transpozycji) lub kompozycji (tworzenie wyrazów złożonych), co jest rzadsze w polszczyźnie. W angielszczyźnie występuje afiksacja, jednak nie ma to przełożenia na polską derywację sufiksálną. W języku angielskim nie ma formantów służących do tworzenia m.in. nazw deminutywnych oraz augmentatywnych. Istotną rolę w przyswajaniu języka, w tym również podsystemu słowotwórczego, odgrywa kontakt z żywym językiem. W większości uczymy się go przez naśladownictwo. Dzieci w znacznej części przypadków tworzą nowe derywaty poprzez analogię do zasłyszanych wcześniej wyrazów, nie uwzględniając przy tym wyjątków. Nawet dzieci, które na stałe przebywają w Polsce, mogą mieć z tym pewne problemy. W szkołach program języka polskiego w obrębie słowotwórstwa jest mocno okrojony i zagadnieniom tym poświęca się niewiele czasu. Można się więc spodziewać, że u dzieci, które nie uczęszczają do polskich placówek edukacyjnych, a dodatkowo na co dzień mają większą styczność z innym językiem niż polski, rozwój kompetencji w zakresie słowotwórstwa jest na niższym poziomie. Nasuwa się pytanie, czy poza oczywistym opóźnieniem i zróżnicowaniem ilościowym u dzieci dwujęzycznych w zakresie słowotwórstwa, pojawiają się również różnice jakościowe. Stawiając to pytanie, mam pełną świadomość, że na wstępnym etapie badań niemożliwe jest uzyskanie na nie jednoznacznej odpowiedzi.

Prezentacja i analiza wyników badań

Nazwy osobowe żeńskie w języku polskim tworzone są w większości przypadków za pomocą przyrostków: *-ka: fryzjerka, -i(y)ni: dozorczyjni, -ica: zakonnica, -owa: krawcowa*; oraz za pomocą

⁴ Oprócz już przywołanych publikacji warto wspomnieć również o interdyscyplinarnym projekcie badawczym „Rozwój językowy i poznawczy polskich dzieci dwujęzycznych u progu edukacji szkolnej – szanse i zagrożenia” realizowanym przez Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z Instytutem Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. W projekcie nie są uwzględnione badania nad słowotwórstwem, jednak są to jedne z najważniejszych badań nad rozwojem językowym dzieci dwujęzycznych.

⁵ W języku polskim dysponujemy derywacją afiksálną (sufiksacja, prefiksacja, interfiksacja), derywacją wymienną i ujemną, a także derywacją paradygmatyczną i morfonologiczną.

formantu paradygmatycznego, np. *woźna* (por. Grzegorzyczkowa-Puzynina, 1999, s. 422). Do oceny umiejętności tworzenia przez dzieci nazw żeńskich od męskich zostały wykorzystane następujące wyrazy: *fryzjer*, *dentysta*, *nauczyciel*, *sprzedawca*, *dozorca*. Zadaniem dzieci było utworzenie od nich nazwy żeńskiej, czyli zaprezentowanie dwóch typów słowotwórczych (z formantem *-ka* i *-yni*). W języku angielskim nazwy żeńskie również mogą być tworzone od nazw osobowych męskich z wykorzystaniem przyrostka (np. *actor* → *actress*) (por. Carstairs-McCarthy, 2002, s. 49), co mogło ułatwiać dzieciom zadanie.

Derywaty z sufiksem *-ka* badani w zdecydowanej większości tworzyli prawidłowo. Pochodna *nauczycielka* pojawiła się w odpowiedziach aż 29 razy, odpowiedź *dentystka* pojawiła się 28 razy, a *fryzjerka* – 26 razy. Badani, którzy nie utworzyli prawidłowej formy od podanego rzeczownika, podawali wyraz podstawowy (*nauczyciel*, *dentysta*, *fryzjer*), dodając czasami wyraz *kobieta* lub *pani* (*kobieta/ pani fryzjer*, *kobieta dentysta*) bądź nie podawali żadnej odpowiedzi. Większe problemy sprawiało im tworzenie derywatów z sufiksem *-yni*. Prawidłowy wyraz *sprzedawczyni* (motywowany rzeczownikiem *sprzedawca*) został użyty przez ośmioro badanych, natomiast forma *dozorczyni* pojawiła się tylko sześć razy. Jest to typ nieproduktywny i wyraźnie nieopanowany w pełni przez dzieci mieszkające w Irlandii. Od podstawy słowotwórczej *sprzedawca* kilkoro dzieci utworzyło neologizmy w postaci: *sprzedawcowa* z właściwym tematem (*sprzedawc-*) i rzadkim formantem *-owa*, charakterystycznym dla tworzenia m.in. nazwisk odmeżowskich, ale także niektórych nazw kobiecych zawodów, np. *krawcowa*. W pozostałych jedenastu przypadkach udzielone odpowiedzi były nieprawidłowe. Pojawiły się takie konstrukcje odczasownikowe (od *sprzedawać* i *sprzedać*) jak: *sprzedawka*, *sprzedawaczka* i *sprzedaczka* z formantem *-ka* i jego wariantem *-aczka*; oraz *sprzedawiarcka* i *sprzedarcka*, utworzone za pomocą sufiksu *-arcka*. Oba te formanty wykorzystywane są w języku polskim do tworzenia nazw środków czynności (np. *drukarka*, *kopaczka*). Troje badanych podało formę *sprzedawczynia*, a więc do oczekiwanego w tym przypadku formantu *-yni* dzieci dodały końcówkę *-a*, która jest końcówką dominującą wśród rzeczowników żeńskich i pewnie lepiej dzieciom znaną. W wypadku *dozorcy* badani tworzyli neologizmy słowotwórcze z wykorzystaniem formantów *-ka* (*dozorcka* – 6 odpowiedzi) oraz *-owa* (*dozorkowa* – 1 odpowiedź). Pojawiło się również zakończenie *-ynia*, które posłużyło czworgu badanych do utworzenia wyrazu *dozorczynia*. Wystąpiły też takie odpowiedzi jak *dozortka*, *dozonderka*, *dozurka*, *dorocystka* oraz *dorocka*. Nie sposób przeanalizować słowotwórczo powstałe twory wyrazowe, gdyż mają one nieuzasadnione zmiany w temacie. Wskazuje to na brak znajomości leksemu *dozorca* (wyraz *sprzedawca* był łatwiejszy dla dzieci, które wyraźnie kojarzyły go z czasownikami *sprzedawać* i *sprzedać*). W wypadku nowotworów utworzonych przez dzieci na podstawie wyrazu *dozorca* warto zauważyć, że kończą się one wszystkie częścią *-ka* i można przypuszczać, że została ona użyta przez dzieci celowo, co jeszcze raz potwierdza, że morfem ten jest dobrze znany dzieciom. Dwoje dzieci podało formy niezwiązane formalnie z wyrazem motywującym *dozorca*, ale mające pewien wspólny element znaczeniowy. Były to *porządnicka* oraz *sprzątaczkka*.

Tworzenie nazw żeńskich od męskich nie przysporzyło problemów jednojęzycznym dzieciom mieszkającym w Polsce. Derywaty z formantem *-ka* zostały prawidłowo utworzone przez wszystkich badanych. Drobne trudności pojawiły się tylko w wyrazach pochodnych, do których utworzenia konieczny jest formant *-yni*. Dzieci podały formy synonimiczne: dwoje – wyraz *sklepowa* i jedno – *sklepikarka*. Warto zaznaczyć, że formy te zostały utworzone za pomocą formantów właściwych dla nazw żeńskich. Przy *dozorczyni* oprócz poprawnych odpowiedzi pojawił się neologizm – *dozorcka* i zbliżony znaczeniowo wyraz *sprzątaczkka*. W drugiej części tego zadania dzieci musiały uzupełnić parafrazę do wyrazów *składaczka*, *malarka*, *urzędniczka*, *czytelniczka*, *Polka*, *rozmówczyni*, podając podstawę słowotwórczą, od której pochodzi dany wyraz. U dzieci dwujęzycznych pojawiły się tu nieco większe trudności niż w pierwszej części. Nie wszystkie zrozumiały zadanie i podawały różnorodne formy. W wielu przypadkach w odpowiedzi pojawiła się forma tożsama z podaną w poleceniu, np. *Składaczka, to kobieta, która jest...składaczką*. Dla derywatu *składaczka* tylko dwanaścioro prawidłowo podało formę *składacz*, pozostałe odpowiedzi (poza wspomnianą *składaczką*) to: *składa*, *składanka* i *składak*. Na pytanie o wyraz motywujący dla derywatu *malarka* prawidłowej odpowiedzi udzieliło osiemnastu badanych, wszystkie inne odpowiedzi nie mieszczą się w normie. Pojawiła się wśród nich *malowaczka* – neologizm utworzony za pomocą formantu *-aczka*, dodanego do podstawy odczasownikowej *malow-*, a także wyraz *artystka*, będący z derywatem jedynie w związku semantycznym, czasownik *maluje* oraz imiesłów przymiotnikowy czynny *malująca* i wyrażenia *pani /*

kobieta malująca lub *kobieta, która maluje*. Wszystkie te odpowiedzi wskazują na związek z czynnością, którą wykonuje malarka. Dzieci, które udzieliły tej odpowiedzi, nie widziały zależności pomiędzy nazwą żeńską a nazwą męską wykonawcy czynności mimo wzorca zaprezentowanego w poleceniu. Tylko dziewięcioro odpowiedziało, że *urzędniczka to kobieta, która jest urzędnikiem*. Pojawiły się w tym wypadku pojedyncze odpowiedzi z nieprawidłowo utworzonym wyrazem motywującym, zgodnie z którymi jest ona *urzędownikiem, urzędnikiem* oraz *urzędarem* (a więc dzieci nie znały wyrazu *urzędnik*, ale miały dobrą intuicję słowotwórczą). Pozostali badani nie widzieli związku z nazwą męską i wskazywali dla derywatu *urzędniczka* jako podstawę wyraz *urząd*. Jedno dziecko odpowiedziało, że to *kobieta, która jest sędzią*. Te odpowiedzi wskazują, że obce dzieciom są wyrazy *urzędniczka, urzędnik* i *urzędować*. Podobna sytuacja miała miejsce podczas analizy formacji *czytelniczka*. Tylko dziewięcioro dzieci właściwie rozpoznało budowę słowotwórczą tego wyrazu i jako podstawę wskazało wyraz *czytelnik*. W pozostałych odpowiedziach dzieci pojawił się wyraz *czytacz* (można przyjąć, że jest to potoczne określenie *czytelnika* lub, co jest bardziej prawdopodobne, neologizm dziecięcy od *czytać*), i *czytak* (również neologizm dziecięcy dla nazwy wykonawcy czynności z czasownikową podstawą *czytać* i mniej częstym dla tej klasy formantem *-ak*), a także *czytelniarz* (nazwa subiektu wyraźnie nawiązująca do miejsca wykonywania czynności)⁶. Wśród odpowiedzi pojawiła się też *czytelnia* (nazwa miejsca, a nie nazwa subiektu) oraz *czytarka* (raczej jako próba wskazania na to, że jest to kobieta, która czyta). W zadaniu tym dzieci podały również: *czyta* i *czytanie* oraz *czytająca* (w tym *czytająca kobieta*). Ostatnie trzy przykłady wskazują na to, że kolejny raz dzieci dostrzegały związek pomiędzy *czytelniczką* a czynnością przez nią wykonywaną, nie widziały zaś związku z nazwą męską.

Najłatwiejszym do sparafrazowania w tej części badania okazał się derywat *Polka*. Dziewiętnaścioro dzieci jako wyraz motywujący podało formę *Polak*. Dwoje do określenia wyrazu pochodnego użyło nazwy własnej *Polska* lub przymiotnika *polska* (doprecyzowując czasami rzeczownikiem *kobieta*), tyle samo odpowiedziało, że jest to *kobieta z Polski*, a więc znów mamy sytuację potwierdzającą, że dzieci nie zawsze widzą powiązanie analizowanych derywatów z nazwami męskimi, widzą zaś analogię do czasowników lub rzeczowników, będących w jakimś związku formalnym z charakteryzowanym derywatem. W grupie kontrolnej w tej części zadania pojawiły się nieliczne problemy. Formy podstawowe *malarz* i *Polak* zostały podane przez jedenaścioro, a forma *urzędnik* przez dziesięcioro badanych. Prawidłowa podstawa słowotwórcza dla derywatu *czytelniczka* została użyta dziewięciokrotnie, jedna osoba w tym punkcie udzieliła odpowiedzi, że to *kobieta, która jest czytarzem*, używając do tego błędnie utworzonej nazwy męskiej. *Składacz* pojawił się u ośmiorga badanych, a jedna osoba podała formę *pakowacz*. Wśród odpowiedzi dzieci polskojęzycznych również pojawiały się odpowiedzi typu: *kobieta, która czyta, kobieta, która maluje* i *kobieta, która pracuje w urzędzie* jako parafrazy *czytelniczki, malarki* i *urzędniczki*. Tego typu odpowiedzi było jednak mniej niż u dzieci mieszkających w Irlandii. Ostatnie zadanie tej części badania to próba rozpoznania budowy słowotwórczej wyrazu *rozmówczyni*, jednak większość dzieci nie poradziło z tym sobie. Kiloro podało, że jest to osoba, która rozmawia lub z którą się rozmawia. *Rozmówca* jako wyraz motywujący pojawił się tylko pięciokrotnie (przy czym cztery razy użyły go dzieci z grupy kontrolnej). Można więc przyjąć, że dzieci nie potrafią budować nowych wyrazów za pomocą formantu *-i(y)ni* oraz mają problem z rozpoznawaniem budowy słowotwórczej tego typu derywatów. Jest to formant rzadki, co potwierdza, że zasada produktywności jest jedną z najważniejszych w procesie nabywania wyrazów pochodnych (Haman, 2004, s. 37, za: Clark, 1993).

Zakończenie i wnioski

Celem moich badań było uzyskanie informacji na temat poziomu kompetencji słowotwórczej polskich dzieci dwujęzycznych, przebywających na stałe w Irlandii, i porównanie jej z normą językową dzieci mieszkających w Polsce, posługujących się tylko językiem rodzimym. W artykule skupiłam się na jednej z najbardziej produktywnych kategorii modyfikacyjnych, a mianowicie na nazwach

⁶ Warto dodać, że odpowiedzi dzieci odsłoniły problemy z analizą derywatu *czytelnik*, który zwykle jest opisywany jako derywat od *czytać*. Kłopot polega na tym, że trudno jest znaleźć inny derywat, na podstawie którego można byłoby utworzyć proporcje potwierdzające istnienie tego typu schematu słowotwórczego (*czyt-* + formant *-elnik* (z nietypowym konektywem *-el-*)). Wyraz *czytelnik* formalnie najbliższy jest *czytelni*: *czyteln-* + formant *-ik* (analogicznie do *szpitalnik, pustelnik*), ale wówczas trudno jest sformułować parafrazę (*'ktoś, kto coś robi w czytelni').

osobowych żeńskich. Z analizy odpowiedzi podanych przez dzieci mono- i bilingwalne jednoznacznie wynika z nich, że dzieci dwujęzyczne wykazują większe trudności w wykonywaniu prostych operacji słowotwórczych. Spośród wszystkich odpowiedzi dzieci dwujęzycznych prawidłowe odpowiedzi stanowiły ok. 60%. Dla porównania wśród ich jednojęzycznych rówieśników prawidłowe odpowiedzi stanowiły ok. 83%. W zadaniach, w których dzieci musiały tworzyć derywaty, około 2/3 wszystkich odpowiedzi udzielonych na pytania to operacje przeprowadzone prawidłowo (64,5%), z właściwym doborem tematu i formantu. Osiągnięcia dzieci warto mierzyć nie tylko liczbą poprawnych odpowiedzi, ale też liczbą tworzonych przez nie neologizmów. Pierwsza z nich oznacza bowiem jedynie biegłość w podsystemie słowotwórczym, umiejętność stosowania się do reguł. Druga natomiast świadczy o kreatywności, umiejętności posługiwania się intuicją językową. Neologizmy stanowiły 8% odpowiedzi, ale po zsumowaniu tych wyników z poprawnymi odpowiedziami okazuje się, że 72,5% respondentów była efektywna. Jest to wynik bardzo dobry w tej części badania, jednak nadal znacznie niższy niż wynik dzieci jednojęzycznych, które miały 87% dobrych odpowiedzi.

Ku mojemu zaskoczeniu najwięcej trudności badane dzieci miały z rozpoznaniem budowy słowotwórczej i sparafrazowaniem nazw żeńskich. Prawidłowe odpowiedzi w tym zadaniu stanowiły tylko 45%. Warto zaznaczyć, że dzieci jednojęzyczne nie miały z tym większych problemów i udzieliły 81% prawidłowych odpowiedzi. Pewna część problemów dzieci dwujęzycznych badanych mogła wynikać z niezrozumienia polecenia (stąd np. odpowiedzi typu: *Składaczka to kobieta, która jest składaczką*). Znaczna część jednak wyraźnie miała problem z dostrzeżeniem związku pomiędzy nazwą żeńską a męską, czyli dzieci nie mają świadomości, że nazwy te pochodzą od nazw męskich. Tam, gdzie było to możliwe, a więc przy nazwach żeńskich pochodzących od nazw wykonawców czynności (*malarz, doradca* itp.), dzieci widziały analogię do czasowników i podawały odpowiedzi: *kobieta, która sprzedaje; kobieta, która doradza* itp. Podobne odpowiedzi zostały odnotowane również w grupie kontrolnej, np.: *kobieta, która czyta* i *kobieta, która maluje*. Przy derywatach żeńskich, które powstały na podstawie odrzeczownikowych nazw męskich (np. *urzędniczka*), dzieci umieszczały w parafrazie rzeczownik, motywujący nazwę męską, a więc np.: *kobieta, która pracuje w urzędzie*. Jest to ciekawe zjawisko, które możemy zaobserwować nie tylko w mowie dzieci, niejednokrotnie obserwowałam podobne reakcje wśród studentów uczących się słowotwórstwa, np. *więźniarka – to kobieta która jest w więzieniu*, a nie: *która jest więźniem*; *szatniarka – kobieta, która pracuje w szatni*, a nie: *kobieta szatniarz*; *palaczka – kobieta, która pali*, a nie: *kobieta palacz* itp. Tradycyjny opis słowotwórczy opiera się przede wszystkim na kryterium strukturalnym, dlatego nazwy żeńskie wywodzą się od nazw męskich. Jednak powyższe przykłady pokazują, że użytkownicy języka semantyczną zależność widzą gdzie indziej. Być może warto się zastanowić nad możliwością podwójnej motywacji dla tego typu derywatów (albo od nazw męskich jako operacje modyfikacyjne, albo od czasowników bądź rzeczowników jako operacje mutacyjne). Oczywiście, nie da się w ten sposób przeanalizować wszystkich nazw żeńskich, gdyż mamy nazwy pochodzące od niederywowanych nazw męskich (np. *aktor, dentysta* itp.). Jest to więc problem, który wymagałby pogłębionych badań, ale jak mi się wydaje, wart rozważenia. Kolejnym poczynionym przeze mnie spostrzeżeniem podczas analizowania utworzonych przez dzieci derywatów był fakt, że przy tworzeniu nazw żeńskich derywaty z formantem *-ka* w zdecydowanej większości zostały utworzone właściwie w obu grupach (dzieci jednojęzyczne – 100% prawidłowych odpowiedzi, dwujęzyczne – ok. 95%). Trudności pojawiły się z nazwami żeńskimi z sufiksem *-yni*. Dzieci bilingwalne nie знаły tego morfemu i próbowały utworzyć derywaty z formantem *-ka* (powstały takie twory, jak np. *sprzedawka, dozorka*). Część badanych, tworząc derywaty z formantem *-yni*, zmieniało również paradygmat (dodawało końcówkę *-a*, charakterystyczną dla rzeczowników żeńskich w języku polskim). Takie zjawisko można również zaobserwować u Polaków mieszkających na Litwie i wskazuje ono na ekspansję tego paradygmatu (z końcówką *-a* w mianowniku) wśród rzeczowników rodzaju żeńskiego u osób polskojęzycznych mieszkających poza granicami kraju. Analizując wyniki badań, nie przywiązuję szczególnej uwagi do wieku dzieci, gdyż różnice pomiędzy rocznikami, nie były istotne. Wśród dzieci mieszkających w Irlandii trochę lepiej wypadły dzieci starsze (7-9 lat). Różnica w ilości prawidłowych odpowiedzi między nimi a dziećmi młodszymi wyniosła kilka punktów procentowych. W przypadku dzieci mieszkających w Polsce badania nie wykazały różnicy w tym zakresie, co może świadczyć o tym, że kompetencje językowe w zakresie tworzenia i rozpoznawania derywatów modyfikacyjnych u dzieci jednojęzycznych kształtują się przed 5. rokiem życia. Świadomość słowotwórcza dzieci dwujęzycznych nie jest jeszcze w tym

wieku ukształtowana. Wyniki badań potwierdzają, że ważną rolę odgrywa frekwencja wyrazów (zasada frekwencyjności w procesie nabywania umiejętności językowych): wyrazy o wysokiej frekwencji pojawiły się w badaniu w prawidłowej formie zdecydowanie częściej niż te występujące rzadko (por. np. wyraz *nauczycielka* podany prawidłowo niemal przez wszystkich badanych vs. *urzędniczka* prawidłowo rozpoznany tylko przez 9 osób z grupy zasadniczej).

Na koniec chciałabym podkreślić, że uzyskane wyniki należy traktować z ostrożnością ze względu na to, że tego typu analiza jest obciążona pewną dozą subiektywizmu. Poza tym zdaje sobie sprawę z tego, że poddana analizie próbka materiału językowego została pozyskana w zadaniach prowokujących dzieci do odpowiednich odpowiedzi. Nie sposób jednak dokonać oceny zasobu leksykalnego dzieci oraz ich umiejętności słowotwórczych bez długotrwałych obserwacji i prowadzenia dzienników mowy. Sposób opanowywania słowotwórstwa u dwujęzycznych dzieci nie jest wystarczająco zgłębniony i na pewno zasadnym jest kontynuowanie tego typu badań. Będzie to korzystne dla rodziców, nauczycieli, pracujących z takimi dziećmi, oraz terapeutów (pedagogów, psychologów, logopedów), do których trafiają dzieci dwujęzyczne i którzy muszą dokonywać oceny ich umiejętności językowych. Badania tego typu pozwolą też oszacować skalę trudności, jakie napotkają polskie dzieci powracające z emigracji.

LITERATURA:

- Baudouin de Courtenay, J. (1974)** Sposprzeżenia nad językiem dziecka, wybór i oprac. M. Chmura-Klektowa. Wrocław: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 215 s.
- Carstairs-McCarthy, A. (2002)** An Introduction to English Morphology: Words and Their Structure. Edinburgh: Edinburgh University Press, 160 s.
- Chmura-Klektowa, M. (1971)** Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci // *Prace filologiczne XXI*, s. 103-104.
- Cieszyńska, J. (2006)** Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 188 s.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2012)** Rozwój mowy polskich dzieci na obczyźnie – zjawiska normatywne czy zaburzenia rozwojowe? – W: Michalik, M., Orłowska-Popek, Z., Siudak, A. (red), *Nowa Logopedia, T. 3 Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, Kraków: Collegium Columbinum s. 67– 82.
- Garrod, S. (2006)** Psycholinguistic Research Methods, *Encyclopedia of Language & Linguistics. Second Edition*. Glasgow: Elsevier Science, s. 251–257.
- Grzegorzczkova, R., Puzynina, J. (1999)** Słowotwórstwo rzeczownika – W: Grzegorzczkova, R., Laskowski, R., Wróbel, H. (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*. Warszawa: PWN, s. 389–463.
- Haman, E. (2003)** Early productivity in derivation. A case study of diminutives in the acquisition of Polish // *Psychology of Language and Communication 7/1*, s. 37–57.
- Haman, E. (2004)** Teorie nabywania słowotwórstwa a różnice międzyjęzykowe // *Psychologia Rozwojowa 9/5*, s. 35–48.
- Haman, E. (2013)** Słowotwórstwo dziecięce w badaniach psycholingwistycznych. Piaseczno. LEXEM ss. 222.
- Jędryka, B. (2012)** Język polski w polonijnej szkole. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA, 238 s.
- Kurcz, I. (2007)** Psychologiczne aspekty dwujęzyczności. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 478 s.
- Lica, A., Walencik-Topiłko, A., Lica, Z. (2018)** Nazwy wykonawców czynności – teoria a umiejętności dzieci w wieku przedszkolnym // *Prace Językoznawcze XX/4*, s. 101–120.
- Lipińska, E. (2013)** Polskość w Australii: o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych polonii na Antypodach. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 194 s.
- Muzyka-Furtak, E. (2011)** Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących. Lublin: Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011, 426 s.
- Olpińska, M. (2004)** Wychowanie dwujęzyczne. Warszawa: KJS UW, 160 s.
- Rocławska-Daniluk, M. (2011)** Dwujęzyczność i wychowanie dwujęzyczne z perspektywy lingwistyki i logopedii. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
- Seretny, A. (2015)** Zasób leksykalny obcojęzycznych użytkowników polszczyzny w świetle badań ilościowych // *LingVaria 2*, s. 81–95.