

ALINA MACIEJEWSKA

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach  
Wydział Humanistyczny, Instytut Językoznawstwa i Literaturoznawstwa

<https://orcid.org/0000-0001-5665-8520>

## Alternacje morfonologiczne – pułapki w rozwoju sprawności językowych

Morphophonological alternations – language skills growth and ravel

### STRESZCZENIE

W badaniach nad rozwojem mowy morfonologia rzadko jest tematem specjalistycznych analiz. Przyjmuje się, że przyswojenie przez dziecko wyrazów, których formy pochodne zmieniają się z powodu alternacji fonetycznych, wymaga treningu i dostatecznie częstej ekspozycji wyrazu. Zakłada się też, że każdy wyraz pochodny, w którym dokonuje się wymiana fonemów, dziecko musi przyswoić osobno. To zdecydowanie wydłuża czas akwizycji takich form. Może też wywoływać u dziecka niepewność, że jest w stanie rozpoznać i stosować odpowiednie reguły.

W artykule wykorzystano różne sposoby zapisywania wybranych form deminutywnych wyrazów, które wymagały alternacji. Przykłady pochodzą z ankiet przeprowadzonych wśród uczniów i studentów. Analiza materiału pokazała, że zapisanie wyrazów pochodnych, w których dokonywały się alternacje samogłoskowe i spółgłoskowe ułożone wewnątrz morfemu lub na styku morfemów, sprawiało kłopoty wielu osobom. Rejestrowane przykłady wskazały na trudności w ustaleniu relacji głoska – fonem – grafem, rozpoznawaniu budowy morfolologicznej wyrazu pochodnego, respektowaniu relacji semantycznych między wyrazem podstawowym i pochodnym. Wydaje się, że w praktyce logopedycznej i edukacji językowej ćwiczenie świadomości morfonologicznej, choć dość trudne, nie może być pomijane.

**Słowa kluczowe:** fonetyka, morfologia, morfonologia, alternacje, język dziecka, sprawność pisania

### SUMMARY

In the speech development studies, morphonology is seldom considered in the specialist analyses. Generally, it is assumed that an acquisition of words and their phonetically altered derivatives

require training and sufficiently frequent exposure of the word. And presumably, individual derivatives exhibiting exchanged phonemes must be separately acquired by a child. This significantly extends the pace of acquiring such forms making, at the same time, any child doubtful as to their ability to recognise and apply the appropriate rules.

In the article, various methods of recording selected forms of diminutive words that required alternation come from surveys of pupils and students. The analysis of the material proves that many interviewees experienced difficulties recording derivatives with vowel and consonant alternations inside or at the junction of morphemes. Moreover, reviewed samples clearly indicate hurdles in establishing the sound-phoneme-grapheme relation, recognising the morphological structure of the derivative, and respecting the semantic relations between the root and derivative word. And although morphonological awareness training seems strenuous it simply cannot be ignored in either speech therapy or language education.

**Key words:** phonetics, morphology, morphonology, alternations, child's language, writing skills

Wyodrębniane w klasycznym opisie struktury języka poziomy przyzwyczały nas do postrzegania wyrazu/słowa jako jednostki leksykalnej, gramatycznej, fonetyczno-fonologicznej i elementu tekstu. Można przypuszczać, że między innymi z tego powodu termin *wyraz* definiowany jest różnie<sup>1</sup>, a pojęcia 'wyraz' i 'słowo' traktuje się synonimicznie, bo różnicowanie ich wymaga niemal rozprawy filozoficzno-psychologicznej. W akwizycji podstawowych jednostek języka – wyrazów – zwykle zwraca się uwagę na wzbogacanie zasobów leksykalnych, przyswajanie zasobu kategorii gramatycznych i jakościowe zmiany semantyczne. W literaturze przedmiotu uwagę badaczy zwracają też oryginalne formy dziecięce – neologizmy<sup>2</sup>, które dowodzą kreatywności dzieci w wykorzystywa-

---

<sup>1</sup> W definicjach słownikowych wyraz opisywany jest jako znak językowy, którego istotą jest połączenie formy i treści (sekwencji dźwięków/liter i semantyki). Nietrudno odnaleźć w literaturze przedmiotu inne jego definicje, np.: wyraz – jednostka słownika – leksem (zbiór wyrazów danego języka tworzy zasób leksykalny), określony kompleks znaczeniowy (sposób odniesienia do rzeczywistości pozajęzykowej) i zespół funkcji syntaktycznych (sieci relacji, w jakie dana jednostka języka może w ramach wypowiedzenia wchodzić z innymi wyrazami), abstrakcyjna jednostka znacząca, konstrukt teoretyczny; wyraz tekstowy – konkretny wyraz, który w określonej formie i znaczeniu realizowany jest w określonym miejscu, w konkretnym tekście. Suma użyć wyrazów tekstowych tworzy wyraz językowy; wyraz gramatyczny – jednostka języka, która podlega opisowi gramatycznemu: definiowana jako jednostka znacząca, funkcjonalna, określana przez zespół przysługujących jej funkcji syntaktycznych i kategorii morfologicznych, jednostka nadrzędna w stosunku do części mowy; wyraz fonologiczny – schemat fonologiczny, realizowany jako uporządkowany linearnie ciąg fonemów, realizowany w określonym czasie i tonacji, z miejscem akcentowanym, ograniczony pauzami, który odbiorca rozpoznaje jako pewną całość, to odcinek płynnej mowy zawarty między dwiema pauzami o specyficznej organizacji (nagłos, śródgłos, wygłos), mający własny akcent; wyraz fonetyczny – ciąg (zbiór ciągów) elementów z płaszczyzny wyrażania, które stanowią formalną reprezentację fonemów; wyraz ortograficzny – wyodrębniony graficznie ciąg grafemów; ciąg liter między dwiema spacjami.

<sup>2</sup> Wyróżnia się takie, które wynikają z odmiennego stosowania reguł gramatycznych (związane ze stosowaniem innych niż przewidują norma reguł fleksyjnych) i takie, które są wynikiem oryginalnego rozpoznawania i stosowania reguł słotwórczych (neosemantyzy). Neologizmy dziecię-

niu elementów struktury języka i ujmowaniu zjawisk pozajęzykowych, w tym takie, które bywają traktowane jako błędy. Pojawianie się w języku dziecka form, które w niepełnym zakresie odtwarzają strukturę wyrazu, najczęściej przypisuje się: a) niepełnej wiedzy dziecka o budowie morfologicznej wyrazów i regułach tworzenia form fleksyjnych i słotwórczych, b) ograniczeniom znajomości form nieregularnych, których forma i struktura morfologiczna nie spełnia typowych, przewidywalnych regułami warunków, c) generalizowaniu, czyli nadmiernemu wykorzystywaniu przez dziecko rozpoznawanych już reguł, d) eksperymentowaniu, czyli sprawdzaniu możliwości tworzenia form pochodnych według własnych potrzeb, e) nieprawidłowym wzorom. Najwięcej materiału, którego analiza dostarcza wiedzy o tym, jak dzieci opanowują reguły tworzenia form (Clarc 1995), pochodzi z okresu obfitującego w ich kreacje leksykalne, czyli 2.–4. rok życia dziecka (Chmura-Klekotowa 1971). Później liczba neologizmów zdecydowanie maleje. Dzieje się tak nie tylko z powodu wzbogacania leksyki pod wpływem otoczenia. Paweł Smoczyński (1955, 157) uważał, że przełom 2–3 roku życia jest rozstrzygający dla rozwoju mowy, ponieważ w tym czasie opanowane zostały podstawy systemu językowego, przede wszystkim ukształtowały się podstawy systemu fonologicznego i dziecko uświadomiło sobie morfologiczną budowę wyrazów. Przystawianie form regularnych ułatwia rozpoznawanie reguł i wnioskowanie przez analogię o budowie kolejnych jednostek języka, ale dostrzeganie istnienia reguł i eksperymentowanie w tworzeniu słów według ich działania, sprzyja nieuwzględnianiu przez dzieci form wyjątkowych, nieregularnych. Wyrazy, które nie spełniają warunku regularności – jak twierdzą badacze – w początkowym okresie utrudniają rozwój mowy, ponieważ ich opanowanie wymaga dłuższego czasu, każdy z nich musi być zapamiętany przez dziecko osobno. Mogą być przyczyną zwolnienia tempa rozwoju mowy i licznych oryginalnych form dziecięcych, ponieważ zdarzyć się może, że forma nieregularna została zapamiętana jako wyjściowa i to ona staje się podstawą do tworzenia kolejnych (ale niezgodnych z normą) form.

W grupie form nieregularnych znajdujemy takie, których zmiany w strukturze wyrazów uwarunkowane są alternacjami – wymianą fonemów w podstawie słotwórczej lub/i formancie, na styku morfemów. W ujęciu synchronicznym zmiany te są niezrozumiałe dla użytkowników języka, ponieważ regulujące je zasady bywają trudne do rozpoznania i stosowania.

---

ce zaskakują często oryginalnym wykorzystaniem reguł słotwórczych, ale też najczęściej traktuje się je w języku familiarnym jako formy przejściowe. Najbardziej znaną rozprawą w języku polskim poświęconą neologizmom dziecięcym pozostaje praca M. Chmury-Klekotowej).

## MORFONOLOGIA – ZMIANY FONOLOGICZNE UWARUNKOWANE FONETYCZNIE „WNOSZĄCE POWAŻNE ZABURZENIA W ORGANIZM GRAMATYCZNY”

Włączony do tytułu cytat pochodzi z pracy F. de Saussure’a (1991, 171–195). Ten wybitny językoznawca tak pisał o konsekwencjach zmian zauważanych na płaszczyźnie fonetycznej, które skutkują nie tylko trwałością i przewidywalnością zmian fonologicznych w strukturze wyrazu, ale także konsekwencjami ewolucji fonetycznej w gramatyce. Był jednym z pierwszych badaczy języka, który w ujęciu strukturalnych zmian form wyrazów doszukiwał się porządku, działania reguł i wieloprzyczynowości zmian zarówno w płaszczyźnie synchronicznej, jak i diachronicznej. Analiza tych zjawisk była na tyle trudna i złożona, że dość długo nie stanowiły one celu samodzielnych badań. Wyjątkiem są prace J.N.B. de Courtenay (1894), który z właściwą sobie precyzją zwracał uwagę na zjawiska fonetyczne w opisie zjawisk fleksyjnych i słowotwórczych oraz dokonał pierwszych klasyfikacji i schematów opisu alternacji morfologicznych.

Morfologia<sup>3</sup>, jako dział językoznawstwa, kształtowała się powoli, a jej rozwój był nieharmonijny. Jak wskazuje nazwa, obszarem jej badań są zjawiska, które lokują się między fonologią a morfologią i uwikłane są w problemy zajmujące obie dyscypliny. Krystyna Kowalik (1997, 8) podkreśla, że morfologia jest zależna „tak od ustaleń fonologów, jak i złożoności faktów morfologicznych”. Wiele lat wcześniej Stanisław Szober (1962) zmiany fonetyczne, które dokonują się pod wpływem morfologii, nazywał wymianami funkcjonalnymi<sup>4</sup> i proponował, by odróżnić je od „przemian” fonetycznych, które wynikają ze zwyczajów w zakresie wymawiania, uwarunkowane są sąsiedztwem głosek, pozycją głoski w wyrazie. Podkreślał, że te ważne dla systemu gramatycznego „wymiany funkcjonalne” związane są z wyobrażeniami wyrazów i ich form gramatycznych. Wyróżniał: a) wymiany funkcjonalne (inaczej – żywe, czyli produktywne), ponieważ dotyczą określonych cech gramatycznych, a są tak charakterystyczne dla

<sup>3</sup> Etymologia terminu morfologia: gr. *morphe* ‘postać, kształt’, gr. *phone* ‘dźwięk’, gr. *logos* ‘nauka’. Inne określenia: morfologia, morfonemika, morfofonemika. Dział gramatyki zajmujący się opisem wykorzystania środków fonologicznych w systemie morfologicznym, analiza stosunku między fonemem a morfemem, tzn. analiza tych cech fonetycznych głosek, które są funkcjonalnie wyzyskiwane, czyli są znamionami formy wyrazu, tzn. pozostają w wyniku wymian, jakie zachodzą między nimi a odpowiadającymi im głoskami w grupach pokrewnych wyrazów i form gramatycznych.

<sup>4</sup> S. Szober (1962, 31) zaliczał je do fonetyki funkcjonalnej, czyli tego zakresu fonetyki, której przedmiotem jest opis cech fizjologicznych i akustycznych głosek, a zadaniem jej jest uporządkowane przedstawienie tych wymian głoskowych, z którymi się łączą cechy funkcjonalne, czyli morfologiczne. Ilustracją może być przykład: [p] w wyrazie *stopa* i [p’] w wyrazie *stopie* – dokonana wymiana „jest znamieniem mianownika i celownika”, a fonetyczna ta sama wymiana w wyrazach *malpa* i *malpie* – jest cechą różnicującą przymiotnik od rzeczownika.

nich, że stają się wzorem dla innych wyrazów i ich analogicznych form; b) wymiany nieproduktywne (martwe), które są dziedzictwem przeszłości, nie są wyrażone dla kategorii gramatycznej, nie stają się wzorem dla nowych form<sup>5</sup>. Choć nie zawsze wybór wiodącej dyscypliny/dyscyplin językoznawczych dla morfologii był sprawą prostą i jednoznaczną, to współcześnie uznaje się, że morfologia jest działem językoznawstwa, a za nadrzędną dyscyplinę przyjmuje się morfologię (Urbańczyk 1991; Grzegorzyczkowa, Laskowski, Wróbel 1984, 59). Przedmiotem jej badań jest wykorzystanie środków fonologicznych w systemie morfologicznym języka lub opisywanie przekształcania fonologicznej postaci morfemów (Dunaj 1979, 11). Precyzowany w *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* przedmiot morfologii, którą określa się również jako teorię alternacji morfologicznych<sup>6</sup>, obejmuje: 1. opis wymian samogłoskowych i spółgłoskowych (nieuwarunkowanych fonologicznie), 2. analizę funkcji i zakresu użycia wymian fonemów w systemie morfologicznym, 3. określenie związków między typami alternacji morfologicznych, 4. budowanie teorii obejmującej kombinacje fonemów dopuszczalnych i charakterystycznych dla klas morfemów.

Podstawowymi pojęciami morfologii są terminy: 1. *alternacje morfologiczne*, czyli wymiana fonemów zachodząca w obrębie jednego morfemu<sup>7</sup> oraz 2. *szereg alternacyjny*, czyli zespół segmentów fonologicznych, będących członami jednej alternacji morfologicznej (*Encyklopedia języka polskiego*). Opracowanie (podobnie jak opanowanie) reguł morfologicznych nie jest jednak łatwe, ponieważ przewidywalność alternacji fonetycznych zakłócają różne uwarunkowania morfologiczne, fleksyjne, derywacyjne. Dodatkowo ich przewidywalność utrudnia to, że: tylko część z nich ma regularny charakter, bywają ograniczone i nieograniczone, niektóre są obligatoryjne inne nieobligatoryjne, określone wymiany bywają produktywne, a inne są nieproduktywne. Jeśli uwzględnić zakresy występowania alternacji to nietrudno dostrzec, że bywają takie, które realizowane są w stopniu wysokim, średnim albo niskim, no i mogą być takie, które są zupełnie wyjątkowe. Nietrudno dokonywać analizy morfologicznej tylko z perspektywy synchronicznej, ponieważ wiele zmian tłumaczy przemiany diachroniczne<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Do tych zmian zaliczył wymiany samogłosek obejmujące zmiany ilościowe (np. e rucho-  
me pojawia się i zanika tak jak w wyrazach: lew – lwa, sen – snu) i jakościowe, które dodatkowo  
komplikuje tworzenie szeregów wymieniających się samogłosek (np.: ‘e : o : ó, tj.: wieźć – wo-  
zić – wóz).

<sup>6</sup> Zaproponowano rozróżnienie zagadnień: dotyczące teorii alternacji – paradygmatyka morfo-  
logiczna oraz teoria budowy fonologicznej budowy formy morfemów - syntagmatyka morfo-  
logiczna (Grzegorzyczkowa i in. 1984).

<sup>7</sup> Obejmująca zamianę: fonem – fonem, fonem – grupa fonemów (alternacje dwuelementowe,  
alternacje trójelementowe i alternacje wieloelementowe) lub grupa fonemów – fonem, grupa fone-  
mów – grupa fonemów.

<sup>8</sup> B. de Courtenay (1984), zwracając uwagę na proces zmian językowych, podkreślał, że roz-  
ważając jedynie punkt wyjścia i punkt końcowy, widzimy, że wyraz współczesny nie zawiera już ani

Wydaje się, że można przyjąć, iż niewątpliwie system morfonologiczny bazuje na systemie fonologicznym, ale brakuje wzajemnie jednoznacznej odpowiedniości między jednostkami fonem – morfonem.

Użytkownicy języka nie rozpoznają dość skomplikowanych reguł i zasad morfonologicznych. W badaniach nad rozwojem mowy dyskretnie podkreśla się, że proces przyswajania form alternacyjnych jest dość zindywidualizowany. Natomiast w badaniach nad rozwojem sprawności pisania podkreśla się, że o rozwoju świadomości morfologicznej decyduje rozwój świadomości metafonologicznej (Krasowicz-Kupis 1999). I to poziom rozwoju tych sprawności gwarantuje identyfikowanie wyrazu pomimo zmiany jego formy w paradygmacie fleksyjnym lub formach słowotwórczych (por. Clarc 1995).

## MORFOFONOLOGIA A TRUDNOŚCI W OPANOWANIU JĘZYKA

Spotykana w wypowiedziach dziecięcych odmienna realizacja form wyrazów pochodnych, w których nie są respektowane zasady identyczności fonologicznej podstawy słowotwórczej i morfemu/morfemów pobocznych zgodnie z typowym paradygmatem, traktowana była przez badaczy najczęściej w kategorii błędów wynikających z dziecięcej niewiedzy, niezajomości właściwej postaci wyrazu, albo jako dowód dziecięcej kreatywności językowej, czyli operowania wybranymi regułami i tworzenia form przez analogię do już opanowanych wzorów, reguł. Jak twierdzi Magdalena Smoczyńska (1987), powodów takich błędów jest więcej, dlatego że na każdym etapie rozwoju język funkcjonuje jako pewna skończona całość opanowana na miarę możliwości i potrzeb dziecka. Ten zasób wiedzy nie jest trwały, bo podlega przekształceniom (tworzą się kolejne „systemy” odpowiadające poziomowi rozwoju dziecka), na które wpływają wzory z języka otoczenia. To one stanowią wzory, które są przyswajane przez dziecko i stanowią model do naśladowania. Tworzą także bazę, która jest podstawą do generowania nowych i weryfikowania już znanych reguł. Jeśli odstępstwo od normy

---

jednego z elementów pierwotnych, a przecież każdy etap wzięty oddzielnie jest bezwzględnie pewny i regularny, ograniczony w swych skutkach, jednak całość daje wrażenie nieograniczonej sumy przekształceń. Jeśli więc rozpatruje się zmiany tylko z perspektywy zmian fonetycznych, to może prowadzić do przekonania, że właściwie mamy chaos. Jeśli uwzględnimy to w odcinkach czasu, kiedy zmiany rodzą się i umierają, to okazuje się, że uwzględnić należy zmiany gramatyczne i semantyczne. Opisywanie zmian tylko fonetycznych musi wносить poważne zaburzenia w organizacji gramatycznej. Ewolucja faktów gramatycznych nie jest czymś prostym, nie da się porównać z ewolucją dźwięków, lecz rozpada się na mnóstwo poszczególnych faktów, z których część wchodzi tylko w zakres fonetyki. Oczywiście z punktu widzenia synchronii i przeciętnego użytkownika języka procesy diachroniczne nie mają znaczenia, ważne jest używanie form akceptowanych przez zwyczaj językowy.

wynikające z niewiedzy traktujemy jako błąd (Styczek 1977), to – jak dowodzi M. Smoczyńska (1987) – należy również uwzględnić, że może on być dowodem na: odgrywanie odkrytego paradygmatu, rozszerzanie reguły znanej na formy wyjątkowe, rozszerzanie poznanej reguły dotyczącej form wyjątkowych na inne formy, sprawdzanie zakresu zastosowania reguły, trudności z wyborem właściwej reguły itp. Nie zawsze „błędne” formy są dowodem nieporadności, ani trudności z odtworzeniem wzoru, nie muszą być też dowodem kreatywności. Należy pamiętać, że dziecko wybiera to, co jest mu potrzebne, a niekoniecznie to, co jest łatwe. Z tego powodu w analizie dziecięcych błędów należy pamiętać o tym, że odstępstwa od normy mogą dostarczać informacji o lukach wiedzy w rozpoznawaniu kolejnych reguł przez dziecko, jego trudnościach w ich rozumieniu i stosowaniu. Mogą być też dowodem na potrzebę eksperymentowania, zabawy językiem.

Badania nad rozwojem mowy, w tym nabywania wyrazów (Clarc 1995) dowodzą, że w pierwszej kolejności dziecko dostrzega cechy i reguły podstawowe, które mają szeroki zasięg, przenikają system, kategorie językowe itd. Jednocześnie badacze znajdują dowody na to, że trudność reguły może hamować rozwój i nawet dojrzałość językowa dziecka oraz dostępność wzoru nie gwarantuje, że zostanie ona przez nie opanowana. Z pewnością trzeba uwzględnić to, że każde dziecko może opanowywać skomplikowaną (dla siebie) regułę na swój własny sposób. Z tego powodu można przyjąć, że nie ma typowych dziecięcych błędów (Schlesinger 1980), choć można mówić, że reguła przyswajana jest w sposób typowy dla dzieci w określonym wieku.

Opanowanie form, w których występują alternacje, stanowi dla dzieci w normie rozwojowej chyba stosunkowo niewielki problem. Trudne do przewidzenia zmiany kształtu fonologicznego wyrazu budzą ich zdziwienie, niekiedy zainteresowanie odmiennością lub chwilową irytację maluchów, że „tak się mówi”. Włączenie form z alternacjami w strukturę wiedzy o języku staje się większym problemem dla dzieci, które z trudem opanowują język (por. np. Leonard 2006), także między innymi dla dzieci i dorosłych z niedosłuchem. Miałam okazję obserwować ich zdumienie, nawet oburzenie, kiedy dostawali informację, że forma pochodna o nieco zmienionym składzie fonemów nie odnosi się do odrębnej jednostki semantycznej, ale jest modyfikacją znanego im wyrazu. Warto pamiętać, że B. de Courtenay (1990) przekonywał, że mówiący każdą asymilację dostosowuje do własnych wyobrażeń i przyzwyczajzeń (fonetycznych, morfologicznych, semantycznych). Ten wybitny językoznawca i pierwszy autor kodyfikacji zmian morfonologicznych zauważył, że „myślenie językowe” działa<sup>9</sup>

<sup>9</sup> B. de Courtenay (1984) w psychologicznym uzasadnianiu rozwoju języka twierdzi, że formy odmienne są dowodami twórczości, siły, zdrowia psychicznego, dowodami ciągłej pracy myślenia językowego [...], a brak objawów asymilacji morfologicznej i atrakcji semajologicznej byłby dowodem sparaliżowania myślenia językowego.

nieustannie według tych samych wyobrażeń morfologicznych i semajzjologicznych. Uważał, że dostrzegane zmiany formy rozpatrywać należy jako nie same zmiany fonetyczne (te są chwiejne i zmienne), ale jako nowotwory fonetyczne, czyli wymawianiowo-słuchowe, które dotyczą wyobrażeń morfologicznych i semajzjologicznych. Opanowanie takich form jest procesem, w którym dokonuje się ustawiczne i uparte wiązanie niezrozumiałego ze zrozumiałym, nieustające „uznaczeniowienianie” i „utypowienie”. Dodawał też, że właściwością myślenia językowego jest potrzeba łączenia form językowych w grupy-typy o wspólnych wyobrażeniach fonetycznych (wymawianiowo-słuchowych) i namorfologizowanych.

W opisach rozwoju języka dominuje przekonanie, że na danym etapie rozwoju dziecko opanowuje reguły łatwe i potrzebne. Przychodzi mu to łatwo, bo jest do tego przygotowane dzięki wyposażeniu w mechanizm rozpoznawania reguł. Ich przyswajanie dokonuje się zgodnie z programem (Chomsky 2005). Potwierdzenia tej zasady szuka się w chronologii opanowywania reguł. Obserwacje akwizycji nieregularnych form wskazują, że opanowanie reguły, która jest odmienna od zasady ogólnej, dokonuje się z trudem, później, z błędami popełnianymi po drodze (por. Slobin 1980; Slobin 2003). Zauważa się też, że kryteria formalne są trudniejsze od semantycznych<sup>10</sup>. Trudność w przyswajaniu reguł może wynikać z braku/niedokształcenia umiejętności rozpoznawania relacji lub dystrybucji form (Smoczyńska 1987). Najczęstsze stosowane strategie radzenia sobie z formami trudnymi to: 1. unikanie form nieregularnych, 2. zastępowanie innymi formami regularnymi, albo 3. korzystanie z reguł już stosowanych w innych wyrazach.

Trudno zaprzeczyć pogładowi, że uczenie się języka jest procesem od uczenia się przez naśladowanie po rozumowanie werbalne. Badania A. Karmiloff-Smith (1979) dowiodły, że istnieją rozbieżności między wykonaniem zadania spontanicznego i eksperymentalnego nawet jeszcze przez dzieci 10-letnie, co znaczy, że dość długo trwa korzystanie ze wskazówek, jakich dostarcza kontekst. Zauważono również, że jeszcze dzieci 5-, 6-letnie potrafią przekazać i rozumieją skomplikowany komunikat, mimo iż jeszcze nie osiągnęły dojrzałego poziomu rozumienia i tworzenia struktur językowych (Wood 2006, 130). Wyniki badań psychologicznych i psycholingwistycznych wskazują, że aby dziecko mogło pojąć znaczenie jednostek, które wpisane jest w strukturę języka, musi myśleć i samodzielnie pracować nad zrozumieniem relacji łączących formę i znaczenie wyrazów, opracowywać rozumienie struktury języka. Niewątpliwie ten proces jest dynamiczny, uwarunkowany zmianami zależnymi od wieku dziecka, jego moż-

---

<sup>10</sup> Dziecko oczekuje, że zmiana formy pociąga zmianę znaczenia (jedna forma = jedno znaczenie). Uczenie się wyjątków, które przeczą opanowanej zasadzie albo ją naruszają, osłabia kryteria stosowania reguł.

liwości intelektualnych, etapu rozwoju. Badacze zwracają też uwagę na fakt, że w intensywnym okresie budowania struktury i rozumienia relacji między elementami języka przez dziecko rodzice/otoczenie uczestniczą w tym procesie w mniejszym, nawet niewielkim stopniu.

Można więc przypuszczać, że różnice w zapisie wyrazów pochodnych, które są uwarunkowane alternacjami, wskazują na kłopoty w rozumieniu związku między realizacją fonetyczną wyrazu a jej kształtem fonologicznym, między strukturą morfologiczną a strukturą gramatyczną, między znaczeniem wyrazu a jego formą, czyli nieukończonym procesem „myślenia językowego”.

### MODEL PRZETWARZANIA SEMANTYKI, GRAMATYKI I FONOLOGII

Zaproponowane i weryfikowane w badaniach psycholingwistycznych modele przyswajania form nieregularnych oparte na językoznawczym opisie struktur językowych są coraz częściej weryfikowane w badaniach neurolingwistycznych, neurokognitywnych. Wyodrębnienie aktywności obszarów mózgu w trakcie wykonywania zadań językowych, zachodzących w krótkich jednostkach czasu, które pozwoliłoby analizować niezależnie od siebie przetwarzanie informacji fonologicznych, morfologicznych, semantycznych itp. wymaga ciągle nowych narzędzi i pomysłowych eksperymentów. Jest to tym trudniejsze, że zdolność identyfikowania wyrazów i łączenia ich w paradygmaty gramatyczne oraz rozpoznawania/wyrażania ich w formie dźwiękowej uwarunkowana jest również zdolnością do dostrzegania logicznych zależności między tymi składowymi wiedzy. Wyniki badań nad przyswajaniem, rozpoznawaniem i tworzeniem form nieregularnych oraz tworzeniem form niekonwencjonalnych wskazały, że trudno doszukać się lokalizacji każdego z rodzajów wiedzy o znakach językowych w odrębnych miejscach/obwodach w mózgu (por. Huang, Pinker 2010). Nieudane próby precyzyjnego uchwycenia zmian neuronalnych pozwoliły sformułować przypuszczenie, że takie zadania wywołują kaskadową aktywację sieci neuronów. Nieвозмоżność wyodrębnienia stabilnych, powtarzających się aktywności mózgu doprowadziła do sformułowania poglądu, że każda część przekazywanej informacji pobudza inną sieć przed ukończeniem zadania albo powstaje sprzężenie zwrotne lub pętla<sup>11</sup>. Nie można wykluczyć, że taki wniosek jest konsekwencją ograni-

<sup>11</sup> W modelu LRM (Levelt, Roelofsa, Meyer) poziomy przetwarzania określonych sprawności ułożone zostały w etapy, w których zaznacza się lokalizacja aktywności w czasie. Etapy wyszukiwania leksykalnego (które kojarzą z lewym środkowym zakretem kory mózgowej, aktywują się w 150 do 225 ms po prezentacji bodźców), identyfikacja jednostek fonologicznych (płat tylny czaszki, 200 do 400 ms), przetwarzanie fonologiczne i fonetyczne (obszar Broca, 400 do 600 ms), samokontrola (wyższy płat skroniowy, zaczynający od 275 do 400 ms, ale bardzo zmienny) oraz artykulacji (kora

czeń badawczych. Nie sposób jeszcze stwierdzić, że gramatyka i inne procesy językowe są przetwarzane wyraźnie, nawet po kolei, w układzie mikrokrążenia mózgu. Niemniej eksperymenty opisane przez S. Pinkera i innych (Prasada, Pinker 1993) pokazały wyraźne zmiany aktywności neuronalnej dla przetwarzania leksykalnego (~ 200 milisekund), gramatycznego (~ 320 milisekund) i fonologicznego (~ 450 milisekund) identyczną dla rzeczowników i czasowników. Prawdopodobnie przetwarzanie językowe, np. rozpoznawanie słowa regularnego i nieregularnego, tworzy w mózgu bardzo drobnoziarnisty i czasoprzestrzenny wzór aktywności.

### SPRAWNOŚĆ MORFOLOGICZNA I FONOLOGICZNA BAZĄ ROZWOJU SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH: CZYTANIA I PISANIA

Obserwowanie rozwoju umiejętności wyodrębniania najmniejszych jednostek segmentalnych i znaczeniowych u dzieci pozwoliło wskazać na przyczynę trudności zaburzeń rozwoju językowego, szczególnie dysleksji. Wyniki licznych badań, podobnie jak zmiana poglądów na przyczynę trudności w czytaniu i pisaniu oraz objaśnianie mechanizmu tych zaburzeń w ostatnich dekadach, pozwalają przyjąć, iż świadomość fonologiczna i morfologiczna odgrywają niezwykle ważną rolę w nauce czytania i pisania. Obie rozwijają się znacznie wcześniej, zanim dziecko podejmie naukę czytania i pisania, ale proces jest długotrwały. Najczęściej przyśpiesza w okresie późnego przedszkola i nauczania wczesnoszkolnego, ale u wielu dzieci trwa znacznie dłużej (por. Krasowicz-Kupis 1999; Casalis i Louis-Alexandre 2000). Choć w badaniach nad dysleksją (Kirby i in. 2012) uznaje się, że wrażliwość morfologiczna u młodszych dzieci może być predykatorem trudności w czytaniu i pisaniu, czytaniu ze zrozumieniem, to wskazuje się też, że rozwija się ona u dzieci z dysleksją na wczesnych etapach rozwoju, podobnie jak u ich rówieśników bez dysleksji. Niewątpliwie rozwój sprawności fonologicznej warunkuje rozwój sprawności morfologicznej, choć istnieje przekonanie, że można wyróżnić dzieci z większymi trudnościami fonologicznymi lub morfologicznymi. Nie sposób jednak nie przywołać wyników badań, które wskazują, że problemy osoby z dysleksją nie są powodowane jednym rodzajem trudności, ale wieloma (Pennington 2006). W eksperymentach, w których oceniano sprawność morfonologiczną<sup>12</sup> i badano aktywność mózgu w grupach dzieci

ruchowa). Jednakże obecne dowody pozostawiają znaczną niepewność co do lokalizacji i wycucia czasu tych elementów, w szczególności przetwarzania gramatycznego. Badania kliniczne wskazują indywidualne predyspozycje badanych osób. Na przykład jeden pacjent jest bardziej upośledzony w gramatyce niż fonologii, drugi przeciwnie.

<sup>12</sup> Badanie związku między morfofonologią w języku fińskim a rodzinnym ryzykiem dysleksji rozwojowej, patrz: Louleli, Paavo i in.).

w wieku przedszkolnym z predyspozycją do dysleksji i bez niej, uzyskano wyniki, które pozwalają sądzić, że pomimo różnic wewnątrzgrupowych i niewielkich różnic międzygrupowych to w grupach dzieci z dysleksją rozwojową rejestrowano nieco inne wzorce odpowiedzi na kontrast morfologiczny. Wyniki tych badań wskazują na konieczność badań nad wzorcami przetwarzania morfologicznego i morfonologicznego u dzieci z zaburzeniami rozwoju językowego.

Wyniki badań eksperymentalnych ujawniają te aspekty używania języka, które są wyzwaniem dla osoby, ale nie manifestują się w życiu codziennym. Językowe trudności dziecka nie muszą być słyszane w konstruowanych przez nie wypowiedziach zanurzonych w kontekście, sytuacji, bo nie odsłaniają ograniczeń w pojmowaniu struktur języka. Dopiero w sytuacjach oderwanych od życia codziennego łatwo dostrzec ograniczenia w pojmowaniu struktur języka.

### CHARAKTERYSTYKA TRUDNOŚCI MORFONOLOGICZNYCH NA PRZYKŁADZIE WYBRANYCH FORM DEMINUTYWNYCH

Materiał, który wykorzystuję do analizy, pochodził z 1200 ankiet wypełnianych przez: uczniów szkół podstawowych (od I do VI klasy), gimnazjum (od I do III klasy), liceum ogólnokształcącego (III klasa), uczniów szkoły zawodowej, technikum (II klasa), studentów filologii polskiej (I rok studiów licencjackich i II rok studiów magisterskich) oraz słuchaczki studiów podyplomowych (specjalności pedagogiczne).

Treść ankiety stanowił siedmioelementowy ciąg proporcjonalny z wyrazami zestawianymi w formie przypominającej zapis ułamków, gdzie w miejscu licznika (nad kreską) były wpisane wyrazy podstawowe: pies, wół, włos, balon, bąbel, próg, but, a w mianowniku (pod kreską) było miejsce na wpisanie formy wyrazu pochodnego, który powinien spełniać warunek parafrazy prezentowanej w pierwszym przykładzie-wzorze: kot = duży, stary, kotek = mały, młody. Uzupełnienia ciągu, które nie spełniały warunków zabawy, stanowiły 25% wszystkich odpowiedzi. Były wśród nich powtórzenia formy podstawowej, puste miejsca, formy gramatyczne, inne leksemy i różne formy słowotwórcze oraz paronimy, także formy zapisane błędnie (zarówno takie, które naruszały normy ortograficzne, jak i takie, które wskazywały na inne zmiany w strukturze wyrazu)<sup>13</sup>. W artykule wykorzystuję tylko zapisy tych form, które wskazują na kłopoty z odtworzeniem formy deminutywnej zgodnie z normą z powodu odmiennych niż przewiduje norma alternacji. Dodać należy, że konieczność zapisywania form deminutywnych w tak zaplanowanym zadaniu zmuszała uczestników do skupiania uwagi przede wszystkim na odtwarzaniu formy według wskazanej reguły

<sup>13</sup> Por. A. Maciejewska (2015). Zgromadzony w minionych latach zasób materiału uzupełniam regularnie, a zebrane przykłady wykorzystuję w prezentowanej analizie.

semantycznej i podobieństwa formalnego, dawała możliwość porównywania odpowiedzi do wzoru i do innych przykładów wpisanych w proporcje. Pomimo tego, że formy deminutywne należą do najwcześniejszej i najlepiej opanowanych konstrukcji już we wczesnym okresie rozwoju dziecka, to takie zadanie okazywało się dla wielu osób wyzwaniem. Niektóre z nich informowały mnie o tym po wykonaniu pracy. Wskazywały na kłopoty w odtworzeniu formy „na zawołanie” lub zagubienie wśród możliwych wyborów, trudność w jednoczesnym respektowaniu formy i znaczenia, niepewność w zapisywaniu. W komentowaniu zadania znajdowałam też dowody na to, że właściwe (oczekiwane) formy deminutywne są im znane (podawały je w rozmowie) i w wypowiedziach „na pewno” by takich użyły, ale organizacja zadania, wymyślanie i zapisywanie wyrazów, zmuszała do: „innego myślenia”, „zgadywania”, „nieprawidłowego rozdrabniania wyrazu na części”, „ześlizgiwania uwagi”, „dziwnego łączenia wyrazów”. Niektórzy wskazywali na różnice kształtu wyrazu w pamięci (fonologicznej) i trudnościach w jej odtworzeniu w zapisie graficznym.

## ALTERNACJE – FONETYCZNE I FONOLOGICZNE PUŁAPKI W ZAPISYWANIU FORM POCHODNYCH

Gdyby analogicznie do innych sprawności określających umiejętności językowe z danego poziomu struktury języka<sup>14</sup> użyć terminu sprawność morfonologiczna, to należałoby traktować ją jako umiejętność rozpoznawania i wykonywania alternacji samogłoskowych i spółgłoskowych w morfemach, umiejętność dostrzegania w formach z alternacjami związków z innymi jego formami. Byłby to ten rodzaj sprawności, który gwarantuje rozpoznawanie organizacji fonologicznej wyrazu w jednostkach morfologicznych, identyfikowanie znaczenia wyrazu, rozpoznawanie wyrazu jako określonej jednostki gramatycznej<sup>15</sup>. Niedokształceniem byłoby wprowadzanie zmian naruszających normy, trudności z identyfikowaniem znaczenia wyrazu, tekstu, jego przynależności kategorialnej, przede wszystkim rozpoznawania przejrzystości morfologicznej wyrazów złożonych. Ocena poziomu sprawności morfonologicznej może wskazywać na określone trudności językowe.

Wśród oczekiwanych odpowiedzi powinny pojawić się konstrukcje słowotwórcze z formantem *-ek(-ik)*, w tym dwie formy deminutywne, z których jedna wymagała alternacji samogłoskowej (wół:wołek), druga samogłoskowej i spółgłoskowej (próg:prozek). We wszystkich badanych grupach (za wyjątkiem stu-

<sup>14</sup> Por. S. Grabias (2019).

<sup>15</sup> Proporcje były uzupełniane formami gramatycznymi wyrazu podstawowego, co może wskazywać na trudności niektórych osób w rozróżnianiu form słowotwórczych i fleksyjnych (Maciejewska 2015).

dentów filologii polskiej) znalazłam przykłady, w których nie uwzględniono wymiany ó na o, a formy pochodne zapisano jako: *wólek*, *prózek*. Notowałam je zarówno w odpowiedziach uczniów z najmłodszych klasach, jak również w grupach najstarszych uczniów, często w grupie studentów niesłyszących, nieliczne przykłady także w grupie studentów i słuchaczy studiów podyplomowych. Wydaje się, że jest to jedna z najbardziej rozpoznawanych alternacji i z powodu ćwiczonej reguły ortograficznej znana uczniom dość dobrze. Być może, że respektowanie zasady podobieństwa formy (przykład – wzór) prowokowało niektóre osoby do powtórzenia jej w kolejnych konstrukcjach, przede wszystkim w trudnych miejscach ciągu. Jednak poczucie konieczności wykonania (jakiejs) alternacji przy tworzeniu konstrukcji słowotwórczej wydaje się być silne, ponieważ notowałam wymiany nietypowe, np.:

*u – y*: *but* - *bytek*, *bycik*

*u – a*: *but* - *batek*, *balek*, *próg* - *prażek*, *wół* – *wólek*

*u – q*: *próg* - *prązek*

*u (ó) – o*: *but* – *botek*

*u (ó) – a*: *próg*:*pragek*

*e – o*: *pies* – *piosek*

*a – o*: *balon* – *bolonek*, *balon* – *bolonik*, *bolanik*

*o – a*: *włos* – *własek*, *włazek*, *własek*

*o – u(ó)*: *włos* – *włósek*, *włózek*, *wózek*, *wuzek*,

*u(ó) – ø*: *próg* – *prgi*, *but* – *btk*,

*e – ø* w formancie: *but* – *butk*, *włos* – *włosk*, *włosk*, *próg* – *prógk*, *prugk*, *pies* – *piesk*,

*e – y* w formancie: *włos* – *włosyk*, *balon* – *balonyk*.

Wśród zebranych przykładów odmiennych zapisów znalazłam takie, które wskazują na nadmierne rozszerzenie zasady alternacyjnej *u(ó) – o*. W innych kierunkach zmian: alternacje *u, o – a*, oraz *a, e – o*, wydaje się być uwarunkowany rozwojem fonetycznym. Praktyka logopedyczna wskazuje na zakłócenia/zaburzenia rozwoju fonologicznego dziecka często skutkujące trudnościami w czytaniu i pisaniu, kiedy zbyt długo głoska *a* zastępuje *o*, także głoska *e* zastępowana jest przez *a* rzadziej przez *o*. Ta hipoteza wymaga specjalnych badań, ale nie można wykluczyć, że uczniowie, którzy tak wypełnili brakujące miejsca w ciągu proporcji, podejmowali wysiłek wprowadzania alternacji, ale wskutek nierozpoznanych i nieutrwalonych do końca ćwiczeń różnicowania fonemów mieli kłopoty w odtwarzaniu kształtu fonologicznego derywatu. Być może niektóre formy z alternacjami ilościowymi wskazują również na takie trudności, np.: *pies* - *pijeasek*, *wół* – *wóolek*, *wóalek*. Częstym powodem trudności w wykonaniu zadania była niezajomość/nieumiejętność stosowania zasad ortograficznych, jak w przykładach: *wół* – *wólek*, *próg* – *prużek*, *but* – *bótek*.

Oczekiwane alternacje spółgłoskowe w proponowanych formach to: g – ż w proporcji *próg – prózek* oraz t – ć(ci) w proporcji *but - bucik*<sup>16</sup>. W notowanych przykładach rejestrowałam formy bez alternacji spółgłoskowej, np.: *próg – progek, prógek, but:butek*, kiedy uczniowie prawdopodobnie stosowali regułę de-rywacji wskazaną we wzorze, która gwarantowała idealne powtórzenie formy. Pomimo iż oczekiwane alternacje spółgłoskowe były nieliczne, to przykładów wskazujących na ich nadmierne stosowanie było najwięcej. Najbogatszy zestaw różnych typów alternacji spółgłoskowych notowałam w tworzeniu formy pochodnej wyrazu *próg*. Oto wybrane przykłady:

*próg : prógek,*  
*prożek, próżek, prorzek, prożek, prórżek, prorz/żek*  
*prodzik, pródziek, prodziek, prodżek, pro(z)iel*  
*prodzek, pródzek, prógdzek*  
*prógcik, progik, progziek, progieriek*  
*prószek, pruszek, proszek, prószk, pruszk*  
*proczek, próczek, pruczek, próczeg, progczeg, próczg*  
*prócek, procek*  
*pródzek*  
*prądek, pródek*  
*prożek, pródżek, prodżeg*  
*prożek, próżek, próziek, pródziek, prodzik*  
*prob/dżek.*

W tym zestawie znajdujemy formy, które wskazują nie tylko na brak alternacji spółgłoskowej w formie deminutywnej, ale na stosowanie alternacji przewidzianych dla fonemów: /k/, /d/, /t/, /z/, /s/, /ż/, /sz/ i ø. Są wśród nich alternacje uwarunkowane fonologicznie (palatalizacje)<sup>17</sup>, np.: *próg – progik, progieriek, próćk, włos – włosik, włosk*, depalatalizacje: *balon – balonyk, balanyk*, udźwięcznianie: *progeg, prógeg*, ubezdźwięcznianie: *próg – prokek, prókek, prukek*. Znaleźć można alternacje nietypowe zarówno w morfemie głównym: g – ż(zi): *proziek*, g – sz: *proszek, prószek, pruszek, pruszek*, oraz na styku morfemów: *progcik, progzik, progziek, procik*. Nie można wykluczyć, że zapisanie form: *próćk, włosk* wynika z trudności w ustalaniu alternacji, jak również w myleniu liter ć i ci.

<sup>16</sup> Ta alternacja jest właściwie zastosowaniem formantu *-ek*, który w tych warunkach fonologicznych ma formę *-ik* (Kreja 1989). W notowanych przykładach część uczniów stosowała formant *-ek* z przykładu-wzoru, który daje powtarzalność konstrukcji z tym samym formantem we wszystkich formach deminutywnych, ale powstała forma *butek* nie spełnia wymogu przekładu semantycznego (jest to nazwa rośliny). Chyba że przyjmiemy, iż wyraz w tej postaci należy do odmiany familiarniej języka.

<sup>17</sup> K. Kowalikowa (1997, 96) nazywa je automatycznymi i dotyczą tylko spółgłosek tylnojęzycznych, które występują przed samogłoską przednią *i, e* zarówno wewnątrz morfemu, jak i na granicy morfemów.

Inne niezasadne alternacje: ł – l: *wół – wolek, włos – wlosek*, ł – j: *wół – wójek, wujek* (niespowodowane wadą wymowy), ł – r: *wół – worek* mogły być konsekwencją nieukończonego rozwoju artykulacji (litery, które zostały wykorzystane w alternacjach, odpowiadają grupie głosek, które są substytucjami rozwojowymi [r]), choć zastosowali je uczniowie klas II i III szkoły podstawowej, którzy już nie demonstrowali trudności w wymowie głoski r. Nie można wykluczyć, że w poszukiwaniu możliwości wprowadzania alternacji w wyrazie pochodnym zmieniali głoski na te, które kiedyś wykorzystywali do substytucji. Być może część form z użyciem litery *l* zamiast *ł* była wynikiem niedbałości w zapisie lub trudności w odtwarzaniu kształtu litery z dodatkowym elementem albo problemów w różnicowaniu podobnych liter.

W zgromadzonych przykładach nietrudno znaleźć przykłady na alternacje ilościowe, zarówno redukujące spółgłoski np.: *włos – wosek, bąbel – bąbłk*, jak i zwiększające ich zasób w sposób nieuzasadniony regułami alternacyjnymi, np.: *pies – pijeasek, bąbel – babłonek, boblanek, bolonek, włos – włosisk, bąbel – bdebelek*. Niektóre alternacje być może sygnalizują problemy ucznia w zakresie rozpoznawania liter o podobnym kształcie, np.: *bąbel – pądelek/ bdebelek, pągelek; wół – wulek, wutek; próg – pródek, próbek, bróbek* (niewykluczone trudności fonologiczne), *balon – balonik, but – bucih*. Inne – jak można przypuszczać – wynikały z kłopotów fonologicznych (rozróżniania fonemów dźwięcznych i bezdźwięcznych): *próg – prukek, but – budzik, buteg, próg – prozek, prógeg, prorzek i proszek*.

Niewątpliwie poczucie konieczności dokonywania alternacji i wysiłki w dopasowaniu alternacji regularnych, na przykład w zakresie zwartych i szczelinowych, tak jak przewiduje norma:

<i>t</i>	<i>d</i>	<i>s</i>	<i>z</i>	(s)t	(z)d
<i>ć/ci</i>	<i>dź/dzi</i>	<i>ś/si</i>	<i>ź/zi</i>	(ś)ć/ (si)ć/ (ś)ci	(ź)dzi/ (ź)dź/ (zi)dź/ (zi)dzi

prowadziły do różnych form graficznych derywatów, np: *pies – pieśiek, piesiek, pieśek*;

*włos – włosk, włosək, włosik, włosiek, włosisk, włosək, włosək, włosək, włóz/ska, włoszek, włosch*;

*but – bućk, buciek, but ciek, busik, bucih, buc, bućik*.

Wydawać się mogło, że uzupełnianie ciągu najłatwiejszymi konstrukcjami deminutywnymi będzie zadaniem prostym, ale problemy fonologiczne, morfolo-

giczne, ortograficzne i grafetyczne skutkowały wpisywaniem wyrazów odległych semantycznie, np.: wół – wójek; wujek, bąbel – bębenek; but – budzik; buta; próg – pruszek, proszek, włoch albo form tak odległych, że z trudem można dopatrywać się związków między wyrazem podstawowym i pochodnym, jak w przykładach: próg – kruki (możliwe, że to forma *prógi* – forma l. mnogiej bez alternacji samogłoskowej z ubezdźwięcznieniem wygłosu i upodobnieniem na odległość), wół – wółwik przez analogię do żółwik (?).

Wyniki badań potwierdzają, że sprawność morfonologiczna jest uwarunkowana rozwojem sprawności fonologicznej, morfologicznej i semantycznej. Zapisywanie form deminutywnych według wzoru w ciągach proporcjonalnych powodowało, że niektórzy uczniowie respektowali zasadę podobieństwa formy i podobieństwa semantycznego i tworzyli derywaty ściśle według wzoru: wyraz podstawowy + formant *-ek* (nawet wtedy, gdy norma przewiduje formant *-ik*). Takie rygorystyczne przestrzeganie reguł notowałam wśród uczniów technikum, uczniów z orzeczeniem o spektrum autyzmu i wśród uczniów z dysleksją, którzy od lat uczęszczali na terapię. W proporcjach uczniów z młodszymi klasami szkoły podstawowej notowałam najwięcej nieprzewidywalnych alternacji i nietypowe wymiany na styku morfemów. Podobne utrzymywały się również wśród uczniów starszych klas szkół podstawowych (w jednej pracy licealisty z dysleksją), wśród uczniów z trudnościami w uczeniu się w różnym wieku, wśród studentów niesłyszących. W najstarszych grupach (proporcje wypełnione przez dorosłych) najczęściej utrzymywały się formy, których zapisy wskazywały na trudności ortograficzne, problemy z alternacją samogłosek *u-o* i spółgłosek *g-ż*.

Niewątpliwie wśród przyczyn trudności morfofonologicznych należy uwzględnić:

1. problemy z identyfikowaniem morfemów, ich kształtu i funkcji;
2. nieznaną, nieumiejętność stosowania reguł ortograficznych;
3. trudności w ustalaniu możliwych alternacji (uwarunkowanych kontekstem);
4. trudności w odtwarzaniu kształtu fonologicznego formy wyrazu;
5. trudności w odtwarzaniu kształtu graficznego formy wyrazu/morfemów;
6. rozpoznawanie kategorii gramatycznej derywatu.

Wyjątkowe formy wyrazów pochodnych powstawały, ponieważ: młodszy uczniowie tworzyli deminutywum w poszukiwaniu reguły lub podreguły, sprawdzając możliwość kreowania formy „na wycucie”: (*próg:pragek*, *but:botek*, *wół:Wólek*, *pies:pisk*); nie rozpoznawali morfemów lub eksperymentowali ze sposobami ich łączenia (*włos:włoskk*, *balon:balcik*, *but:butcik*); rozpoznawali związki między wyrazem podstawowym i pochodnym na podstawie: podobieństwa fonetycznego nagłosu i wygłosu (*próg – prószek*, *próczek*, *prókcik*), podobieństwa fonetycznego i morfologicznego (*próg – prógek*, *balon – balonek*),

podobieństwa semantycznego (*pies – piesio, szczeniak*); dość oryginalnie stosowanych alternacji (*próg - proczek*), skojarzeń wywołanych podobieństwem do innych znanych wyrazów (*kotek – potek, próg – pierożek, pierorzek; wół – wójek*), oryginalnymi konstrukcjami z wykorzystaniem podobieństwa fonetycznego (*próg:prorgek, wół:wulek*) bez uwzględniania relacji semantycznej.

## PODSUMOWANIE

Notowane wśród niemal 25% uczniów ze wszystkich etapów kształcenia trudności w respektowaniu reguły formy i treści w ciągach proporcjonalnych wskazują, że opanowanie form wymagających alternacji rozciąga się w czasie, a w przypadku wielu osób wykorzystanie nawet znajomych form w zadaniu odebranym od kontekstu wypowiedzi, a wymagającym odwołania się do reguł morfonologicznych i fonologicznych, utrzymuje się do wieku dorosłego. Obserwowanie trudności morfonologicznych dowodzi, że na różnych etapach mogą być one powodowane różnymi nieporadnościami (im młodsze dzieci tym większy problem w ustalaniu relacji fonem – grafem), im starsze, tym więcej trudności w respektowaniu zasad ortografii, ale też w ustalaniu kształtów i roli morfemów. Niemniej liczba błędów wskazuje, że sprawność morfonologiczna nie może być pomijana zarówno w kształceniu językowym, jak i w terapii logopedycznej (Maciejewska 2005). Niewątpliwie procedura włączania takich form w zamierzone ćwiczenia kompetencji i sprawności językowych wymaga zaprogramowanych zadań, które nie tyle pozwolą przećwiczyć i zapamiętać reguły morfonologiczne (a to zadanie może wydawać się wyjątkowo trudne z powodu ich liczby oraz wyjątków, ograniczeń w ich stosowaniu itd.). Niemniej należy pamiętać, że takie ćwiczenia nie tylko ułatwią zapamiętywanie kształtu fonologicznego wyrazu/wyrazów pochodnych, ale powinny trenować umiejętność rozpoznawania formy w sieci innych konstrukcji słowotwórczych i fleksyjnych z ustalaniem podobieństwa semantycznego między nimi.

## BIBLIOGRAFIA

- Baudouin de Courtenay J.N., 1894, *Próba teorii alternacji fonetycznych*, Rozprawy Wydziału Filologicznego PAU 20, Kraków, s. 219–364.
- Baudouin de Courtenay J.N., 1908, *O związku wyobrażeń fonetycznych z wyobrażeniami morfologicznymi, syntaktycznymi i semajologicznymi*, [w:] J.N. Baudouin de Courtenay, *Dzieła wybrane*, t. 4, Warszawa 1990, s. 393–409.
- Baudouin de Courtenay J.N., 1984, *Charakterystyka psychologiczna języka polskiego*, [w:] J.N. Baudouin de Courtenay, *O języku polskim. Wybór prac*, red. J. Basara, M. Szymczak, Warszawa, s. 139–225.

- Casalis, S., Louis-Alexandre, M.F., 2000, *Morphological Analysis, Phonological Analysis and Learning to Read French: A Longitudinal Study*, „Reading and Writing”, 12, s. 303–335. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1008177205648>
- Chmura-Klekotowa M., 1964, *Rozwój rozumienia budowy wyrazów nowych (analogicznych) u dzieci w wieku przedszkolnym*, „Psychologia Wychowawcza” 4, s. 403–418.
- Chmura-Klekotowa M., 1971, *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Prace Filologiczne” 21, s. 99–235.
- Chomsky N., 2005, *O naturze i języku*, przeł. J. Lang, Poznań.
- Clare E.V., 1995, *Rozwój słownika dziecka: rola składni, semantyki i pragmatyki*, [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, przeł. E. Haman, M. Haman, M. Hernik i in., Gdańsk, s. 124–174.
- Dunaj B., 1979, *Zarys morfonologii współczesnej polszczyzny*, Kraków.
- Grabarska A., Rymarczyk K., red., 2004, *Dysleksja. Od badań mózgu do praktyki. Praca zbiorowa*, Warszawa.
- Grabias S., 2019, *Język w zachowaniach społecznych*, wyd. IV, Lublin.
- Grzegorzyczkowa R., Laskowski R. Wróbel H., red., 1984, *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Huang Y., Pinker S., 2010, *Lexical semantics and irregular inflection*, „Language and Cognitive Processes”, 25:10, s. 1411–1461, DOI: 10.1080/01690961003589476 To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/01>
- Kowalik K., 1984, *Morfonologia*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. R. Grzegorzyczkowa, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa.
- Kowalik K., 1997, *Struktura morfonologiczna współczesnej polszczyzny*, Kraków.
- Krasowicz-Kupis G., 1999, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin.
- Kreja B., 1989, *Z morfonologii i morfotaktyki współczesnej polszczyzny*, Wrocław.
- Langacker R.W., 2003, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków, s. 30–117.
- Laskowski R., 1975, *Studia nad morfonologią współczesnego języka polskiego*, Wrocław.
- Leonard L.B., 2006, *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, przeł. M. Hernik, Gdańsk.
- Louleli N., Hämäläinen J., Parviainen T., Paavo T., Leppänen T., *Dynamika przetwarzania morfolologicznego u dzieci w wieku przedszkolnym z rodzinnym ryzykiem dysleksji i bez niego*, dostęp: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S09116044203000919#>
- Maciejewska A., 2005, *Wyraz w diagnozie i terapii logopedycznej*, „Logopedia” t. 34, s. 37–46.
- Maciejewska A., 2015, *Analogia w języku i umyśle*, Siedlce.
- Pinker S., 1999, *Words and Rules: The Ingredients od language*, New York.
- Polański E., red., 1995, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.
- Prasada D., Pinker S., 1993, *Generalisation Regular and Irregular Morphological Patterns*, „Language and Cognitive Processes” 8(1), s. 1–56.
- Saussure F. De, 1991, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, przeł. K. Kasprzyk, wyd. 2. popr. Warszawa.
- Schlesinger I.M., 1980, *Wytwarzanie wypowiedzi a przyswajanie języka*, [w:] G.W. Shugar, M. Smoczyńska, *Badania nad językiem dziecka*, Warszawa, s. 256–298.
- Slobin D.I., 1973/1980, *Poznawcze przesłanki rozwoju gramatyki*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, przeł. Z. Babska, Warszawa, s. 398–451.
- Slobin D.I., 2003, *Od „myśli i języka” do „myślenia dla mówienia”*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków, s. 361–402.
- Smoczyńska M., 1987, *Metodologiczne problemy analizy błędów językowych dzieci*, [w:] *Język dziecka: praca zbiorowa*, red. I. Kurcz, G.W. Shugar, B. Bokus, t. 2, Wrocław, s. 95–116.

- Smoczyński P., 1955, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź–Wrocław.
- Styczek I., 1977, *Logopedia*, Warszawa.
- Szober S., 1962, *Gramatyka języka polskiego*, opr. W. Doroszewski, wyd. XII, Warszawa.
- Urbańczyk S., red., 1991, *Encyklopedia języka polskiego*, Wrocław.
- Wood D., 2006, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, tłum. R. Pawlik, A. Kowalcze-Pawlik, Kraków.