

Akwizycja gramatyki języka polskiego

EDWARD ŁUCZYŃSKI

Katedra Logopedii
Uniwersytet Gdański
Gdańsk

STRESZCZENIE

Nie ma na kuli ziemskiej języka ludzkiego, który pozbawiony byłby gramatyki. Dzięki gramatyce informacja zawarta w jakimkolwiek akcie mowy przybiera odpowiednią formę i staje się bardziej spójna. Akwizycja reguł gramatycznych zaczyna się wcześniej w życiu dziecka. Na początku dziecko słucha języka osób dorosłych i koduje cechy otaczającego go języka. Parę miesięcy później dziecko zaczyna mówić, używając najprostszych jednostek syntaktycznych (holofraz). Gdy jednostki składniowe stają się bardziej złożone, dziecko zaczyna tworzyć wielowyrzutowe wypowiedzenia, a słowa stają się konstrukcjami złożonymi z morfemów.

Gramatyka dziecka z wiekiem staje się bogatsza i bardziej skomplikowana. Coraz trudniejszy jest też jej opis, zwłaszcza po ukończeniu przez dziecko trzeciego roku życia. Powodem trudności jest to, że rozwój gramatyczny dziecka przestaje być linearny, natomiast staje się coraz bardziej przestrzenny, a także jest w coraz mniejszym stopniu uniwersalny, za to nabiera charakteru bardziej indywidualnego.

Słowa kluczowe: gramatyka, akwizycja, język polski

MIEJSCE GRAMATYKI W JĘZYKU

Gramatyka to immanentna część systemu każdego języka ludzkiego. Reguły gramatyczne są też podstawą organizacji wypowiedzi tworzonych przez użytkowników języka. W świetle niektórych teorii konstrukcja gramatyczna

języka ludzkiego odróżnia go od zwierzęcych systemów komunikacyjnych (zob. m.in. Dunbar, 2009, s. 66–70; Tomasello, 2002, s. 60–63; Aitchison, 2002, s. 143–163). Jednak granice gramatyczności zarówno w systemie językowym, jak w użyciu języka należą do problemów dyskusyjnych.

Tradycyjne ujęcie językoznawcze, wywodzące się ze strukturalizmu, umieszcza gramatykę w systemie języka w postaci modułu morfologiczno-składniowego. Poza gramatyką znajdują się takie sfery języka, jak słownictwo, semantyka, frazeologia, tekst (dyskurs), a także fonetyka i fonologia. W polskich gramatykach – nawet tych w duchu strukturalistycznym – poziom foniczny języka był jednak z reguły włączany do opisu gramatycznego języka¹.

Szersze rozumienie gramatyki w języku proponują kognytywści (zob. przykładowo: Tabakowska, 1995, s. 15–17). W językoznawstwie kognitywnym gramatyka nie jest przeciwstawiana innym modułom języka, ale obejmuje wszystkie jego elementy. Kognitywizm uważa język za kontinuum elementów symbolicznych, w którym poziomy językowe (podsystemy) i ich cząstki (jednostki) wzajemnie się przenikają. Na przykład tradycyjnie wydzielany gramatyczny system morfologiczno-składniowy łączy się płynnie z jednej strony z poziomem fonologicznym, z drugiej zaś – z poziomem leksykalnym².

Również pojęcie gramatyczności/niegramatyczności poszczególnych zachowań językowych (aktów mowy) można różnie ujmować w zależności od przyjętego stanowiska. Tradycja językoznawcza dzieli język na system

i działanie (w terminologii generatywnej: kompetencja i wykonanie), a działanie ma postać gramatyczną, o ile znajduje podstawę w systemie. W ujęciu kognitywnym podstawą języka jest wykorzystanie doświadczeń w zachowaniach komunikacyjnych użytkowników języka (czyli uzus językowy). To zachowanie może być mniej lub bardziej prototypowe, co można uznać za w mniejszym lub większym stopniu gramatyczne³.

Według mnie gramatyka jest w języku techniką schematyzacji, występującą zarówno w języku ujmowanym jako ogólny zasób środków, jak i konkretne działanie językowe. Jest to uschematyzowany zespół środków językowych, służących do oddania określonych treści w procesie komunikacji z użyciem języka. Mówiąc prościej: jest to schematyczne działanie komunikacyjne oparte na znanych (poznanych) schematach.

Nie ma jednak wątpliwości, że schematyczność w języku jest stopniowalna, czyli charakteryzuje się różnym stopniem schematyzacji. Słownictwo jest w mniejszym stopniu schematyczne niż morfologia czy składnia. W ramach morfologii mamy większą schematyczność we fleksji niż w słowotwórstwie, w składni zaś – większą schematyczność w ramach związków międzywyrazowych niż w związkach między wypowiedziami składowymi złożonych konstrukcji składniowych (por. Łuczyński, 2005, s. 16).

W sumie zatem przyjmuję, że gramatyka to podstawa organizacji języka. Gramatyczność można odnieść do każdego z aspektów systemu i użycia języka, jednak jądrem języka – jako jego najbardziej uschematyzowana część – jest morfologia i składnia⁴.

GRAMATYKA W ROZWOJU MOWY

Jak wiadomo, akwizycja języka w rozwoju jednostki zaczyna się bardzo wcześnie. Biernie przyswajanie sposobu językowego komunikowania się ma swój początek w okresie prenatalnym (zob. Gleason, Ratner, 2005, s. 385). Na dowody czynnej aktywności językowej dziecka musimy zwykle czekać kilka lub kilkanaście miesięcy po jego urodzeniu. Przykłady pierwszych wypo-

wiedzi dziecięcych, jako najbardziej namacalne dowody posługiwania się językiem, mają już w sobie zawiązki gramatyki, choć ich stopień gramatyczności jest niewielki (minimalny).

W tradycyjnych opisach akwizycji języka wyodrębnia się okres przedgramatyczny i gramatyczny. Ten pierwszy to czas niemowlęcy oraz tzw. okres wyrazu. Okres gramatyczny zaczyna się w momencie, kiedy dziecko zaczyna tworzyć kombinacje słowne (czyli w okresie zdania)⁵.

Takie ujęcie niewątpliwie wymaga weryfikacji lub co najmniej uściślenia. Nie można bezkrytycznie przyjmować twierdzenia, że w okresie niemowlęcym dziecko nie poznaje gramatycznego uporządkowania języka. Choć ciągle mało wiemy o tej najwcześniejszej fazie rozwoju mowy, to jednak od czasu do czasu pojawiają się doniesienia naukowe, które dostarczają dowodów na to, że dziecko koduje w swojej świadomości pewne schematy komunikacyjne, które mają kluczowe znaczenie w języku. Jak dotąd są to dowody na sferę fonologiczną (zob. przykładowo Jusczyk, 2007) i leksykalną⁶, niemniej można oczekiwać, że pojawią się też dowody na wcześniejsze, niż dotąd sądzono, nabywanie podstaw morfologii i składni.

W czynnej mowie dziecka niewątpliwie początkiem gramatycznego zachowania jest tworzenie jednowyrazowych wypowiedzi (holofraz)⁷. Tworzenie jednoskładnikowych jednostek składniowych to dowód na zastosowanie schematu: komunikat językowy to co najmniej wypowiedzenie (w minimalnej postaci: wypowiedzenie jednowyrazowe).

Holistyczne ujmowanie przejawów języka jest charakterystyczne dla wyjściowej fazy procesu akwizycji języka. Holofraza jest zapewne nierozkładalna w świadomości dziecka na jednostki foniczne, na pewno nie jest też w świadomości dziecka konstrukcją składniową czy morfologiczną.

Kolejna faza rozwoju gramatycznego dziecka wymaga nabycia umiejętności tworzenia kompozycji wyrazowych w ramach wypowiedzenia. Poprzedza je rozwój biernego języka, w tym wzrost ilościowy słownika mentalnego i zdolność rozumienia komunikatów wielowy-

razowych. W ten sposób dziecko dochodzi do okresu tworzenia złożonych jednostek składniowych (dwu- i więcej składnikowych), co oznacza odwołanie się do jakichś schematów składniowych występujących w danym języku.

W dalszej części rozwój gramatyczny dziecka prowadzi go do uświadomienia sobie faktu, że składniki syntaktyczne mogą być podzielne morfologicznie. Poznawane przez dziecko schematy morfologiczne (najpierw o charakterze fleksyjnym) pozwalają na tworzenie uporządkowanych gramatycznie ciągów komunikacyjnych. Jednocześnie składniki syntaktyczne nabywają cech morfologiczno-składniowych (wyrazy stają się przedstawicielami gramatycznych klas).

Mentalny rozwój gramatyczny dziecka można schematycznie przedstawić w ramach następujących trzech stadiów odkrywania w języku złożoności jednostek językowych:

HOLOFRAZA → SKŁADNIK SYNTAKTYCZNY → STRUKTURA MORFOLOGICZNA SKŁADNIKA

Warto zauważyć, że schematyzacja językowa – którą można uznać za podstawę rozwoju gramatycznej jednostki – dokonuje się też na innych poziomach języka, np. w obrębie leksyki i semantyki. Wyrazy przestają być jednostkowymi desygnatami, natomiast nabierają charakteru coraz bardziej abstrakcyjnego, gdyż odnoszą się do klas obiektów czy zjawisk (Tomassello, 2003, s. 210–211). Pojęcie klasy wiąże się niewątpliwie ze schematyzacją pojęciową.

POCZĄTKI ROZWOJU MORFOLOGICZNEGO

Dowodem rozwoju morfologicznego języka dziecka jest – jak już było powiedziane – uświadomienie sobie przez dziecko złożoności jednostki syntaktycznej, jaką jest składnik wypowiedzenia (wyraz). Początkowo jest to z pewnością oparte na obserwacji, że w języku otoczenia występują różne warianty gramatyczne tych samych wyrazów. Użycie tych wariantów jest uzależnione od rodzaju wypowiedzenia i miejsca wyrazów w wypowiedzeniu.

Obserwacja różnych wariantów morfologicznych składników wypowiedzenia musi prowadzić dziecko do poszukiwania funkcji tego zróżnicowania (według schematu myślowego: w formie musi być jakaś treść).

Z moich studiów wczesnych zachowań komunikacyjnych dzieci wynika, że już w okresie niemowlęcym dzieci zauważają różnicę między wypowiedziami o charakterze imperatywnym, kiedy osoba dorosła (matka) zwraca się bezpośrednio do dziecka, aby językowo wpłynąć wprost na jego zachowanie, a wypowiedziami o charakterze indykatorywnym, gdy dorosły używa języka jako narzędzia bezpośredniego oddziaływania, ale głównie po to, aby zainteresować dziecko tym, co się wokół niego dzieje. To staje się punktem wyjścia do tworzenia zawiązków pierwszych kategorii gramatycznych. Na poziomie morfologicznym chodzi o kategorię trybu (rozkazujący w opozycji do orzekającego)⁸ i przypadku (wołacz przeciwstawiający się mianownikowi).

Do typowych wypowiedzi kierowanych do dziecka należą przykłady:

Zosiu, poczekaj chwileczkę.

Oj, co ta Zosia zrobiła.

Pokaż mi paluszek.

Mama pokaże Zosi laleczkę.

Przez kilka miesięcy te formy gramatyczne dziecko koduje i przechowuje w pamięci. Na ich użycie czekamy zwykle do drugiej połowy drugiego roku życia, kiedy w mowie dziecka pojawiają się wypowiedzenia wieloskładnikowe (najpierw dwu-, potem kilkuskładnikowe), w których te opozycje są coraz wyraźniej sygnalizowane. Dowodem na to są następujące wypowiedzi dziecięce⁹:

Tatusi wychodź ‘tatusiu, wychodź’ (1;7)

Mama tuj ‘mamo, stój’ (1;8)

Myska pacie ‘myszka płacze’ (1;7)

Dzadzi pi ‘dziadzio śpi’ (1;9)

Mamusiu, buciki ubaj ‘mamusiu, buciki ubierz’ (1;11)

Obadek gotuje tatus ‘tatus gotuje obiadek’ (1;11)

W tym samym niemal czasie (może nieznacznie później) dziecko zaczyna dostrzegać możliwość „rozpodobnienia” formalnego subiekta i obiektu czynności, co na poziomie

składniowym odpowiada opozycji podmiotu i dopełnienia, a na poziomie fleksyjnym – opozycji mianownika i biernika. W wypowiedziach dziecięcych z drugiej połowy drugiego roku życia zauważamy koncentrowanie się na obiekcie czynności (subiekt może być pominięty, gdyż sygnalizuje go czasownik). Obiekt uzyskuje specyfikę formalną w odniesieniu do rzeczowników, w których ma odrębną końcówkę fleksyjną (np. w wypadku rzeczowników żeńskich samogłoskowych). Oto przykładowe wypowiedzi dzieci w drugim roku życia:

Buśko da ‘jabłuszko daj’ (1;7)

Sociek kupił ‘soczek kupił’ (1;8)

Koletke mam ‘czekoladkę mam’ (1;7)

Daj tine ‘daj cytrynę’ (1;11)

Póbuł tatku titinke ‘spróbuj, tatku, cytrynkę’ (1;10)

Buzie mamusia myje ‘buzię mamusia myje’ (1;11)

Z danych materiałowych, które udało mi się zebrać w odniesieniu do wypowiedzi dzieci z drugiego roku życia, wynika, że zdecydowanie dominują rzeczownikowe formy mianownika, biernika i wołacza (83,4%)¹⁰, co w znacznej części jest zaakcentowane formalnie, tj. wyraźnie wypowiedzianą końcówką odpowiadającą każdemu z tych przypadków. Można zatem przyjąć, że system deklinacyjny w ontogenezie języka polskiego ma swój początek w systemie opozycji 3 przypadków gramatycznych rzeczownika (mianownika, biernika i wołacza), natomiast system koniugacyjny – w systemie opozycji 2 trybów (orzekającego i rozkazującego)¹¹. Z przykładów widać też, że dzieci w tym czasie umieją łączyć wyrazy według podstawowych zasad składniowych oraz tworzą proste zdania zgodnie z podstawowymi schematami składniowymi polszczyzny (subiekt + czynność + obiekt).

ROZWÓJ SYSTEMU GRAMATYCZNEGO

Znamienne jest, że opisy rozwoju dziecięcej kompetencji językowej z początku są bardzo szczegółowe. Jeszcze w okresie niemowlęcym wymienia się kilka stadiów rozwoju, charakteryzujących się swoistymi – wspólnymi dla

wszystkich dzieci – zachowaniami komunikacyjnymi. Im stadium rozwojowe jest późniejsze, tym mniej szczegółowy staje się opis¹². Okresy rozwojowe mowy dziecka od trzeciego roku życia są różnie wyodrębniane, periodyzacja mowy dziecięcej wieku przedszkolnego i późniejszego jest dyskusyjna, a poszczególne elementy nabytej kompetencji językowej są różnie plasowane w czasie.

Niewątpliwie powodem tego stanu jest to, że rozwój mowy dziecka to zjawisko niezmiernie ekspansywne, a liczba elementów mowy nabywanych przez dziecko rośnie w bardzo dużym tempie. Szczególnie widoczne jest to w słownictwie (jak podaje jedno ze źródeł, dziecko od 1 do 6 roku życia poznaje średnio 9 słów dziennie¹³). Jednak nie tylko ilościowy wzrost wiedzy językowej jest przeszkodą w precyzyjnym opisie rozwoju mowy dziecka. Jeszcze ważniejszy wydaje się fakt – rzadziej uwzględniany w badaniach psycholingwistycznych – że rozwój mowy dziecka nie ma charakteru liniowego, lecz jest przestrzenny.

Liniowość akwizycji języka sugerują dane ilościowe odnotowywane w odniesieniu do pojawiania się jednostek lub kategorii w kolejnych okresach życia dziecka. Wrażenie robi wzrastająca wraz z wiekiem dziecka liczba czynnego i biernego słownictwa czy liczona w wyrazach lub morfemach długość wypowiedzi (zob. Gleason, Ratner, 2005, s. 404–405). Liniowy charakter mają też wyniki dotyczące kolejności pojawiania się w ontogenezie poszczególnych kategorii gramatycznych, np. przypadków gramatycznych w języku polskim (na przykład Machowska, 2006, s. 27–30).

Przestrzenność rozwoju językowego polega na tym, że dziecko nie ogranicza się do zaliczania kolejnych umiejętności, ale wykorzystuje nabytą wiedzę językową w nowych sytuacjach i w nowych funkcjach. Najważniejszą sprawą jest tu możliwość zastosowania wiedzy o jednostkach języka i kategoriach językowych w praktyce. Nowe elementy – oczywiście pojawiające się w swoim czasie i rejestrowane przez obserwatorów ontogenezy mowy – zaczynają być coraz skromniejszym uzupełnieniem tego, co dotąd było z powodzeniem wykorzystywane przez dziecko w komunikacji. Sprawy ilości-

ciowe są mniej istotne niż aspekt jakościowy i pragmatyczny. Poznane wyrazy, formy wyrazowe, kategorie gramatyczne są utrwalane i automatyzowane dzięki coraz sprawniejszej komunikacji dziecka z otoczeniem. Dziecko, doskonaląc swoją kompetencję komunikacyjną, ciągle wykorzystuje zasób nabytych środków leksykalno-gramatycznych w różnych kombinacjach, a jednocześnie jest otwarte na nowe środki językowe i nowe sposoby komunikowania. Kolejność nowych elementów kompetencji gramatycznej czy leksykalnej staje się z czasem mało wyrazista, tym bardziej że obserwujemy niejednokrotnie równoległe nabywanie wielu umiejętności. Toteż przestrzenny i wielokierunkowy rozwój mowy trudno ująć w jakieś fazy rozwojowe, w których zawarte są szczegółowe umiejętności językowe. Dodać należy jeszcze jedną trudność: im późniejszy okres rozwoju dziecka, tym jest on mniej uniwersalny, natomiast coraz bardziej zindywidualizowany. To, co na początku (w okresie niemowlęcym i pierwszych miesiącach czynnej mowy dziecka) wydaje się wspólne dla wszystkich dzieci o typowym przebiegu rozwoju psychosomatycznego, później coraz bardziej zaczyna się różnicować ze względu na niepowtarzalność procesu rozwojowego każdego dziecka. Im dziecko starsze, tym większy wpływ na rozwój ma środowisko, a to jest w każdym indywidualnym przypadku swoiste.

Gdy spróbujemy starannie przyrzeć się rozwojowi systemu gramatycznego dziecka w drugim roku życia, to bez trudu zauważymy przestrzenność tego rozwoju. W zakresie deklinacji rzeczownikowej już w końcu roku możemy zarejestrować występowanie form wszystkich przypadków gramatycznych (po wspomnianych trzech, czyli po mianowniku, bierniku i wołaczu, coraz częściej notujemy formy dopełniacza, ale też pojawia się miejscownik i narzędnik, najrzadziej zaś celownik). Nie oznacza to bynajmniej, że dziecko dwuletnie nabyło już tę kategorię gramatyczną i swobodnie się nią posługuje. To, że możemy zarejestrować w czynnej mowie dziecka jakieś formy gramatyczne, odpowiadające tym, które występują w języku dorosłych użytkowników języka, nie świadczy o osiągnięciu przez dziecko wiedzy

gramatycznej takiej jak u osób dorosłych. Na początku mamy do czynienia z powielaniem tego, co występuje w mowie otoczenia. Dzieci w swojej mowie w większości powtarzają to, co stosują dorośli (zob. Dąbrowska, Kubiński, 2003, s. 16–17; Anderson, 1998, s. 193). Są w stanie wyłowić różne formy gramatyczne wyrazów, na przykład różne formy deklinacyjne (różne formy przypadków gramatycznych) czy koniugacyjne (formy osób, czasów czy trybów). Wśród form fleksyjnych języka polskiego są warianty różnie motywowane, na przykład swoiste końcówki rzeczowników ze względu na fonetyczne właściwości tematu fleksyjnego, znaczenie wyrazu czy jego budowę morfologiczną lub formy czasownikowe zróżnicowane budową tematu fleksyjnego. Dzieci zauważają też korelacje między formami i kategoriami gramatycznymi, co daje w efekcie harmonię między jednostkami na poziomie składniowym. Dzięki coraz częstszemu stosowaniu dochodzi do utrwalania pewnych form, a następnie do coraz swobodniejszego ich używania w dziecięcych wypowiedziach. Może pomaga w tym jakiś wrodzony mechanizm, służący do szybkiego zapamiętywania elementów mowy i sprawnego operowania nimi (jeśli damy wiarę teorii akwizycji Noama Chomsky'ego).

Mimo trudności w przejrzystym i ogólnie akceptowalnym przedstawieniu rozwoju mowy dziecka, w tym akwizycji gramatyki, można zauważyć, że pewne kategorie gramatyczne i formy są zwykle wcześniej odnotowywane w ontogenezie od innych, jedne są częściej wykorzystywane, inne rzadziej w różnych fazach ontogenezy mowy. Uśrednione dane statystyczne, poczynione na wystarczająco dużej próbie, mogą być punktem wyjścia do rozważań na temat kierunku akwizycji gramatyki.

Jeśli idzie o kategorię przypadku rzeczownika w języku polskim, to można zauważyć, że niektóre z przypadków rozwijają się w mowie dziecka coraz bardziej (jest ich coraz więcej w wypowiedziach, ich funkcje się rozszerzają), podczas gdy inne zdają się uchodzić na dalszy plan (są stosunkowo coraz rzadsze, nie pojawiają się nowe sposoby ich użycia). Na przykład do dynamicznych przypadków gramatycznych należy dopełniacz, natomiast degresywność

wykazuje wołącz (por. Łuczyński, 2004, s. 82; Machowska, 2006, s. 180). Na ten stan ma wpływ system przypadków w polszczyźnie, gdzie dopełniacz rzeczownika należy do przypadków wyjątkowo wielofunkcyjnych, a więc zapotrzebowanie na formy dopełniaczowe w wypowiedziach dziecięcych ciągle rośnie wraz z rozwojem mowy. Jeśli idzie o wołącz, to jego użycie marginalizuje się ze względu na ograniczoną funkcjonalną. Konstrukcje imperatywne, w których wołącz głównie występuje, są typowe dla wczesnej mowy dziecka, w których istotny jest bliski kontakt z odbiorcą i doraźne uzyskanie czegoś. Później dziecko coraz częściej używa konstrukcji, w których nie chodzi o natychmiastową zmianę w postępowaniu adresata wypowiedzi, lecz na przykład o oddanie stosunku mówiącego dziecka do rzeczywistości. W takich wypowiedziach zapotrzebowanie na wołącz jest niewielkie.

Gdy przyjrzymy się uważnie używanym przez dziecko w trzecim i czwartym roku życia formom gramatycznym w zakresie opanowanych – zdawałoby się – przypadków rzeczownika, takich jak biernik, wołącz czy miejscownik, zauważymy, że kompetencja gramatyczna dziecka ciągle się rozwija. Użycie kolejno poznawanych wyrazów wymaga często zastosowania swoistej formy gramatycznej w ramach tego samego przypadku, gdyż możliwe są w nich różne końcówki (tzw. końcówki równoległe, występujące powszechnie w systemie fleksyjnym polskiego rzeczownika). Porównajmy poniższe przykłady (w dwóch pierwszych rzeczowniki różnych rodzajów wymagają różnych końcówek biernika, w dwóch następnych widać zróżnicowanie miejscownika ze względu na miękko-tematowy bądź twar-dotematowy charakter rzeczownika, w ostatniej zaś parze różne końcówki wołącza zależą od tego, czy rzeczownik ma postać hipokorystyczną, tj. spieszczoną, czy nie):

Misia ubiejam ‘misia ubieram’ (2;2)

Ja jemu zlobie piecątkę ‘ja jemu zrobię pieczątkę’ (3;3)

Ja siąde, ja siąde na tym sioniu ‘ja siąde, ja siąde na tym słoniu’ (2;1)

Ja zawsze położie na tole ‘ja zawsze kładę [to] na stole’ (2;3)

Leć, jąćko, do jodzinków ‘leć, rączko, do rodzynków’ (2;1)

Babciu, a teraz musimy kupić ‘babciu, a teraz musimy [coś] kupić’ (3;3)

Również w zakresie używanych od drugiego roku życia takich form koniugacyjnych, jak tryb rozkazujący, dziecko musi się nauczyć odpowiednio dobierać wariantywne postacie tematu lub (rzadziej) któryś z równoległych wykładników fleksyjnych danej kategorii. Porównajmy poniższe przykłady, gdzie w pierwszej wypowiedzi czasownik ma krótszą postać tematu w trybie rozkazującym, w drugiej zaś rozszerzoną, natomiast w dwóch ostatnich czasowniki w pierwszej osobie liczby pojedynczej czasu teraźniejszego różnią się końcówkami:

Kotku, cicho bądź, nie chodź (2;1)

Dadku, poszukaj Madzi ‘dziadku, poszukaj Madzi’ (2;5)

Psecies ja placuje u dziadka ‘przecież ja pracuję u dziadka’ (3;3)

Ja tam nie znam bajek w ogóle (3;1)

Gramatyka rzeczownika zaczyna się rozwijać wcześniej niż gramatyka przymiotnika, na co ma wpływ kolejność pojawiania się rzeczowników i przymiotników w mowie dziecka. Przymiotniki, jako nazwy o abstrakcyjnym odniesieniu, są mniej przydatne małemu dziecku. Zróżnicowanie formalne przymiotników (i zaimków przymiotnych) zostaje zauważone z pewnością przez dzieci dużo wcześniej, niż ma to zastosowanie w czynnej mowie dziecka. Ponieważ różne formy przymiotnikowe mają w języku polskim funkcję składniową (chodzi o kongruencję rzeczownikowo-przymiotnikową), należy akwizycję fleksyjną przymiotnika łączyć z akwizycją związków składniowych. Mamy tu wyrazisty dowód na równoległe nabywanie umiejętności z zakresu fleksji i składni. I tak określone formy rodzajowe przymiotnika, pojawiające się już w wypowiedziach dziecięcych w drugim roku życia, to dowody na dostrzeżenie przez dziecko zgodności formalnej połączeń rzeczownikowo-przymiotnikowych. Oto przykłady:

Cięska toba ‘ciężka [jest ta] torba’ (1;10)

Gołaca woda jeś ‘gorąca woda jest’ (1;10)

Bydki jeś kotek ‘brzydki jest kotek’ (1;11)

Moja, moja mama jest ‘moja, moja mama jest’ (2;0)

Zauważyć można, że o ile różne formy rodzajowe przymiotników są rejestrowane w mowie dziecka coraz częściej i coraz sprawniej dopasowywane do rzeczowników w związkach składniowych, o tyle niewielkie jest zróżnicowanie przypadków gramatycznych przymiotników w mowie dzieci. Jest to wynikiem powielania języka dorosłych, gdzie przymiotniki najczęściej występują w funkcji określenia predykatywnego, które we współczesnej polszczyźnie przybiera postać mianownikową. Toteż mianownik przymiotnika (różnych rodzajów i w obu liczbach, choć najczęściej w rodzaju męskim i żeńskim oraz w liczbie pojedynczej¹⁴) zostaje przez dziecko opanowany najwcześniej i najlepiej w jego mowie utrwalony (zob. Łuczyński, 2004, s. 176 i nast.).

Jeśli idzie o akwizycję form koniugacyjnych, to proces odbywa się w znacznej części równoległe z nabywaniem elementów podsystemu deklinacyjnego, a jednocześnie w ścisłym związku z poznawaniem zasad składniowych naszego języka. Znow widać jednocześnie nabywanie pozornie różnych umiejętności, a także przestrzenność procesu akwizycji. Tak jest przykładowo z kategorią osoby czasownika, rozwijającą się wraz z kategorią przypadku rzeczownika (i zaimka rzeczownego), a także razem z konstrukcjami zdaniowymi zawierającymi wyrażony bądź domyślny podmiot. Punktem wyjścia wydaje się trzecia osoba trybu orzekającego i druga osoba trybu rozkazującego. Dla trzeciej osoby niezbędny jest związek składniowy z rzeczownikiem w mianowniku, natomiast dla drugiej osoby – związek z wołączem. Przykłady na realizację przez dzieci takich form gramatycznych znajdujemy we wczesnych wypowiedzeniach tworzonych przez dzieci (jak w poniższych wypowiedziach).

Donka idzie ‘biedronka idzie’ (1;11)

Dziadek kupi wąsi ‘dziadek kupi [sobie] wąsy’ (1;11)

Ciociu, cho tu ‘ciociu, chodź tu’ (2;0)

Ty jeć ‘ty jedź’ (1;11)

Kolejne formy kategorii osoby, to jest pierwsza osoba, druga osoba trybu orzekającego, formy osoby w liczbie mnogiej, pojawiają się w mowie dziecka w związku z odkrywa-

niem kolejnych konstrukcji składniowych oddających relacje przestrzenne (ja – ty – on) oraz sygnalizujących związki między składnikami wypowiedzenia (zaimki i rzeczowniki w związkach zgody i rządu z czasownikami). Jednocześnie dziecko musi zauważyć, że wykładniki formalne osoby nie są jednakowe dla wszystkich czasowników (np. w pierwszej osobie może być końcówka *-ę* lub *-m*).

W tym samym czasie, a więc znow równoległe, pojawiają się w mowie dziecka formy koniugacyjne, które świadczą o opanowywaniu kategorii czasu (zob. Zarębina, 1994, s. 3; Smoczyńska, 1986, s. 646–647). Kluczowa w tym zakresie jest obserwacja językowa dotycząca zróżnicowania form teraźniejszych i przeszłych. Te ostatnie, odnoszące się do czynności poprzedzającej wypowiedź nadawcy, mają wyrazisty wykładnik formalny w postaci morfemu *-l-* (alternującego z *-l-*). Poza morfologicznym oznaczeniem czynności przeszłej trzeba też uwzględnić rodzaj gramatyczny formy czasownikowej. Niezbędna jest zatem dodatkowa umiejętność, polegająca na zastosowaniu odpowiedniego morfemu rodzajowego. Oto kilka przykładów zastosowania form czasu przeszłego przez dzieci pod koniec drugiego i na początku trzeciego roku życia:

Sociek kupił ‘soczek kupił’ (1;8)

Tabajem jechałem ‘tramwajem jechałem’ (1;11)

Nie pyjechał jecie samochód ‘nie przyjechał jeszcze samochód’ (2;1)

Cipsia dostałem, cipsia ‘czipsa dostałem, czipsa’ (2;1)

Mamo, zjadam ciukelka pet chilom ‘mamo, zjadłam cukierka przed chwilą’ (2;2)

Również w tym czasie pojawiają się w mowie dziecka formy czasu przyszłego, mające w języku polskim postać analityczną¹⁵. Utrwalenie tej formy trwa zapewne dłużej, gdyż przypadki jej użycia są znacznie rzadsze niż form czasu teraźniejszego i przeszłego. Niemniej jednak nie ulega wątpliwości, że mogą one pojawić się w wypowiedziach dziecięcych w drugim roku życia (zob. wybrane przykłady).

Bawić będą konikiem ‘bawić się będą konikiem’ (1;8)

Tam na ławeczkę będziemy siadać ‘tam na ławeczce będziemy siadać’ (2;1)

Będzie[my] mieskali w tym domku ‘będziemy mieszkali w tym domku’ (2;1)

Siama, siama będę ubjala ‘sama, sama będę się ubierała’ (2;3)

Oczywiście nie wyczerpuje to wszystkich elementów systemu fleksyjnego polszczyzny. Są formy deklinacyjne i koniugacyjne, które pojawiają się później w ontogenezie, np. liczebniki (zwłaszcza zbiorowe), imiesłowy (przede wszystkim przyszłówkowe), tryb przypuszczający, bezoosobnik. Jednak zdecydowana większość form fleksyjnych zwykle pojawia się w wypowiedziach dzieci do połowy trzeciego roku życia. Utrwalanie ich jest kontynuowane, a skuteczność tego procesu uzależniona jest od ich frekwencji w mowie.

Również do połowy trzeciego roku życia dziecko zwykle opanowuje podstawy systemu składniowego, a więc zasady rekcji i kongruencji w związkach między wyrazami oraz podstawowe modele zdań prostych¹⁶.

Dalszy przebieg akwizycji gramatyki polskiej trudno jest przedstawić liniowo. Poza utrwalaniem nabytej wiedzy gramatycznej w coraz to nowych kombinacjach (związanych z rozwojem słownika dziecka), można zauważyć włączanie do języka elementów wyjątkowych (niesystemowych) czy peryferyjnych dla systemu. Formy fleksyjne stają się coraz bardziej wielofunkcyjne (Łuczyński, 2004, s. 79–138). Konstrukcje składniowe się komplikują, bo dziecko jest w stanie tworzyć coraz dłuższe teksty. Materiał językowy do badań późniejszego rozwoju mowy dziecka staje się coraz bogatszy, a zatem coraz trudniej go analizować. Obiektywizacja opisu staje się możliwa w coraz mniejszym stopniu, bo rozwój mowy nabiera coraz bardziej zindywidualizowanego charakteru.

PODSUMOWANIE

Nie ma języka ludzkiego, który nie miałby w swojej strukturze systemu gramatycznego.

Gramatyka to podstawa uporządkowania elementów językowych zawartych w jakimkolwiek akcie mowy. Proces nabywania kompetencji gramatycznej przez dzieci to zagadnienie fascynujące, ale też niezwykle trudne w opisie. Na pewno wszystko się zaczyna długo wcześniej, zanim usłyszymy od dziecka pierwsze wypowiedziane słowa. Wiedza językowa najpierw jest przez dziecko kodowana na podstawie mowy otoczenia. Mogą temu sprzyjać wrodzone (zawarte w kodzie genetycznym człowieka) predyspozycje do opanowania języka. Pierwsze przykłady czynnej aktywności językowej u dzieci – pojawiające się zwykle na przełomie pierwszego i drugiego roku życia – to holofrazy. Są one jednocześnie dowodem na to, że rozpoczął się rozwój gramatyczny (dziecko tworzy najprostsze z możliwych konstrukcji składniowych). Następnie dzieci tworzą wypowiedzenia wieloskładnikowe (a więc konstrukcje składniowe), w których pojawiają się jednostki mające budowę morfologiczną. Akwizycja poziomu morfologicznego języka polskiego zaczyna się zwykle w drugiej połowie drugiego roku życia dziecka.

Kolejne stadia rozwoju języka dziecka są coraz mniej wyraziste, gdyż proces staje się coraz bardziej przestrzenny, umiejętności rozwijają się na różnych poziomach równolegle, zmiany ilościowe przechodzą niezauważalnie w zmiany jakościowe. Akwizycja języka staje się też coraz mniej uniwersalna, coraz więcej w niej elementów uwarunkowanych przebiegiem rozwoju indywidualnego dziecka i wpływem środowiska, w którym dziecko przebywa.

Można mieć nadzieję, że współczesne badania nad rozwojem mowy dziecka przyniosą pozytywne wyniki w odniesieniu do wciąż niezadowolających danych na temat stanu kompetencji językowej dzieci w późniejszym wieku przedszkolnym. Niezbędne do tego są szczegółowe obserwacje i obszerne (a także dobrze opisane) korpusy materiałowe. Ważne jest też zastosowanie właściwej metody opisu, uwzględniającej najnowsze osiągnięcia naukowe w zakresie językoznawstwa i psychologii języka.

PRZYPISY

¹ Zob. przykładowo: Wróbel, 2001; Nagórko, 1996; Bąk, 1993. Podobnie jest w innych językach, np. Fromkin i in., 2003 czy – z pewnymi zastrzeżeniami – Aitchison, 2008, s. 4.

² Zob. Taylor, 2007, s. 23–36.

³ O zastosowaniu pojęcia prototypu w językoznawstwie kognitywnym zob. m.in. Tabakowska, 2001, s. 41–42.

⁴ W odniesieniu do modułu morfologiczno-składniowego języka można tu wykorzystać zaproponowany przez kognitywistów termin *morfoskładnia* (zob. Dąbrowska, Kubiński, 2003, s. 18).

⁵ Por. klasyczne opisy rozwoju mowy: Kaczmarek, 1953, s. 35 i nast. czy Smoczyński, 1955, s. 133.

⁶ Zob. Clark, 2007, s. 141. Zdaniem autorki dzieci już w pierwszym roku życia konstruują kategorie pojęciowe, które są podstawą znaczeń słów.

⁷ Zob. Tomasello, 2002, s. 184–186; Łuczyński, 2002, s. 158–159.

⁸ Wyraźnie potwierdzają to obserwacje poczynione przez M. Olmę (zob. Olma, 2007, 2, s. 61).

⁹ W niniejszym artykule wykorzystuję w większości przykłady z pozycji Łuczyński, 2004, zbierane w latach 1995–2002.

¹⁰ Zob. Łuczyński, 2004, s. 82.

¹¹ Szerzej na ten temat: *ibidem*, s. 62–71.

¹² Na przykład w książce J. Aitchison wyróżnione zostało 10 okresów rozwoju języka, przy czym pierwszych osiem przypada na okres od narodzin do 2 i pół roku życia dziecka (Aitchison, 2008, s. 80). Z kolei J. Porayski-Pomsta w ramach trzech głównych stadiów pierwsze przeznacza dla dziecka od narodzin do 36 miesiąca życia, drugie – od 37 miesiąca do 6/7 roku życia, a trzecie – od 6/7 do 10/12 roku (Porayski-Pomsta, 2007, s. 7–8).

¹³ Clark, 2007, s. 138.

¹⁴ W liczbie mnogiej deklinacji przymiotnikowej mniejszym stopniem przyswojenia charakteryzują się formy mianownika rodzaju męskoosobowego. Przykłady połączeń typu: *dobrze chłopcy* czy *takie żołnierze* z wypowiedzi dzieci z późnego okresu przedszkolnego są tego dowodem (zob. Łuczyński, 2004, s. 186).

¹⁵ W języku polskim jest też czas przyszły prosty, możliwy w odniesieniu do czasowników dokonanych. Formy koniugacyjne czasu teraźniejszego dla czasowników dokonanych nabierają znaczenia czasu przyszłego. Jak widać z zapisów mowy dzieci, czas przyszły prosty pojawia się równoległe z czasem teraźniejszym. Na początku dzieci zapewne nie mają świadomości, że takie formy jak *pójdzie* czy *poszuka* mają odniesienie do przyszłości. Obrazują to następujące przykłady:

Nie ma go, posiedł, poszukamy go 'nie ma go, poszedł, poszukamy go' (1;10)

Agata nie ziabiezie cimballki 'Agata nie zabierze cymbałków' (2;1)

Pójdziemy hutaweciek 'pójdziemy do huśtaweczek' (2;3)

Mama poleje mlečkiem 'mama poleje mleczkiem [płatki]' (2;3)

¹⁶ O wczesnym opanowaniu podstawowych związków składniowych zob. w: Kowalewska-Kuczkowska, 2007 (zwłaszcza s. 212–215).

BIBLIOGRAFIA

- Aitchison J. (2002), *Ziarna mowy. Początki i rozwój języka*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Aitchison J. (2008), *The Articulate Mammal. An Introduction to Psycholinguistics*. 5th edition. London–New York: Routledge.
- Anderson J.R. (1998), *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bąk P. (1993), *Gramatyka języka polskiego*. Wyd. 8. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Clark E.V. (2007), Przystawianie języka: słownik i składnia [w:] B. Bokus, G.W. Shugar (red.). *Psychologia języka dziecka*, 136–174. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dąbrowska E., Kubiński W. (red.) (2003), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Universitas.
- Dunbar R. (2009), *Pchły, plotki a ewolucja języka*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.

- Fromkin V., Rodman R., Hyams N. (2003), *An Introduction to Language*. 7th edition. Thomson – Heinle.
- Gleason J.B., Ratner N.B. (red.) (2005), *Psycholingwistyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Juszyk P.W. (2007), Przystawianie języka: dźwięki mowy i początki fonologii [w:] B. Bokus, G.W. Shugar (red.). *Psychologia języka dziecka*, 63–99. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kaczmarek J. (1953), *Kształtowanie się mowy dziecka*. Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Kowalewska-Kuczowska E. (2007), *Akomodacja syntaktyczna polskiego czasownika w ontogenezie*. Gdańsk: niepublikowana praca doktorska.
- Łuczyński E. (2002), Fleksja języka polskiego z punktu widzenia ontogenezy mowy. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, t. 58, 157–165. Kraków.
- Łuczyński E. (2004), *Kategoria przypadku w ontogenezie języka polskiego, czyli o wchodzeniu dziecka w rzeczywistość gramatyczną*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Łuczyński E. (2005), Język a gramatyka w świetle studiów nad ontogenezą mowy [w:] M. Kielar-Turska (red.). *Język w procesie poznania i interakcjach społecznych*, 13–21. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego (*Psychologia Rozwojowa*, t. 9, 5, 2004).
- Machowska J. (2006), *Nabywanie kategorii przypadku. Okres wczesnoszkolny*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Nagórko A. (1996), *Zarys gramatyki polskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olma M. (2007), Rozwój niektórych kategorii fleksyjnych rzeczownika i czasownika u dziecka w wieku do 5 lat. Cz. 1 (Fleksja imienna). *Poradnik Językowy*, 8, 80–92; cz. 2 (Fleksja werbalna). *Poradnik Językowy*, 9, 60–71.
- Porayski-Pomsta J. (2007), „Mowa dziecka” jako przedmiot badań. *Poradnik Językowy*, 8, 3–29.
- Smoczyńska M. (1986), *The Acquisition of Polish*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smoczyński J. (1955), *Przystawianie przez dziecko podstaw systemu językowego*. Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe.
- Tabakowska E. (1995), *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Polska Akademia Nauk.
- Tabakowska E. (red.) (2001), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków: Universitas.
- Taylor J.R. (2007), *Gramatyka kognitywna*. Kraków: Universitas.
- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Tomasello M. (2003), Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych? [w:] E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.). *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, 144–222. Kraków: Universitas.
- Wróbel H. (2001), *Gramatyka języka polskiego*. Kraków: Od Nowa.
- Zarębina M. (1994), *Język polski w rozwoju jednostki*. Gdańsk: Wydawnictwo Glottispol.