

*Mateusz Gaze\**

 <https://orcid.org/0000-0003-3560-7251>

## MIEJSCE SŁOWOTWÓRSTWA W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – GŁOS W DYSKUSJI

**Streszczenie.** Artykuł stanowi głos w dyskusji poświęconej nauczaniu słowotwórstwa języka polskiego jako obcego. Autor zauważa, że w glottodydaktyce polonistycznej daje się zauważyć dwa stanowiska dotyczące nauczania derywacji: systemowe i leksykalne (semantyczne). Autor, wychodząc z założenia, że słowotwórstwo jest zarazem systemem regularnym i nieregularnym, pokazuje, że oba te stanowiska można połączyć w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Ponadto sugeruje się, by pamiętać o powiązaniach między podsystemami językowymi, tj. między słowotwórstwem a fonetyką, grafia, fleksją, składnią, a nawet tekstologią.

**Słowa kluczowe:** słowotwórstwo, podsystemy językowe, kategorialność, nauczanie języka polskiego jako obcego

### THE ROLE OF WORD FORMATION IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE – SOME INPUT INTO THE DISPUTE

**Abstract.** The article is a voice in the discussion on teaching Polish word formation as a foreign language. The author notes that in teaching Polish as a foreign language, there are two positions regarding teaching derivations: systemic and lexical (semantic). The author claims that word formation is both a regular and irregular system, which is why the researcher shows that the systemic and lexical approach to derivation can be combined in teaching Polish as a foreign language. In addition, the author suggests to remember about the relationships between linguistic subsystems, i.e. between word formation and phonetics, graphics, inflection, syntax, and even textology.

**Keywords:** word formation, language subsystems, categoriality, Polish as a foreign language

---

\* [mateusz.gaze@uni.lodz.pl](mailto:mateusz.gaze@uni.lodz.pl), Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

## 1. WPROWADZENIE

Słowotwórstwo w procesie glottodydaktycznym jest nadal niedocenianą dziedziną wiedzy o języku polskim. Wynika to najprawdopodobniej z nieregularności podsystemu słowotwórczego, które ograniczają jego obecność na lekcji języka polskiego jako obcego. Lektor, chcąc wykorzystać derywację, napotyka wiele problemów, np. konieczność wyboru odpowiedniego momentu na wprowadzenie słowotwórstwa do procesu dydaktycznego, dobór właściwego materiału leksykalnego, na którym byłyby prezentowane określone zagadnienia derywacyjne oraz oczywiście niesystemowość słowotwórstwa. Problemy te prowadziły niekiedy do pomijania zagadnień słowotwórczych w procesie glottodydaktycznym<sup>1</sup>.

Słowotwórstwo jest działem językoznawstwa, którego przedmiot badań i opisu stanowią wyrazy pochodne. Opisuje ono budowę wewnętrzną leksemów opartą na ich stosunku do innych leksemów w odróżnieniu od fleksji, która opisuje formy fleksyjne, dostosowane do spełniania przez nie rozmaitych funkcji (zazwyczaj syntaktycznych) (Grzegorzczkowska i in. 1984, s. 307). Słowotwórstwo można rozumieć także jako sposób powstawania nowych wyrazów, pochodność jednych wyrazów od innych (Gołąb i in. 1968). W drugim przypadku za synonim słowotwórstwa (jako procesu) uznaje się derywację.

Opisywany podsystem ma naturę pograniczną, tzn. tylko w niewielkim stopniu daje się opisać za pomocą wyraźnych zasad (w przeciwieństwie do fleksji czy składni). A. Heinz wprost pisze, że słowotwórstwo różni się od fleksji właśnie pod względem stopnia gramatyczności, której istotę stanowi kategoriałność i tworzenie systemu: „fleksja jest to derywacja, ale o charakterze kategoriałnym (regularnym i systemowym), zaś derywacja na odwrót jest to fleksja, ale o charakterze jednostkowym (fakultatywnym i luźnym). Między jedną a drugą zachodzi jedynie różnica stopnia regularności i systemowości” (Heinz 1961, s. 350). Wielu badaczy, nawet w odniesieniu do języka polskiego jako rodzimego, uważa, że reguły słowotwórcze nie odgrywają znaczącej roli w rozumieniu tekstu (na poziomie recepcji i produkcji), ponieważ „derywaty wchodzą do zdań jako całe jednostki leksykalne i mogą być rozumiane przez odbiorcę najczęściej także tylko jako znane jednostki leksykalne” (Grzegorzczkowska, Puzynina 1984, s. 328). Jednocześnie autorki zauważają, że „odczytywanie przez odbiorcę znaczeń słowotwórczych ułatwia rozumienie, rozszyfrowywanie znaczenia całego tekstu, co jest szczególnie cenne przy nauce języka obcego” (Grzegorzczkowska, Puzynina 1984, s. 328).

---

<sup>1</sup> Analizie pod kątem obecności zagadnień słowotwórczych poddano gramatyki do nauczania języka polskiego jako obcego (Gaze 2014), podręczniki ogólne (Walkiewicz 2021), pomoce do nauczania słownictwa (Gaze 2015) czy wybrane serie podręczników (Gaze 2016b). W publikacjach zgodnie zauważano niedostatki w prezentowaniu zagadnień derywacyjnych, które dotyczą zarówno okazjonalnego pojawiania się wybranych kwestii (kategorii czy typów słowotwórczych), jak i niepełnej prezentacji tychże zagadnień (np. brak powiązania z innymi podsystemami językowymi).

Wydaje się, że to te dwa sformułowania Grzegorzczkovej i Puzyniny sprzed prawie 40 lat powinny stać się wskazówką dla glottodydaktyków (zarówno badaczy, teoretyków, jak i autorów podręczników oraz lektorów). Spojrzenie to, choć nieprezentowane w odniesieniu do języka polskiego jako obcego, wydaje się być najlepsze również dla glottodydaktyków, a zarazem będzie godziło systemowe i leksykalne podejście do słowotwórstwa.

## 2. SEMANTYCZNY (LEKSYKALNY) WYMIAR SŁOWOTWÓRSTWA

Sytuowanie słowotwórstwa w obrębie nauczania leksyki postulowane jest przede wszystkim przed A. Seretny. Autorka, bazując na ustaleniach anglosaskich psycholingwistów, zauważa, że „słownik mentalny użytkownika języka nie jest uporządkowany jak indeks *a tergo*, idąc zaś w nauczaniu tropem formantów, tak właśnie próbujemy go u uczących się zorganizować” (Seretny 2021, s. 227). Badaczka postuluje, by nauczanie słowotwórstwa odbywało się za pomocą kowiczenia tematycznego (kontekstualizowania konkretnych formacji słowotwórczych w danych kręgach leksykalnych) i gniazdowania tematycznego (Seretny 2021), zaznaczając jednocześnie, że same gniazda powinny być zaś tworzone systemowo na tyle, na ile pozwala wiedza formalna/gramatyczna uczących się (Seretny, Stefańczyk 2015).

Wydaje się, że słowotwórstwo w glottodydaktyce zaczęło pojawiać się za sprawą gniazd słowotwórczych. Jedną z pierwszych prac o nauczaniu słowotwórstwa był artykuł B. Janowskiej pt. *Wyzyskanie metody gniazd słowotwórczych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Autorka wyszła od definicji gniazda słowotwórczego rozumianego jako „zbiór form językowych powiązanych stosunkiem derywacji”, spróbowała określić celowość oraz sposób nauczania gniazd, postulując przede wszystkim rezygnację z binarnego przedstawiania relacji słowotwórczych. Dla cudzoziemców (dla Polaków również, co wykazały eksperymenty psycholingwistyczne) nie jest istotna bezpośrednia pochodność wyrazu motywowanego od motywującego, a jedynie pewne zależności między wyrazem podstawowym a derywatami oraz między samymi derywatami, czyli np. *zakraplać – zakraplacz; zakraplać – kropla, zakraplacz – kropla*. Cudzoziemcom łatwiej jest skojarzyć w gniazda całe wyrazy, bez ich synchronicznego opisu, który jest skomplikowany i nieliniowy. Jednakże wszystkie derywaty w gnieździe są przedstawione jako struktury dwuelementowe: temat słowotwórczy i formant. Ze względu na nieregularność polskiego słowotwórstwa, reguły derywowania nie mogą odgrywać decydującej roli w nauczaniu jpjo. Według Janowskiej ważniejsze jest zauważanie związku pomiędzy poszczególnymi elementami gniazda, co mogłoby się przełożyć przede wszystkim na rozumienie tekstu. Metoda gniazd

słowotwórczych może służyć zatem nie tylko odtwarzaniu systemu słowotwórczego (celem nauczania jppjo nie jest przecież wiedza o systemie, a znajomość systemu), ale może przynieść korzyści w nauczaniu leksyki (Janowska 1989).

Problem gniazd słowotwórczych poruszała również H. Zgółkowa (1998). Badaczka wyraźnie zaznacza konieczność obecności słowotwórstwa w glotto-dydaktyce polonistycznej, zwłaszcza na poziomie średniozaawansowanym. Doświadczenia autorki wskazują na ścisłe skorelowanie opanowywania słownictwa z potencją słowotwórczą polszczyzny. Dodaje również, że „sami uczący się wielokrotnie dostrzegają prawidłowości i niekonsekwencje w tworzeniu jednostek leksykalnych pochodnych, a także – również wielokrotnie – sami kreują tego typu jednostki”, a „relacje słowotwórcze między jednostkami leksykalnymi należą do najistotniejszych aspektów w przyswajaniu leksyki” (Zgółkowa 1998, s. 423). I właśnie gniazdowe rozszerzanie słów ma być jednym z ważniejszych elementów w procesie przyswajania leksyki przez cudzoziemców. W procesie tym niezbędna jest jednak rola lektora, gdyż:

- pomoże od odróżnić formacje słowotwórcze realne od potencjalnych, np. w szeregu formacji słowotwórczych „zbożowych” przymiotniki mają konsekwentną budowę: *pszenny, jęczmienny, owsiany, gryczany, żytni*. Konsekwentnie powinien być też *zbożny*. Tylko lektor może wyjaśnić, że *zbożny* pochodzi od wyrażenia przyimkowego;
- będzie kontrolował, by nie doszło do zbyt dużego ubożenia zasobu podstaw słowotwórczych przy jednoczesnym rozbudowywaniu wielkości gniazd przy każdej z takich podstaw, np. uczący się będzie opanowywał gniazdo *mówić – przemówić – przemawiać – przemowa* przy jednoczesnym poszerzaniu pola wyrazowego o specyficzne elementy leksykalne (np. *gadać, głosić, pleść*);
- zwracał będzie uwagę na niebezpieczeństwo przesunięć semantycznych (np. *objechać kogoś za coś – pot. karcić kogoś za coś*).

Ani afiksy, ani podstawy słowotwórcze nie są jednorodne, aby jednoznacznie określić ich wartość semantyczną. Nie może być to jednak powód do rezygnacji ze słowotwórstwa w procesie nauczania (Zgółkowa 1998, s. 427).

### 3. SYSTEMOWE UJĘCIE SŁOWOTWÓRSTWA

Systemowe podejście do słowotwórstwa widać przede wszystkim w pracy J. Pyzika (2003). Prezentuje on słowotwórstwo w oparciu o podział formalny na części mowy, opisując przynależne im kategorie słowotwórcze (np. derywaty rzeczownikowe dzieli ze względu na ich znaczenie względem podstawy słowotwórczej, czyli funkcję formantu, tj. transpozycyjne, modyfikacyjne, mutacyj-

ne, w obrębie których analizuje kategorie słowotwórcze, np. nazwy czynności czy nazwy żeńskie). Jego praca wydaje się być najobszerniejszym systemowym opracowaniem słowotwórstwa polskiego na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego. Podobne podejście widać w podręczniku *Kiedyś wrócisz tu* cz. I i cz. II (Lipińska, Dąbska 2022), w którym autorki w kolejnych rozdziałach wprowadzają typy derywatów lub kategorie słowotwórcze (np. rzeczowniki odliczebnikowe lub nazwy żeńskie). Obie pozycje uwypuklają aspekt formalny derywatów – budowę (rodzaj formantu) i znaczenie (relację semantyczną między derywatem a podstawą).

Systemowe nauczanie słowotwórstwa postulowane jest przede wszystkim przez badaczy zajmujących się kontrastywnym nauczaniem języka polskiego, często na bardzo wysokim poziomie zaawansowania. M. Pančiková uwzględniła słowotwórstwo (przyznając mu dość ważną rolę) przy opisywaniu procesu nauczania przyszłych tłumaczy. Badaczka podkreśla, że bardzo ważne jest przekazanie informacji o formantach słowotwórczych i ekspansji pewnego typu formacji słowotwórczych (zapożyczenia, kalki, złożenia) (Pančiková 2010, s. 452). Oczywiście bardzo często wyrazy zapożyczone mają w obu językach różne formanty słowotwórcze, np. *humanizm*, *moralność*, *recykling*, *republikanin*, *solidarność*, *suwerenność*, *totalitaryzm* w słowackim mają postać: *humánnosť*, *morálka*, *recyklácia*, *republikán*, *solidarita*, *suverenita*, *totalita*. Badaczka uważa, że znajomość budowy słowotwórczej wyrazów w obu językach: polskim i słowackim, jest jednym z czterech aspektów wiedzy o języku, ważnej dla tłumacza (a często pomijanym)<sup>2</sup>.

K. Szafraniec, zwracając uwagę na wzmożoną internacjonalizację słownictwa w języku polskim, zastanawia się nad miejscem tej warstwy leksyki w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Uważa on, że pierwszym ważnym elementem obecności internacjonalizmów w procesie nauczania jpjo jest nauczanie akcentuacji wyrazów obcego pochodzenia zakończonych na *-yka*, *-ika*, w których według normy wzorcowej obowiązuje akcent proparoksytoniczny, jak np. *matematyka*, *fizyka*, *muzyka*, *informatyka*. Szafraniec podkreśla tym samym związek słowotwórstwa z innymi podsystemami języka, choć ogranicza go w tym przypadku tylko do prozodii. Badacz optuje za kontrastywnym podejściem do nauczania internacjonalizmów. Chce, by wykorzystać wiedzę uczących się na temat formy internacjonalizmów w języku angielskim i niemieckim. Najlepszym według niego sposobem byłoby zestawienie tych form w formie tabeli w trzech kolumnach (w każdej z kolumn znajdowałyby się formy w trzech/dwóch językach). Uczeń zauważy wtedy, że angielskiemu lub niemieckiemu zakończeniu *-cja* (ang. *obligation*, niem. *Obligation*) odpowiada polski sufix *-cja* (pol. *obligacja*). Taka sama zależność zachodzi między wyrazami zakończonymi w angielskim na *-ic*,

<sup>2</sup> Pozostałe to: znajomość normy językowej obu języków, orientacja w ortografii obu języków oraz znajomość wszystkich znaczeń leksykalnych, włącznie z odmianami stylistycznymi (Pančiková 2010, s. 454).

w niemieckim na *-ik*, a w polskim na *-yka*, *-ika* (ang. *politic*, niem. *Politik*, pol. *polityka*) (Szafraniec 2011, s. 229–234).

Z. Kobos analizowała afektonimy w języku polskim i słoweńskim. Zwróciła tym samym uwagę na różnice w funkcjonowaniu deminutywów i hipokorystyków w tożsamości kulturowej i narodowej przedstawicieli obu języków. Ponadto ukazuje etapy w nauczaniu Słoweńców polskich afektonimów: 1. Wprowadzenie do kategorii zdrobnień; budowanie form zdrobniałych od rzeczowników podstawowych: np. pol. *stolik* od *stół*, słow. *mizica* od *miza*. 2. Omówienie hipokorystyków, które wyrażają pozytywny stosunek osoby mówiącej do nazywanego przedmiotu lub osoby. 3. Omówienie różnic w odbiorze derywatów rodzaju żeńskiego z sufiksem *-ica* w obu językach: w języku słoweńskim formant ten buduje formy zdrobniałem rzeczowników rodzaju żeńskiego, zdrobnienia imion kobiecych oraz żeńskie nazwy zawodów, natomiast w języku polskim formant ten buduje nazwy samic zwierząt oraz może budować nazwy żeńskie nacechowane pejoratywnie (np. *profesorzyca*). 4. Tworzenie spieszczeń imion polskich (Kobos 2011, s. 261–267).

Jak widać, badacze postulujący kontrastywne nauczanie słowotwórstwa podają często gotowe rozwiązanie dydaktyczne, które można wykorzystać w pracy z cudzoziemcami. Dotyczą one jednak niewielkich obszarów polskiej derywacji (np. kilku kategorii słowotwórczych), ponieważ tam dostrzegalna jest kategoriałność. Wynika to zapewne również z ograniczeń objętościowych, a teksty są jedynie próbą zwrócenia uwagi na możliwość systemowego ujęcia zagadnień derywacyjnych, zwłaszcza w grupach homogenicznych.

#### 4. SŁOWOTWÓRSTWO JAKO PODSYSTEM REGULARNY I NIEREGULARNY JEDNOCZEŚNIE

Nasuwa się więc pytanie: czy należy, czy ma jakiś sens systemowe nauczanie słowotwórstwa, czyli takie, które prezentowałoby reguły i przedstawiało odpowiednie ćwiczenia, mające je utrwalić?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba przede wszystkim spojrzeć na derywat z punktu widzenia odbiorcy, czyli cudzoziemca uczącego się języka polskiego jako obcego. Istotne jest w tym przypadku stwierdzenie K. Kleszczowej, że *interpretacja znaczenia jednostki derywacyjnej jest wielowarstwowa, przy czym tylko część jest domeną mechanizmów czysto słowotwórczych* (Kleszczowa 2001, s. 19). Obcokrajowiec musi brać pod uwagę wartości gramatyczne oraz uzupełniający proces interpretacji leksykalnej.

M. Pastuch zauważa, że w słowotwórstwie są takie obszary, które warto i można wyjaśnić oraz utrwalić za pomocą ćwiczeń (por. np. nazwy czynności, na-

zwy żeńskie, nazwy abstrakcyjne), ale jednocześnie zdecydowanie więcej takich, które podlegają regułom (o ile takie istnieją) obowiązującym dla leksyki niepodzielnej (Pastuch 2004, s. 185). Badaczka uważa, że strukturalne opisy dążą zbyt usilnie do przyporządkowania formacji do określonych kategorii i typów słowotwórczych oraz do przypisywania wyraźnych znaczeń formantom. Takie działanie wcale nie ułatwia procesu rekonstrukcji znaczenia. Wydaje się, że lepszy skutek przynosi skojarzenie derywatu z innym bliskim znaczeniowo wyrazem, zbudowanym w podobny sposób. Lektor wskazuje wtedy prototyp dla formacji mieszczących się w tym samym polu semantycznym. Warto tutaj zauważyć, że taki właśnie opis można odnaleźć w monografii W. Śmiecha, poświęconej współczesnym formacjom czasownikowym, np. ciąg: *wbić, wryć, wsypać, wczepić* (Śmiech 1986). Pozwala to rozszerzać zasób leksykalny uczących się oraz jednocześnie poszerzać (często nieświadomie) wiedzę o systemie. M. Pastuch zwraca również uwagę na dwa inne sposoby poszukiwania znaczenia derywatu. Może być to stworzenie konstrukcji składniowej, w której skład wchodzi badany czasownik, np. *wygrzebać* < *wydobyć grzebiąc*, *zakleić* < *zakryć klejąc*<sup>3</sup>, lub odwoływanie się do znaczeń przyimków, np. *nadbudować* < *budować nad czymś*, *podpisać* < *pisać pod czymś*. Wydaje się, że badaczka stara się łączyć oba podejście, ponieważ ma świadomość, że słowotwórstwo trzeba skorelować z leksyką, poprzez wskazywanie chociażby zależności leksykalnych, ale jednocześnie postuluje, by nie rezygnować z pokazywania reguł słowotwórczych oraz, co ważne, by nie koncentrować się jedynie na formancie, a również na podstawie słowotwórczej.

Wydaje się, że przedstawionej wyżej stanowiska są nie do pogodzenia, ponieważ badacze starają się przyporządkować słowotwórstwo albo do komponentu gramatycznego (systemowego), albo do komponentu leksykalnego (słowotwórstwo ma zatem wspomagać nauczanie słownictwa i frazeologii). Podłożem tych różnic jest przede wszystkim mniejsza kategoriałność podsystemu derywacyjnego. Dlaczego jednak nie spojrzeć na słowotwórstwo prościej? Jest ono podsystemem kategoriałnym i niekategoriałnym jednocześnie, co zauważyła przecież wspomniana wyżej Pastuch (2004). To, co jest w słowotwórstwie kategoriałne (regularne), można przedstawić jako regułę gramatyczną. Systemowo zatem postuluje się wprowadzanie: stopniowania przymiotników i przysłówków, derywowania przysłówków (Stefańczyk 2010), odczasownikowych nazw czynności (*nomina actionis*), odprzymiotnikowych nazw cech abstrakcyjnych (*nomina essendi*), zdrobnień, przymiotników zakończonych na *-owy*, imiesłówów. Regularne bywają znaczenia formantów, które w wyrazach pochodnych jednoznacznie wskazują na jego znaczenia, np. sufiksy *-alny* czy *-liwy* budują przymiotniki potencjalne, które nazywają cechy polegające na skłonności

<sup>3</sup> Wydaje się zatem, że podobnie można postąpić ze skomplikowanymi konstrukcjami czasownikowymi, np. *okablować* < *otoczyć kablem*. Autorką monografii tego typu czasowników jest B. Ostromecka-Frączak (1983).

(wstydlivy, gniewliwy) i umiejętności (zmazywalny, przeliczalny)<sup>4</sup>. Maciołek ponadto podkreśla, że istnieją konstrukcje słowotwórcze „regularne pod względem znaczeniowym, tzn. takie, w których przypadku znaczenie strukturalne derywatu (...) pokrywa się w pełni ze znaczeniem leksykalnym (słownikowym) – należą do nich np. rzeczowniki zbiorowe, nazwy cech abstrakcyjnych, nazwy mieszkańców na *-anin*, niektóre nazwy agentywne (np. *pocieszyciel*), przymiotniki z sufiksem *-any* (por. *blaszany, drewniany*) czy czasowniki jednokrotne typu *mrugnąć*” (Maciołek 2021, s. 66), które można wprowadzać systemowo. Tam, gdzie słowotwórstwo jest nieregularne, można zbliżyć je do podsystemu leksykalnego. Dzięki wykorzystaniu metod postulowanych przez A. Seretny (2021), takich jak: gniazdowanie tematyczne, matryce słowotwórcze, kotwiczenie tematyczne, parafrazy kierunkowe, jednostki leksykalne będą wbudowywane w słownik mentalny uczących się. Nawet wtedy powinno się zwracać uwagę na przynależność do danej kategorii słowotwórczej, wskazywać związek z innymi wyrazami z danej rodziny (w tym z podstawą słowotwórczą), co jest konieczne do wychwycenia przez uczących się subtelnych często różnic między postaciami wyrazu (rdzenia) w obrębie gniazda wyrazowego (por. **noga**, **nóżka**, **nożny**). Można również przy nieregularnej kategorii słowotwórczej zacząć od wprowadzenia tych jednostek, które są regularne, dopiero potem te nieregularne (czy to ze względu na formant, czy na modyfikację znaczenia słownikowego, które nie pokrywa się [w pełni] ze znaczeniem strukturalnym) wprowadzać metodami typowymi do nauczania leksyki.

Podejście takie widoczne jest w serii pomocy do nauczania gramatyki *Gramatyka dla praktyka*<sup>5</sup>. Część pierwsza poświęcona jest m.in. słowotwórstwu, w obrębie którego w ramach poziomów A1–B1 zaprezentowane zostają rzeczowniki i przymiotniki utworzone od nazw krajów i kontynentów, przysłówki odprzymiotnikowe, stopniowanie przymiotnika i przysłówka, nazwy żeńskie derywowane od nazw męskich, rzeczowniki odczasownikowe. Każdy rozdział poprzedzony jest teorią (ma być ona zrozumiała również dla obcokrajowców), w której zaprezentowane zostają różnego typu formanty, rozszerzenia, alternacje ujęte w tabele i wykresy. Część ćwiczeniowa również oparta jest na pewnym schemacie wykorzystywanym wcześniej w pomocach dydaktycznych, w których pojawiały się zagadnienia słowotwórcze (np. Lipińska, Dąbska 2022): początkowe ćwiczenia mają na celu tworzenie derywatów (często grupowane są według formantu, za pomocą którego są budowane), następne pojawiają się trudniejsze (wymagają zwykle utworzenia derywatu i wstawienia go w odpo-

<sup>4</sup> Wykorzystanie znaczenia formantów wykorzystywane jest często w podręcznikach do nauczania odmian specjalistycznych, np. *ABC ekonomii dla cudzoziemców* (Cieślak i in. 2022) czy *Chcę studiować medycynę* (Lechowicz, Podsiadły 2004).

<sup>5</sup> W skład serii do tej pory wchodzi 3 książki: *Gramatyka dla praktyka. Fleksja i słowotwórstwo* (Demińska i in. 2017), *Gramatyka dla praktyka. Czasownik* (Demińska i in. 2021) *Gramatyka dla praktyka. Składnia* (Demińska i in. 2022).



wiedniej formie w kontekst zdaniowy). Autorki wykorzystują również tworzenie rodzin wyrazów, np. w rozdziale poświęconym rzeczownikom i przymiotnikom utworzonym od nazw krajów i kontynentów w jednym z zadań znajduje się czterokolumnowa tabela, w której należy wpisać nazwę kraju, nazwę mieszkańca tego kraju, nazwę mieszkanki i przymiotnik. Na końcu części teoretycznej znajdują się informacje dodatkowe dotyczące, np. zabarwienia emocjonalnego derywatów (formy żeńskie zakończone na *-ica/-yca* mają często zabarwienie emocjonalne – Dembińska i in. 2017, s. 262), polisemii (rzeczowniki odczasownikowe mogą oznaczać procesy, np. *Pranie bez pralki jest bardzo męczące*, a także przedmioty, np. *Pranie suszy się na strychu* – Dembińska i in. 2017, s. 266), dodatkowe informacje dotyczące derywacji (nie wszystkie czasowniki tworzą formę rzeczownika odczasownikowego, np. *mieć* [istnieje słowo *mie*, ale oznacza *majątek*], *wiedzieć* [nie ma typowej formy z końcówką<sup>6</sup> *-enie*, choć jest słowo *wiedza*] – Dembińska i in. 2017, s. 266) czy połączeń z innymi podsystemami języka (rzeczowniki odczasownikowe z partykułą *nie* piszemy razem, np. *niepalenie, niespanie*).

## 5. POWIĄZANIE SŁOWOTWÓRSTWA W INNYMI PODSYSTEMAMI JĘZYKA

Niezwykle istotne w nauczaniu słowotwórstwa jest skorelowanie go z innymi podsystemami języka<sup>7</sup>. Język definiowany jest jako „system znaków konwencjonalnych, fonicznych, służący do porozumiewania się o wszystkim (uniwersalny), charakteryzujący się dwuklasowością, tzn. udziałem gramatyki, umożliwiającej nieograniczone tworzenie nowych konstrukcji” (Grzegorzczkowska 2007, s. 13). Lingwiści w systemie językowym wyróżniają kilka podsystemów: fonologiczny (warstwa brzmieniowa języka), morfologiczny (reguły tworzenia słów – słowotwórstwo i ich odmiana – fleksja), składniowy (zasady tworzenia wypowiedzi) i leksykalny (słownik umysłowy i semantyka). Z punktu widzenia glottodydaktyki należy wyróżnić podsystem graficzny, choć grafia nie jest płaszczyzną językową *sesnsu stricto*, ale jest paralelna wobec warstwy fonetycznej, „będąc graficznym

<sup>6</sup> Oczywiście można się zastanawiać, czy wprowadzenie słowa *końcówka* na nazwanie zarówno morfemów fleksyjnych, jak i słowotwórczych jest zasadne (i właściwe).

<sup>7</sup> Łączenie podsystemów w nauczaniu języka polskiego jako obcego postuluje również M. Biernacka, przyglądając się miejscom wspólnym fonetyki i pozostałych podsystemów: „struktura, segmentacja, prawidła nimi rządzące, przyjęte konwencjonalne określone zasady są cechą języków naturalnych, przy czym dla rodzimych użytkowników języka ich współistnienie, wzajemne uzupełnianie się i nakładanie jest niezwykle niezauważalne. Jednak przyjrzenie się ich koegzystencji w aspekcie metodycznym, szczególnie tym glottodydaktycznym, jest ważne zarówno dla nauczycieli, jak i uczących się” (Biernacka 2016, s. 80–81).

substytutem kodu fonicznego” (Lisowski 2004, s. 17) . Warto również do wskazanych podsystemów dodać tekstologię, gdyż opis języka ograniczony do zdania wydaje się niewystarczający (należy uwzględnić wyższy poziom organizacji tekstu).

Relacje między podsystemami egzemplifikują wszelkie substytucje, które prowadzą do szeregu różnorodnych zmian. Jako przykład można podać parę wyrazów: *piękne – pięknie*. Wymiana głóski [n] na [ń] powoduje zmiany semantyczno-składniowe w zakresie znaczenia wyrazów i ich łączliwości (przymiotnik rodzaju nijakiego a przysłówek), zmiany ortograficzne (pojedyncza litera a dwie litery), fleksyjne (przymiotnik jest odmienną częścią mowy, zatem się deklinuje, a przysłówek nie podlega deklinacji, jedynie może ulegać stopniowaniu). Zmiany wygłosowych liter mogą powodować zmiany paradygmatów (*piękne* na *piękna*, *pięknie* na *piękno*), a więc zmianę klasy leksemu.

Związkom słowotwórstwa z podsystemem graficznym poświęcono oddzielny artykuł (Gaze 2013). Opisano w nim następujące miejsca wspólne: wymianę głósek w wyrazach pokrewnych (*ó* na *o* lub *e*, *ch* na *sz*, *h* na *g*, *ż* lub *z*, np. *mu-cha – muszka*, *wahanie – waga*), pisownię wybranych sufiksów (np. *-uch*, *-uchna*, *-unek*, *-unia*, *-usia*, *-uś*, *-utki*, *-erz*, *-arz*, *-mierz*), prefiksów (np. *z-*, *ze-*, *s-*, *ś-* czy analogicznie: *wz-*, *wez-*, *wes-*, *ws-*). Warto ponadto pokazać cudzoziemcom zasady dystrybucji trzech mylonych w pisowni (również przez rodzimych użytkowników polszczyzny) sufiksów przymiotnikowych: *-ski*, *-cki*, *-dzki*. Użycie odpowiedniego przyrostka uzależnione jest od zakończenia tematu: 1. przyrostek *-ski* dodawany jest do rzeczowników temacie zakończonym na: *g*, *ch*, *z*, *s*, *sz*, *ż*, *szcz*, *śl*, *rk*, *rg*; ponadto mogą towarzyszyć mu alternacje *n:ń* (*chuligan – chuligański*), *ł:l* (*general – generalski*), *rz:r* (*lekarz – lekarski*) 2. przyrostek *-cki* piszemy zgodnie z wymową w przymiotnikach utworzonych od tematów zakończonych na *t*, *c*, *ć*, *k*, *cz* 3. zakończenie *-dzki* piszemy wbrew wymowie [*-ck'i*] w przymiotnikach utworzonych od tematów zakończonych na: *d*, *dz*, *dź*, *dt*. Związki słowotwórstwa i podsystemu graficznego widać również w pisowni łącznej, rozłącznej i z łącznikiem: zapis *nie* z przymiotnikami w różnych stopniach, zapis przymiotników złożonych, zapis *nie* z imiesłowami czy z derywatami rzeczownikowymi. Również w przypadku omawiania zasad dzielenia wyrazu należy odwołać się do słowotwórstwa, by pokazać, że obok dzielenia wyrazu na sylaby (kryterium fonetyczne) należy uwzględnić podział morfologiczny wyrazu (np. na rdzeń i przedrostek – *pod/ręcz/nik*, *od/mo/wa* czy miejsce złożenia w kompozycjach – *wo/do/grzmot*, *pio/ru/no/chron*).

Miejsca wspólne fonetyki i słowotwórstwa widoczne są przy: upodobnieniach, uproszczeniach artykulacyjnych, indywidualnej cesze wymowy i akcentuacji. Trudności dotyczą zarówno upodobnień grup spółgłoskowych, które zaszły niegdyś na granicy rdzenia i sufiksu, np. bluzka [bluska], ławka [łafka], gwiazdka [gw'astka<sup>8</sup>], prośba [proźba], łyżka [łyska], jak i pomiędzy rdzeniem i prefiksem,

<sup>8</sup> W niniejszej pracy spółgłoski wargowe miękkie zapisywane są synchronicznie.

np. bezpłatnie [bespłatnie], podsądny [potsondny], wkopać [fkopać]. Uczący się mogą zatem popełniać błędy uwarunkowane zakończonymi już procesami asymilacyjnymi<sup>9</sup> lub współcześnie występującymi upodobnieniami w wymowie. Cudzoziemcy mogą stosować błędny zapis (np. łafka) lub próbować wymawiać wyraz literowo (np. [ławka]). Jedną z indywidualnych cech wymowy uwarunkowana jest budową słowotwórczą wyrazu – [n] przed głoskami [k], [g] na granicy morfemów może być realizowane dwojako: jako [n] przedniojęzykowożębowe lub [ŋ] tylnojęzykowe, np. pańenka lub pańeŋka. Jeśli natomiast [n] znajduje się przed głoskami tylnojęzykowymi, ale nie na granicy morfemów, zawsze musi być realizowana jako [ŋ] tylnojęzykowe, np. bank [baŋk], Kongo [koŋgo]. Również odstępstwa od paroksytonezy związane są słowotwórstwem. Nazwy zawodów, które derywowane są od dyscyplin zakończonych na *-ika/-yka*, np. informatyk, polityk, powinno się akcentować na trzeciej sylabie od końca w D. l. poj. oraz w tych wszystkich formach, które są mu równe co do liczby sylab, np. D. l. poj. [pol'ityka], N. l. poj. [pol'itykiem], Msc. l. poj. [o pol'ityku], M. l. mn. [pol'itycy], D. l. mn. [pol'ityków], Msc. l. mn. [o pol'itykach]. W pozostałych formach akcent pada na drugą sylabę od końca. Rzeczowniki jednosylabowe, poprzedzone częstką *arcy-*, *eks-*, *wice-*, mają natomiast akcent na ostatniej sylabie (oksytoniczny), np. [arcym'istš] (oboczny do [arcymistš]), [v'icekruł], [eksmaš]. Funkcja delimitatywna akcentu umożliwia oddzielenie wyrazów, wspomagając znaczenie. Witold Mańczak zwraca uwagę na akcentuację grup dwuwyrazowych, w których siła akcentu jest różna – zwykle mocniejszy przypada na drugi wyraz (Mańczak 2008, s. 6–11). Ilustrują to przykłady: `wy `lećcie – wy`lećcie, `kilo `waty – kilo`waty, a nawet `często `chowa – Często`chowa, `wozi `wodę – wozi`wodę. Wyraźnie pokazuje to zmianę akcentuacji w zrostach.

Określone kategorie słowotwórcze wymagają odpowiedniego komentarza w zakresie fleksji. Dotyczy to przede wszystkim takich grup jak: 1. Derywaty rzeczownikowe zakończone w M. l. poj. na *-anin* (nazwy mieszkańców krajów, miast, krain etc.), których formy fleksyjne w liczbie pojedynczej oparte są na rozszerzeniu *-in*. 2. Rzeczowniki osobowe o znaczeniu zbiorowym – *pluralia tantum* typu DYREKTORSTWO, budowane zazwyczaj przez sufiks *-stwo*. 3. Ekspresywne dość rzadkie formy imion osobowych zbudowanych przy pomocy sufiksu *-ko* (Jaško) lub *-cho* (Zdzicho), których paradygmat podobny jest do rzeczowników męskoosobowych zakończonych na spółgłoskę welarną, np. MAG. 4. Hipokorystyka, zarówno imienne jak i apelatywne, zakończone na *-cio*, *-dzio*, *-sio*, *-zio*, *-nio*, *-lo* typu WUJCIO. 5. Nazwy istot niedoroslých zakończone w M. l. poj. na *-ę*, np. *cielę*, *źrebię*. Odmiana opiera się aż na trzech

<sup>9</sup> Część badaczy przyjmuje, że przykłady typu łafka [ławka] nie są upodobnieniami – dokonały się one w przyszłości, więc nie należy ich rozpatrywać we współczesnych opisach języka; biorąc pod uwagę aspekt glottodydaktyczny, logiczniejsze wydaje się uwzględnienie tych procesów w opisie, zgodnie z założeniami fonologii strukturalistycznej.

tematach fleksyjnych, wykazujących częściowy supletywizm: a) temat M., B., W. l. poj. b) temat pozostałych przypadków liczby pojedynczej – rozszerzony o miękko tematowy sufiks *-ęć-* (*ciel-ę* – *cielęci-a*) c) temat l. mn. – rozszerzony o twardo tematowy sufiks *-ęt-/-ąt-* (*cielęta* – *cieląt*). 6. Rzeczowniki żeńskie zakończone na *-ość* (głównie *nomina abstracta*), których wzór odmiany jest podklasą paradygmatu rzeczowników żeńskich kończących się na spółgłoskę. Dla rzeczowników całej klasy obligatoryjne są synkretyzmy: w l. poj. M. = B. oraz D. = C. = Msc. = W.; w l. mn.: M. = B. = W, ponadto synkretyzm dopełnia oba liczb. 7. Nazwy kobiet utworzone za pomocą sufiksów *-owa* i *-ówna*. Nazwiska zakończone na *-owa* posiadają odmianą przymiotnikową. W odmianie form zakończonych na *-ówna* dochodzi do bardzo częstych i rażących błędów, tzn. D. C. i Msc. l. poj. *Nowakównej* oraz M. B. l. mn. *Nowakówne* i D. l. mn. *Nowakównych* jest niepoprawny. W paradygmacie tym dochodzi do synkretyzmu form C. i Msc. w l. poj oraz M. i B. l. mn.

Postulat silniejszego zespolenia składni i słowotwórstwa widoczny jest przede wszystkim w pracach badaczek toruńskich. M. Gębka-Wolak i A. Walkiewicz zwracają szczególną uwagę na jeszcze jedno systemowe i komunikacyjne uwikłanie słowotwórstwa, czyli powielanie schematu składniowego wyrazu motywującego przez wyraz motywowany, które wynika z semantycznej i formalnej regularności derywacji. Ewentualne różnice dyspozycji składniowych są przewidywalne (Gębka-Wolak 2021, Walkiewicz 2021). Autorki postulują, by wprowadzać informacje o dziedziczeniu schematu składniowego (regularnego i nieregularnego) za pomocą szeregów słowotwórczych. „W nauczaniu języka polskiego taki szereg musiałby być zorganizowany na podstawie kryterium dziedziczenia schematu składniowego, a nie pochodności. Technicznie może to wyglądać tak, że szereg (a) pokazywałby wspólne elementy schematu składniowego, szereg (b) – regularne przekształcenia, a szereg (c) – zmiany wymagań, jeśli takowe w gnieździe zachodzą, por.

- 1 (a) **zależy, zależą, zależny, zależność, zależnie** od kogo/czego,
- 1 (b) co **zależy** – **zależność** czego;
- 2 (a) **zazdrości, pozazdrości, zazdroścący, zazdrosczenie** komu + czego,
- 2 (b) kto **zazdrości, pozazdrości** – **zazdrosczenie** przez kogo, **zazdrość** kogo,
- 2 np. **zazdrośny, zazdrość** + o co” (Gębka Wolak 2021, s. 36)<sup>10</sup>.

Odpowiednie klasy derywatów mogą być również w perspektywie (glotto) dydaktycznej zespolone w tekstologią. Teksty posiadają obligatoryjne nacechowanie stylistyczne, którego eksponentami mogą być klasy leksemów, w tym derywatów, np. 1. Formy zuniwerbizowane (np. *pomidorówka, klasówka*) typowe są dla odmiany potocznej języka, a ich użycie w wypowiedzi w stylu oficjalnym

<sup>10</sup> O innych zależnościach składniowych można przeczytać w: Gaze 2016a.

uważane jest co najmniej za złamanie etykiety językowej. 2. Wspomiane już kilkakrotnie formy deminutywne i hipokorystyczne są typowe dla nieoficjalnej odmiany języka. 3. Styl urzędowy obfitował będzie w rzeczowniki odczasownikowe, np. *uzasadnienie, rozliczenie, korzystanie* i imiesłowy (szczególnie przymiotnikowe czynne i przysłówkowe współczesne, które bywają nadużywane): *pracująca, stanowiący, reasumując*. 4. Eksponentem wartości stylu naukowego są terminy, które coraz częściej budowane są przez obce formanty: *tekstologia, hipertekst, hiperinflacja*.

## 6. ZAKOŃCZENIE

Słowotwórstwo na pewno nie jest podsystemem tak regularnym jak fleksja, dlatego w glottodydaktyce polonistycznej jego status jest dyskusyjny. Brak kategoryalności prowadzi, w moim odczuciu, do marginalizowania tego podsystemu językowego. Dokonując upraszczającej eksplikacji, można zaryzykować stwierdzenie, że w glottodydaktyce polonistycznej daje się zauważyć dwa stanowiska wobec owego podsystemu: semantyczne (leksykalne) i systemowe. Wydaje się jednak, że w perspektywie glottodydaktycznej oba stanowiska da się pogodzić. Elementy kategoryalne (regularne) mogą być wprowadzane systemowo, podobnie jak fleksja (z wyraźnym uwzględnieniem znaczenia podstawy, derywatu i/lub formantu oraz zasad ich tworzenia). Elementy niekategoryalne można sytuować bliżej leksyki, bazując na technikach postulowanych przez A. Seretny (2021), jak: kotwiczenie tematyczne, gniazdowanie tematyczne czy parafrazy kierunkowe. Co więcej, techniki te można wykorzystywać przede wszystkim w pracy z tekstem – pozwolą one na uporządkowanie leksyki pojawiającej się w nim. Ponadto bardzo ważne jest połączenie słowotwórstwa z innymi podsystemami języka, dzięki czemu informacje o systemie budować będą się połączone ze sobą elementów. Takie podejście (bazujące na odwoływaniu się do zapisu, wymowy, budowy, odmiany, znaczenia i użycia – składniowego i tekstowego) ułatwiać będzie zrozumienie języka polskiego, a zarazem zasadność wprowadzania tych informacji. Przy niezaplanowanym procesie uczenia, który nie będzie uwzględniał zależności podsystemowych, prezentowane informacje (np. o akcentuacji czy tworzeniu niewielkiej, niefrekwencyjnej grupy słowotwórczej) mogą być odbierane jako mało znaczące szczegóły, a tym samym pomijane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego.

## BIBLIOGRAFIA

- Biernacka M., 2016, *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny*, Łódź.
- Cieślak M., Czarna J., Jackowska A., Sikorski L., 2002, *ABC ekonomii dla cudzoziemców. Podręcznik dwupoziomowy*, Łódź.
- Dembińska K., Fastyn-Pleger K., Małycka A., Ułańska M., 2017, *Gramatyka dla praktyka. Fleksja i słowotwórstwo*, Potsdam.
- Dembińska K., Fastyn-Pleger K., Małycka A., Ułańska M., 2021, *Gramatyka dla praktyka. Czasownik*, Potsdam.
- Dembińska K., Fastyn-Pleger K., Małycka A., Ułańska M., 2022, *Gramatyka dla praktyka. Składnia*, Potsdam.
- Gaze M., 2013, *Związki między słowotwórstwem a grafiką w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: O. Majchrzak (red.), *PLEJ\_2 czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe*, Łódź, s. 231–247.
- Gaze M., 2014, *Słowotwórstwo w wybranych gramatykach do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: O. Majchrzak (red.), *PLEJ\_3 czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe*, Łódź, s. 259–273.
- Gaze M., 2015, *Słowotwórstwo w wybranych pomocach do nauczania leksyki języka polskiego jako obcego*, w: M. Gaze, P. Góralczyk-Mowczan (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 3*, Łódź, s. 56–65.
- Gaze M., 2016a, *Rola słowotwórstwa w przyswajaniu innych podsystemów języka*, w: D. Gonigroszek, A. Stanecka (red.), *Interdyscyplinarność i wielowymiarowość nauk filologicznych. Philological Studies: Interdisciplinary and Multidimensional Approaches*, Piotrków Trybunalski, s. 173–186.
- Gaze M., 2016b, *Słowotwórstwo w serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego „Hurra!!! Po polsku”*, w: I. Czwenar, D. Gonigroszek, A. Stanecka (red.), *Języki obce i kultura: współczesne konteksty. Foreign languages and cultures: Contemporary Contexts*, Piotrków Trybunalski, s. 193–208.
- Gębka-Wolak M., 2021, *Słowotwórstwo a składnia w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Część 1. Wprowadzenie teoretyczne*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LXIX/10, s. 23–39. DOI: <https://doi.org/10.18290/rh216910-2>
- Gołąb Z., Heinz A., Polański K., 1968, *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., 2007, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., Laskowski R., Wróbel H. (red.), 1984, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., Puzynina J., 1984, *Problemy ogólne słowotwórstwa*, w: R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa, s. 307–331.
- Heinz A., 1961, *Fleksja a derywacja*, „Język Polski”, nr XLI, z. 5, s. 343–354.
- Janowska B., 1989, *Wyzyskanie metody gniazd słowotwórczych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 2, s. 59–68.
- Kleszczowa K., 2001, *O historycznej ciągłości kompetencji językowej*, w: Z. Krążyńska, Z. Zagórski (red.), *Poznańskie spotkania językoznawcze*, t. VI, Poznań, s. 17–29.
- Kobos Z., 2011, *Mów do mnie kotku...czyli o uczuciach po polsku i słoweńsku*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 18, s. 261–267.
- Lechowicz J., Podsiadły J., 2004, *Chcę studiować medycynę*, Łódź.
- Lipińska E., Dąbka E.G., 2022, *Kiedyś wrócisz tu...*, cz. I i cz. II, Kraków.

- Lisowski T., 2004, *Ideografizacja polskiego pisma a interpretacja historycznojęzykowa, czyli co wiemy o dawnym systemie graficznym*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” Z. LX, s. 17–27.
- Maciołek M., 2021, *Słowotwórstwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego – ograniczenia i możliwości*, „Roczniki Humanistyczne”, t. 69, z. 10., s. 57–72. DOI:10.18290/rh216910-4
- Mańczak W., 2008, *O akcentacji polskiej*, „Poradnik Językowy”, z. 3, s. 6–11.
- Ostromęcka-Frączak B., *Czasowniki polskie z formantem rozdzielonym*, Łódź.
- Pančiková M., 2010, *Thumaczenie tekstów specjalistycznych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, s. 449 – 455.
- Pastuch M., 2004, *Formacja słowotwórcza jako leksem. O nauczaniu słowotwórstwa polskiego*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław, 185–189.
- Pyzik J., 2003, *Przygoda z gramatyką. Fleksja i słowotwórstwo imion. Ćwiczenia funkcjonalno-gramatyczne dla cudzoziemców (B2, C1)*, Kraków.
- Seretny A., 2021, *O semantyczny wymiar słowotwórstwa*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 28, s. 221–238. DOI: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.15>
- Seretny A., Stefańczyk W., 2015, *Między gramatyką a słownikiem – słowotwórstwo w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 45–61.
- Stefańczyk W.T., 2010, *Kilka uwag o słowotwórstwie polskiego przysłówka*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, s. 223–227.
- Szafranec K., 2011, *Internacjonalizmy i inne zapożyczenia w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 18, s. 229–234.
- Śmiech W., 1986, *Derywacja prefiksalna czasowników polskich*, Wrocław.
- Walkiewicz A., 2021, *Słowotwórstwo a składnia w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Część 2. Rozwiązania dydaktyczne*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LXIX/10, s. 41–56. DOI: <https://doi.org/10.18290/rh216910-3>
- Zgółkowa H., 1998, *Gniazdowe rozszerzenia podstawowego słownika języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 10, Łódź, s. 423–427.