

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica 7 (2023)

ISSN 2083-7283

DOI 10.24917/20837283.7.8

Anna Nallur

Badacz niezależny, Warszawa

ORCID 0000-0001-8824-9115

Nabywanie fleksji jako element diagnostyczny rozwoju języka polskiego u dzieci dwujęzycznych

Acquiring inflection as a diagnostic part of development of the Polish language for bilingual children

Streszczenie

W artykule przedstawiono wyniki badań ilościowych oraz indywidualnych przypadków, pokazujące konieczność rozszerzenia diagnostyki rozwoju mowy dzieci dwujęzycznych o ocenę rozwoju fleksji. Kategoria przypadku u dziecka z normatywnym procesem rozwoju języka polskiego powinna pojawić się do końca 2. roku życia, czyli jeszcze przed okresem zdania. W przypadku opóźnionego rozwoju morfologii konieczne jest objęcie dziecka terapeutycznym programem stymulującym proces nabywania mowy, który zawiera program słuchowy, prowadzenie dzienników wydarzeń w obu językach, *Symultaniczno-Sekwencyjną Naukę Czytania*[®], programowanie języka oraz rezygnację z wysokich technologii.

Słowa kluczowe: fleksja, kategoria przypadku, dwujęzyczność, diagnoza rozwoju języka

Abstract

The article, citing the results of quantitative research and individual cases, shows the need to extend the diagnosis of speech and language development for bilingual Polish-speaking children to include the assessment of inflection development. The case category in a child with a typical Polish language development should appear by the end of the 2nd year of life, i.e. before the sentence period. In the case of delayed morphological development, it is necessary to provide the child with a therapeutic program that stimulates the process of acquiring speech and language, which includes the auditory stimulation program, journal writing in both languages, simultaneous and sequential reading technique, language programming, and eliminating the use of high technologies.

Keywords: inflection, case category, bilingualism, diagnosis, language development

Wstęp

Częstsze migracje związane z warunkami polityczno-ekonomicznymi powodują, że Polska przyjmuje coraz więcej imigrantów, a polscy emigranci powracają do ojczyzny. W naszym kraju tworzy się wiele rodzin międzynarodowych, m.in. ukraińskich, białoruskich, wietnamskich, włoskich, hiszpańskich, angielskich, francuskich, indyjskich. Niestety tylko nieliczni rodzice wychowujący dzieci w środowisku dwujęzycznym szukają rzetelnych informacji, jak pomóc im rozwinąć prawidłowo oba języki. Dopiero problemy w przedszkolu lub w szkole prowadzą do konsultacji ze specjalistami logopedami lub psychologami. Najczęstszym błędem, który popełniają opiekunowie, jest mówienie do dziecka w innym niż w ich etnicznym języku. Wyniki badań pokazują, że „przyswajanie drugiego języka jest bardziej efektywne, gdy odbywa się na fundamencie pierwszego, co oznacza, iż należy świadomie stymulować rozwój języka etnicznego” (Spitzer, 2013, s. 126). Brak takiego podejścia prowadzi może do zahamowania kognitywnego i emocjonalnego rozwoju dziecka. „Zakłóceniu ulega już na poziomie czysto językowym komunikacja w rodzinie, zaś w kręgu rówieśników (w szkole, na placu zabaw) dziecko pozostaje językowo niepełnosprawne” (Laskowski, 2009, s. 11). Kolejnym zagrożeniem prawidłowego nabywania języka jest nadużywanie przez rodziców i ich dzieci wysokich technologii. Zbyt częsta stymulacja prawej półkuli mózgu poprzez obraz z telefonów, tabletów czy telewizji blokuje aktywność lewej kory, w której kształtują się ośrodki mowy. „Czas spędzony przed ekranami i monitorami przez dzieci poniżej trzeciego roku życia jest czasem straconym” (Spitzer, 2013, s. 123). U dzieci dwujęzycznych, które mają dwukrotnie zmniejszony czas ekspozycji na każdy z języków, ich przyswajanie w warunkach stymulacji wysokimi technologiami staje się niemal niemożliwe do osiągnięcia.

Aby pomóc rodzicom wychowującym dzieci w warunkach wielojęzyczności, konieczne jest przeprowadzanie wielu badań indywidualnych przypadków nabywania mowy przez dzieci dwujęzyczne, a także edukacja specjalistów i nauczycieli, jak przebiega ten proces i czym różni się od nabywania mowy przez dzieci jednojęzyczne.

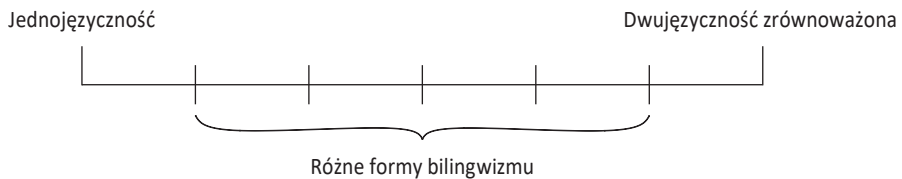
1. Rozwój systemów językowych dzieci dwujęzycznych

Rozwój systemu językowego dzieci dwujęzycznych charakteryzuje się bardzo dużym różnicowaniem indywidualnym uzależnionym m.in. od:

- rodzajów dwujęzyczności (symultaniczna lub sekwencyjna, klasyczna lub pierwszego pokolenia, naturalna lub sztuczna),
- grup językowych, które wzajemnie na siebie wpływają,
- czasu zanurzenia w poszczególnych językach (kryterium użycia),
- strategii nabycia (osoby, miejsca, czasu).

Osoby dwujęzyczne, a także rodzice dzieci dwujęzycznych dążą do tego, aby ich mowę charakteryzował bilingwizm zrównoważony, który zakłada opanowanie dwu języków na równie wysokim poziomie (Baker, 2006, s. 9) w odróżnieniu do bilingwizmu dominującego, w którym użytkownik obu języków posiada w jednym z nich wyższą kompetencję językową i komunikacyjną oraz używa go częściej niż języka

drugiego (Butler, Hakuta, 2006, s. 119). C. Baker uważa jednak, że tylko nieliczne dwujęzyczne osoby charakteryzuje bilingwizm zrównoważony. Określa go jako mit. W rzeczywistości bowiem każdy z języków osoby dwujęzycznej ma różne cele i funkcje, a jednostka używa obu języków w różnych miejscach, w różnym czasie i z różnymi ludźmi. Przykładem może być dwujęzyczne dziecko posługujące się jednym językiem w domu i drugim językiem w szkole. Pierwszy z tych języków będzie językiem potocznym, a drugi będzie cechowała większa kompetencja językowa. Oprócz tego różne jest też słownictwo obu tych języków. Dwa języki osoby dwujęzycznej wzajemnie się uzupełniają – są niczym dwa narzędzia dla dwóch różnych prac (Baker, 2014, s. 44–46). „Pomiędzy ekstremalną jednojęzycznością a pełną (zrównoważoną) dwujęzycznością istnieją różne formy dwujęzyczności” (Błasiak-Tytuła, 2011, s. 61).



Ryc. 1. Kontynuuum 'jednojęzyczność – dwujęzyczność'

Źródło: Błasiak-Tytuła, 2011, s. 61.

Jak zatem zdefiniować osobę w pełni dwujęzyczną? Osoba dwujęzyczna zna i posługuje się dwoma kodami językowymi, regularnie przechodząc z jednego języka na drugi w zależności od sytuacji komunikacyjnej (Cieszyńska, 2013, s. 165), a także opanowała oba języki w takim stopniu, jak społecznie ekwiwalentni ich jednojęzyczni nosiciele (Lipińska, 2003, s. 115).

Proces nabywania mowy przez dzieci bilingwalne oraz porównanie go z dziećmi monolingwalnymi zostały opisane przez wielu badaczy. Udowodniono, że w okresie prelingwalnym etap gaworzenia przebiega dokładnie tak samo i w tym samym czasie u dzieci dwujęzycznych i jednojęzycznych (Oller, Eilers, Urbano, Cobo-Lewis, 1997; Meneva, Genesee, 2004). Pierwsze słowa również wypowiedane są przez dzieci z obu tych grup jednocześnie, ok. 12. miesiąca życia (Genesee, 2003; Patterson, Pearson, 2004). Potwierdzono również, że w okresie wyrazu występuje też zbieżny podział części mowy u dzieci mono- i bilingwalnych (Conboy, Thal, 2006; Marchman, Martinez-Sussmann, Dale, 2004; Nicoladis, Secco, 2000).

Pierwsza różnica w rozwoju języka dzieci dwujęzycznych i jednojęzycznych pojawia się w liczbie wypowiedanych słów. Dzieci dwujęzyczne wypowiadają statystycznie mniej nowych słów niż ich jednojęzyczni rówieśnicy, ale tylko przy porównaniu jednego języka. Wielkość ich słownika z obu języków odpowiada natomiast wielkości słownika dzieci monolingwalnych (Conboy, Thal, 2006; Pearson, Fernandez, Oller, 1993). Czas językowej stymulacji dzieci bilingwalnych podzielony jest na dwa języki, więc jest on zdecydowanie krótszy w porównaniu z dziećmi monolingwalnymi. Liczba nabywanych słów jest proporcjonalna do czasu zanurzenia w języku (Marchman, Martinez-Sussmann, Dale, 2004), a ten zależy przede wszystkim od zaangażowania

rodziców. Skutkiem zbyt małej ekspozycji na jeden z języków jest jego opóźniony rozwój, który ma nie tylko negatywne konsekwencje lingwistyczne, ale także psychologiczne. Wyniki badań B. Pearson (1997) pokazują, że jeśli kontakt z jednym z języków jest mniejszy niż 25% czasu czuwania dziecka, to następuje jego rozpad do stopnia pasywnego, który umożliwia jedynie rozumienie.

Na podstawie wyników podłużnych badań dzieci hiszpańsko-angielskich oraz francusko-angielskich wejście w okres zdania następuje pomiędzy 18. a 24. miesiącem życia, podobnie jak w przypadku dzieci jednojęzycznych (Padilla, Liebman, 1975; Paradis, Genesee, 1996). Nowsze badania precyzują, że zgodnie z normami pierwsze połączenia dwóch wyrazów u dzieci dwujęzycznych muszą pojawić się przynajmniej w jednym z ich języków. Oznacza to, że przy ocenie prawidłowego rozwoju mowy co najmniej jeden język powinien rozwijać się normatywnie (Conboy, Thal, 2006; Marchman, Martinez-Sussman, Dale, 2004). Według badań J. Cumminsa (2000) uważam jednak, że w przypadku opóźnionego rozwoju drugiego języka dziecka dwujęzycznego należy jak najszybciej podjąć działania terapeutyczne. Najefektywniejsze jest tutaj podejście dwutorowe J. Cieszyńskiej (2013), w którym dziecko słucha i nabywa język w warunkach naturalnych, a z drugiej strony jest ono nauczane języka przez specjalistę oraz rodzica (edukacja języka drugiego jako języka obcego). „J. Cummins (2000) twierdzi, że pozytywne skutki poznawcze u osób dwujęzycznych są związane z ich wysokimi kompetencjami w obu językach, a negatywne z niskimi zdolnościami językowymi w obu lub jednym z języków” (Nallur, 2019, s. 54).

Osiągnięcie w odpowiednim czasie powyższych kamieni milowych nabywania systemu językowego, czyli gaworzenia, pierwszych słów i w końcu łączenia ich w zdania, uznawane jest powszechnie wśród specjalistów i rodziców za diagnostyczne w ocenie prawidłowego rozwoju mowy. Należy tu podkreślić, że opóźnienia w tym zakresie u dzieci dwujęzycznych związane są zawsze z zaburzeniem rozwoju dziecka, które nie ma nic wspólnego z jego dwujęzycznością. Nietrafne są zatem diagnozy i twierdzenia, że „mowa dziecka rozwija się wolniej ze względu na wielość nabywanych języków”. Przekazywanie rodzicowi takiej informacji znacznie utrudni rozpoczęcie procesu terapeutycznego i spowolni jego efekty.

Opisując rozwój języków dzieci dwujęzycznych, należy również wymienić kilka szczególnych cech, którymi się charakteryzują:

- interferencje – „wszelkie odchylenia od norm językowych, które występują w mowie osób dwujęzycznych spowodowane wpływem jednego języka na drugi” (Weinreich, 1974, s. 1);
- zapożyczenia – „elementy językowe przejęte z jednego języka do drugiego, podlegające procesowi adaptacji we wszystkich podsystemach języka; mogą to być wyrazy, związki wyrazowe, zwroty, formy fleksyjne, struktury składniowe, a nawet związki frazeologiczne” (Nallur, 2019);
- przełączanie kodu – „naprzemienne, alternatywne używanie różnych systemów językowych (elementów językowych pochodzących z tych systemów) w trakcie komunikowania się” (Błasiak-Tytuła, 2011, s. 64);
- mieszanie kodów – nieświadome i błędne użycie języka w różnych podsystemach, wynikające z niepełnych kompetencji językowych osoby dwujęzycznej.

2. Rozwój kategorii przypadku

„Nie wystarczy znać słownictwo, by rozumieć wypowiedzi i samodzielnie je budować. Tylko znajomość gramatyki da dziecku pełną możliwość percepcji tekstów mówionych i pisanych” (Cieszyńska, 2013, s. 178). „Wraz z rozwojem leksykalnym i składniowym dziecko wchodzi również w świat fleksji, jako jądra gramatyki języka polskiego (Łuczyński, 2004, s. 13). Jest to niezwykle ważny proces, dzięki któremu mowa dziecka staje się coraz bardziej zrozumiała dla otoczenia i ma coraz wyższy poziom szczegółowości. Rozwój fleksji i tempo jej nabywania świadczy o zadziwiających zjawiskach, które odbywają się w mózgu niespełna dwuletniego dziecka w porównaniu z ogromnymi kłopotami, jakie mają dorośli obcokrajowcy uczący się gramatyki języka polskiego. A. Jurkowski cały „okres zdania” nazywa nawet etapem gramatyzacji, przez co pokazuje, jak istotne jest to osiągnięcie (Jurkowski, 1975, s. 80)”.

Najwcześniej w rozwoju gramatycznym pojawia się deklinacja rzeczownika, ponieważ jest on najwcześniej i najczęściej używaną częścią mowy. E. Łuczyński (2004) uznaje fleksję za jądro gramatyki języka polskiego. Powszechnie uważa się, że do około 18.–24. miesiąca życia mowa dziecka jest pozbawiona struktur gramatycznych, gdyż używa ono jedynie pojedynczych wyrazów – holofraz. Dopiero wejście dziecka w okres zdania daje początek gramatyki. E. Łuczyński (2010, s. 10) dochodzi jednak do wniosku, że już w okresie wyrazu dzieci stosują jednoskładnikowe schematy w funkcji komunikatu językowego i w ten sposób używają pierwszych konstrukcji gramatycznych. Potwierdzają to wyniki badań R. Laskowskiego (2009, s. 213), który w swojej obserwacji dwujęzycznej dziewczynki polsko-rosyjskiej zauważa użycie przez nią struktur morfologicznych przed okresem zdania. Dziecko już w wieku 16 miesięcy użyło dopełniacza w funkcji posiadacza w wypowiedzi jednowyrazowej w odpowiedzi na pytanie dorosłego: Czyja to czapka? (*babi* ‘babci’ oraz *Mati* ‘zabawka Marty’). „Protoprzypadki”, jak nazywa te formy R. Laskowski, stają się początkiem nabywania i budowania fleksji jako najwcześniejszej dystynkcji morfologicznej. Dziecko uświadamia sobie, że to samo słowo może mieć różne końcówki gramatyczne w zależności od tego, co chcemy przekazać. Używa do tego m.in. takich procesów poznawczych jak kategoryzacja czy myślenie analogiczne. Niestety zrealizowano bardzo niewiele badań dotyczących kategorii przypadku w ontogenezie języka polskiego. Najobszerniejsze analizy przeprowadził E. Łuczyński w latach 1996–2003, które obejmują 47 prac naukowych (Łuczyński, 2004). Wyniki jego badań jasno pokazują, że „[d]ziecko w drugim roku życia (przede wszystkim w drugiej jego połowie) jest w stanie posługiwać się wszystkimi przypadkami gramatycznymi rzeczownika” (2004, s. 73, 78). Jest to zgodne z obserwacjami R. Laskowskiego, który twierdzi, że „pod koniec drugiego roku życia dziecko opanowało pełny inwentarz przypadku (polskiego i rosyjskiego), co jednak nie oznacza, że poprawnie przyswojony został system przypadkowy tych języków” (2009, s. 218–219). Każdy kolejny przypadek nabywany jest stopniowo, od funkcji najczęściej używanej, najbardziej charakterystycznej – centralnej. E. Łuczyński (2004) dokonał podziału kategorii przypadku na role, jakie pełnią w wypowiedziach dziecka rozwijającego system językowy. Jego obszerny opis przedstawia tabela 1, opracowana na potrzeby badań do pracy doktorskiej (Nallur, 2019). Kolejne przypadki oraz ich funkcje ułożone są chronologicznie według pojawiania się w wypowiedziach dzieci.

Tab. 1. Funkcje przypadków języka polskiego

Przypadek	Funkcje	Przykłady zdań
Mianownik	Funkcja podmiotu zdania (centralna), w tym wykonawcy czynności lub nosiciela stanu	<i>Mama gotuje obiad.</i> <i>Myszka ma ogonek.</i> <i>Kubek został zniszczony.</i>
	Szczególny rodzaj z czasownikiem <i>być</i> w funkcji określnika predykatywnego	<i>Tu jest banan.</i> <i>To auto.</i>
	Funkcja narzędnika (potocznie)	<i>Jestem motylek.</i> <i>Jestem tancerka.</i>
	Funkcja ekspresywno-imperatywna zarezerwowana dla wołacza (potocznie)	<i>Mama, poczekaj na mnie!</i> <i>Maja, chodź do kuchni.</i>
	Funkcja porównawcza (związek z przymiotnikiem)	<i>Głodny jak wilk.</i> <i>To wygląda jak zamek.</i>
Biernik	Funkcja obiektu czynności (centralna) biernik syntetyczny biernik analityczny (z przyimkiem)	<i>Tata zapalił lampkę.</i> <i>Babcia upiekła ciasto.</i> <i>Gra w piłkę. Bawi się w dom.</i>
	Funkcja lokatywna (miejsce i kierunek) związany niekiedy z celem) biernik analityczny z przyimkami: <i>na, w, nad, pod, przez, za</i> (najczęściej <i>na</i> i <i>w</i>)	<i>Helenka chce na rączki.</i> <i>Czapkę zakładamy na głowę.</i> <i>Miś uderzył się w nogę.</i> <i>W wakacje pojedziemy nad morze.</i> <i>Czerwony Kapturek szedł przez las.</i> <i>Piłka wpadła pod nogi.</i> <i>Ela wzięła lalę za rękę.</i>
	Funkcja temporalna najczęściej biernik analityczny z przyimkami <i>w</i> i <i>za</i> Rzadziej biernik syntetyczny	<i>W sobotę przyjedzie babcia.</i> <i>To buty na zimę.</i> <i>Za chwilę poczytamy książkę.</i> <i>Za dwa dni idę do teatru.</i> <i>Cały dzień będę leżeć w łóżku.</i> <i>Jaś cały czas ogląda bajki.</i>
	Funkcja celu z przyimkami <i>po</i> i <i>na</i>	<i>Tata zadzwonił po pana.</i> <i>Mama idzie do sklepu po pomidory.</i> <i>Pan idzie na grzyby.</i> <i>Dzieci idą na spacerek.</i> <i>Jedziemy na zakupy.</i>
	Funkcja sposobu	<i>Michał pływa na plecach.</i> <i>Idziemy do przedszkola na piechotę.</i>
	Funkcja atrybutywnego rzeczownika	<i>To auto jest na baterie.</i> <i>Moje buty są na rzepy.</i>

Przypadek	Funkcje	Przykłady zdań
Wołacz	Funkcja imperatywna (w korelacji z czasownikiem w trybie rozkazującym)	Mamo , wytrzymaj rączki. Tatusiu , czytaj bajkę. Babcu , kup mi bułeczkę.
	Funkcja zwrócenia uwagi odbiorcy	Wujku , tam jest księżyc. Mamusiu , zgubiłam spinkę.
	Przy powitaniu lub pożegnaniu	Dzień dobry, pani Basiu . Pa, pa, wiewióreczko .
	Funkcja wyrażania emocji	O matko , ale gorąca woda! O Boże , ale się najadłam!
Dopełniacz (wielość funkcji)	Funkcja lokatywna (kierunek działania, umiejscowienie, punkt odniesienia – związana często z funkcją celu) dopełniacz analityczny z przyimkami <i>do, z, u, koło, obok</i>	Marta jedzie do babci . Jutro mama i tata idą do kina . Julia przyszła z przedszkola . Dziewczynka spadła z kanapy . Byłam w sobotę u babci . Siedzę obok misia .
	Funkcja obiektu przy przeczeniach oraz po czasownikach m.in. <i>żądać, pragnąć, szukać, bać się, wstydzić się</i>	Nie lubię marchewki . Babcia nie oglądała bajek . Nie mam korony . Mama boi się pająka . Tata szuka ołówka . Nie ma łyżki . Zobacz, nie ma sera . To auto jest bez koła .
	Szczególnie duża grupa rzeczowników po wyrażeniu <i>nie ma</i> Rzadko w wyrażeniu z przyimkiem <i>bez</i>	
	Funkcja kwantytatywna i partytywna (rzeczownik w znaczeniu obiektu częściowego, przy czym pomijane są często przez dziecko wyrażenia typu <i>dużo, mało, trochę</i>)	Poproszę bułeczki . Babcia nalała soczek . Pani ma dużo kwiatków . Daj jeszcze miodu . Mam aż pięć naklejek .
	Funkcja bezpośredniego określenia rzeczownikowego dopełniacz syntetyczny dopełniacz analityczny w funkcji celu, źródła i sposobu z przyimkami <i>do, z, od</i> związany również z funkcją lokatywną	To jest szalik mamy . Olek był w domu cioci i wujka . To jest korona królowej . Idziemy na plac zabaw . Ten długopis jest do pisania . Alicja ma misia do spania . Buduje domek z klocków . To babka z piasku . Ola przyniosła lalkę z domu . Wiki dostała spinki od babci .
	Funkcja temporalna	Będziemy na dworze do wieczora . Oddaj książkę do piątku .
	Funkcja beneficjenta	Namalowałam rysunek dla tatusia . Te lody są dla Kuby .
	Funkcja przyczyny	Pan ma duży brzuch od ciastek . Julia ma zimny nos od wiatru . Ala ma krostki od alergii .
	Konstrukcje porównawcze	Jestem młodsza od Antosia . Mam więcej spinek od mamy .

Przypadek	Funkcje	Przykłady zdań
Miejscownik przypadek syntetyczny	Funkcja lokatywna (centralna) z przyimkami <i>na, w, przy i po</i> , w tym określenie <i>na górze, na dole, w środku</i>	<i>Telefon leży na stole.</i> <i>Byłem z tatą na basenie.</i> <i>Pudełko jest na górze.</i> <i>Kredki są w szufladzie.</i> <i>Tramwaj jedzie po torach.</i> <i>Ławka stoi przy ścianie.</i>
	Funkcja wskazywania na treść czy temat tekstu, wypowiedzi itp. z przyimkiem <i>o</i>	<i>To bajka o pszczołce.</i> <i>Tata opowiada o pracy.</i> <i>Babcia mówi mamie o szkole.</i>
	Funkcja temporalna z przyimkami <i>w, o</i>	<i>Tatuś przyjechał w nocy.</i> <i>Jem śniadanie o godzinie ósmej.</i>
	Funkcja określenia sposobu wykonania czynności dotycząca ubierania się i wyglądu z przyimkiem <i>w</i> dotycząca chodzenia, stania lub trzymania z przyimkiem <i>na</i>	<i>Jaś idzie na śnieg w rękawiczkach.</i> <i>Mama pięknie wygląda w tej sukience.</i> <i>Ładnie babci w czarnych włosach.</i> <i>Adaś chodzi na kolanach.</i> <i>Stawaliśmy w przedszkolu na palcach i piętach.</i> <i>Olek ma piłkę na gumce.</i>
	Funkcja narzędzia czynności z przyimkiem <i>na</i>	<i>On nie umie jeździć na rowerze.</i> <i>Ja gram na trójkącie.</i> <i>Pojechałam dziś do przedszkola na sankach.</i>
	z przyimkiem <i>w</i>	<i>Pijam soczek w kartoniku.</i> <i>Dziadek nosił ziemniaki w worku.</i>
Narzędnik	Funkcja nazwy osoby towarzyszącej czynności narzędnik analityczny z przyimkiem <i>z</i>	<i>Maja bawi się z Adasiem.</i> <i>Mama z tatą idą do restauracji.</i> <i>Będę spać z małpką.</i>
	Funkcja narzędzia czynności często z czasownikiem <i>bawić się</i> , jako środek transportu, narzędnik syntetyczny	<i>Jaś bawi się misiem.</i> <i>Michał maluje kredkami.</i> <i>Umiem jeść łyżką.</i> <i>Leciałem na wakacje samolotem.</i> <i>Pojedziemy do cioci pociągami.</i>
	Narzędnik akcesoryjny jako dodatkowa rzecz w jakimś działaniu, określenie rzeczownika określenie czasownika narzędnik analityczny z przyimkiem <i>z</i>	<i>Dostałam naklejkę z grzybkiem.</i> <i>Mama ma pierścionek z diamentem.</i> <i>Pan je kanapkę z serem i ogórkiem.</i> <i>Chłopiec ma ogródek z trampoliną.</i> <i>Umiem pływać z rękawkami.</i> <i>Tatuś przyszedł z zakupami.</i>
	Funkcja określenia orzekającego jako orzecznik z czasownikiem <i>być</i> lub <i>zostać</i>	<i>Byłem na balu piratem.</i> <i>Jestem już przedszkolakiem.</i> <i>Jak będę duża zostanę kosmonautą.</i>
	Funkcja temporalna narzędnik analityczny z przyimkiem <i>przed</i>	<i>Przed chwilą leciał bocian.</i> <i>Przed basenem zjadłam placki.</i> <i>Zrobiłem siusiu przed wyjściem.</i>

Przypadek	Funkcje	Przykłady zdań
Narzędnik (cd.)	Funkcja lokatywna narzędnik analityczny z przyimkami <i>nad, za, pod</i>	<i>W wakacje byłam nad morzem. Za domem dziadek rozpala grilla. Pani pomalowała się pod okiem.</i>
	Funkcja obiektu czynności narzędnik analityczny z przyimkami <i>za, z</i>	<i>Tęsknię za tatą. Na spacerze Ola idzie za Stasiem. Makaron pomieszaj z pomidorami.</i>
Celownik	Funkcja określenia osoby (rzadziej rzeczy), do której skierowane jest działanie	<i>Zaniosłam kapcie mamie. Dam dziadziusiowi buzi. Marysi potrzebna jest korona. Bruno powiedział pani, że chce wody.</i>

Źródło: Nallur, 2019.

Początkowo dziecko używa pojedynczych funkcji każdego z przypadków. Wraz z wiekiem poszerza ten wachlarz o coraz to nowe role, a jego wypowiedzi stają się obszerniejsze i bardziej złożone. Jeśli chodzi o chronologię nabywania poszczególnych przypadków przez dzieci jednojęzyczne, pierwszym przypadkiem jest oczywiście mianownik, następnie biernik, wołacz, dopełniacz, miejscownik i narzędnik w podobnym czasie oraz na końcu celownik.

Na podstawie dwóch badań dzieci dwujęzycznych R. Laskowskiego (2009) (dziewczynki polsko-rosyjskiej) oraz A. Nallur (2019) (dziewczynki polsko-indyjskiej) można tu zaobserwować różnice w nabywaniu kategorii przypadku między dziećmi monolingwalnymi i bilingwalnymi. U obu dziewczynek dwujęzycznych kolejność nabywania poszczególnych przypadków wygląda następująco: pierwszy jest mianownik jako najprostsza forma gramatyczna, następnie zamiast biernika pojawia się dopełniacz i w podobnym czasie celownik, biernik i miejscownik, a następnie narzędnik i na końcu wołacz. U obu badanych dziewczynek (polsko-rosyjskiej oraz polsko-indyjskiej) można dostrzec wpływ drugiego języka na pojawienie się wołacza. W języku rosyjskim ten przypadek w ogóle nie istnieje, natomiast w języku indyjskim (malajalm) przypadek ten zastępowany jest zazwyczaj mianownikiem. Zapewne jeszcze inaczej wyglądałyby wyniki badań dziecka polsko-angielskiego z drugim językiem bezfleksyjnym.

Oprócz różnic w kolejności nabywania przypadków polskich przez dziecko dwujęzyczne w porównaniu z dziećmi jednojęzycznymi wyniki badań pokazują również rozbieżności procentowego udziału ich użycia w wypowiedziach pod koniec 2. roku życia (tab. 2).

W porównaniu przedstawionym w tabeli 2. widać, że największą różnicę stanowi użycie wołacza. Dziecko dwujęzyczne posługuje się nim w znacznie mniejszym stopniu na rzecz mianownika niż dzieci jednojęzyczne. Użycie pozostałych przypadków (dopełniacza, biernika, celownika, narzędnika i miejscownika) jest podobne u dzieci monolingwalnych i dziecka bilingwalnego.

Tab. 2. Porównanie procentowego udziału użycia przypadków polskich przez dziecko dwujęzyczne (Nallur, 2019) oraz dzieci jednojęzyczne (Łuczyński, 2004) pod koniec 2. roku życia (ok. 23 miesięcy)

Przypadek	Procentowy udział w wypowiedziach dziecka dwujęzycznego (Nallur, 2019)	Procentowy udział w wypowiedziach dzieci polskojęzycznych (Łuczyński, 2004)
Mianownik	51%	30%
Dopełniacz	17%	11%
Celownik	3%	1%
Biernik	22%	32%
Narzędnik	1%	2%
Miejscownik	1%	2%
Wołacz	5%	22%

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań pokazują, że próby użycia końcówek fleksyjnych zarówno u dzieci jednojęzycznych, jak i dwujęzycznych pojawiają się już w 2. roku życia, a w 3. roku następuje rozwój ich funkcji (Zarębina, 1965; Smoczyński, 1955, s. 207; Sawicka, 1992, s. 109; Cieszyńska, 2000; Łuczyński, 2004). Trzeba tu zatem wyraźnie podkreślić, że w stosunku do języka polskiego diagnostyczna powinna być nie tylko liczba wypowiedzianych słów oraz łączenie ich w zdania po 2. roku życia, ale także próby używania kategorii gramatycznej przypadku. Jeśli takich prób nie ma, specjalista powinien postawić diagnozę opóźnionego rozwoju mowy i jak najszybciej rozpocząć terapię programowania języka, aby dziecko osiągnęło normatywny etap rozumienia i nabywania mowy. Komunikacja dziecka z otoczeniem nie opiera się bowiem jedynie na realizowaniu słów, ale przede wszystkim na gramatycznej organizacji w zdania, a następnie w bardziej złożone wypowiedzi. Konieczna jest zatem zmiana tendencji diagnozowania rozwoju mowy dziecka w kategoriach ilościowych wypowiedzianych słów na rzecz jakościowego badania rozwoju morfologii. Ma to ogromne znaczenie zarówno dla dzieci jednojęzycznych, u których wcześniej można zdiagnozować zaburzenie, ale również u dzieci dwujęzycznych, które – jak pokazują badania J. Cieszyńskiej w Austrii, Francji, Irlandii, Niemczech, Norwegii, Szwajcarii, Wielkiej Brytanii, Włoszech, Korei Południowej – „nie znają reguł łączenia wyrazów” (Cieszyńska, 2017, s. 11). „Trzeba z całą mocą stwierdzić, że dziecko, które do końca drugiego roku życia nie łączy dwóch wyrazów, nie buduje pierwszych zdań będzie miało ogromne trudności z przyswojeniem drugiego języka. Dzieci, które nie opanowały gramatyki języka etnicznego do czwartego roku życia, nie mają szans na rozwijanie logicznego myślenia, pozostają na etapie myślenia obrazowego, silnie związanego z prawą półkulą mózgu. To utrudnia naukę czytania i na wiele lat blokuje czytanie ze zrozumieniem, a tym samym dalszą drogę kształcenia” (Cieszyńska, 2006, s. 58). Ponadto w przypadku nabywania języka polskiego w obcym otoczeniu językowym (jak u polskich emigrantów) nabywanie kategorii przypadku nie tylko zostaje zakłócone, ale formy nabyte mogą również zostać utracone, jeśli niewystarczające

są czas oraz liczba osób posługujących się językiem polskim w otoczeniu dziecka. Taki rozpad języka polskiego opisał R. Laskowski (2009), który przeprowadził badania z udziałem 133 dzieci polskich imigrantów w Szwecji. Konkluzja jego badań jest niezmiernie bolesna. W przypadku rodziców, którzy zamiast posługiwać się w domu językiem swojego kraju, próbowali przejść z dziećmi na język kraju osiedlenia, „w rezultacie jedynym językiem, z jakim dziecko obcuje na co dzień w życiu rodzinnym, jest sprymitywizowany, ubogi leksykalnie, kaleki gramatycznie, stylistycznie niezniuansowany język” (Laskowski, 2009, s. 11). „W sytuacji, gdy zarówno pierwszy, jak i drugi język został opanowany w stopniu niewystarczającym, konsekwencje stanowią różniczne problemy m.in. emocjonalne, psychologiczne i tożsamościowe” (Błasiak-Tytuła, 2013, s. 329). Najważniejsza w budowaniu kompetencji językowych jest tu zatem rola rodziców. Dzięki ich ciężkiej, świadomej i konsekwentnej pracy dziecko dwujęzyczne ma szansę rozwinąć głębokie relacje rodzinne, a następnie społeczne, którego podstawą jest zawsze język i dialog. Oprócz tego udowodniono również, że dzieci bilingwalne przy dwujęzyczności pełnej cechuje efektywniejsze rozwiązywanie problemów, wyższy poziom elastyczności poznawczej, kreatywności i wielozadaniowości, a także posiadają one lepsze zdolności organizacji i planowania oraz abstrahowania i kategoryzowania (Kurcz, 2000, s. 176). W jaki sposób pomóc dzieciom dwujęzycznym rozwinąć ich oba systemy językowe, a w konsekwencji dać im też szansę na dynamiczny rozwój poznawczy i intelektualny? Powinny one zostać objęte programem wspierającym stymulację rozwoju mowy, dzięki któremu przy odpowiedniej ekspozycji na oba języki doprowadzi do dynamicznego ich rozwoju.

Proponowany program stymulacji mowy wywodzi się z terapii neurobiologicznej Metody Krakowskiej oraz zawiera:

1. program słuchowy, który można zacząć nawet w 6. miesiącu życia,
2. dzienniki wydarzeń prowadzone w obu językach przez rodowitych ich użytkowników razem z dzieckiem,
3. *Symultaniczno-Sekwencyjną Naukę Czytania*[®],
4. programowanie języka,
5. rezygnację z wysokich technologii.

Zakończenie

Powstało wiele badań i prac nad rozwojem języka dzieci dwujęzycznych. Znaczna ich większość dotyczy jednak języka angielskiego, który jest językiem bezfleksyjnym. W przypadku języka polskiego jednym z kluczowych wyznaczników diagnostycznych prawidłowego nabywania mowy powinna być również obserwacja rozwoju kategorii gramatycznej przypadku. Jak pokazują normy oraz wyniki badań dzieci dwujęzycznych, dziecko do końca 2. roku życia podejmuje udane lub mniej udane próby użycia wszystkich końcówek fleksyjnych rzeczownika, a w kolejnym roku życia rozszerza ich funkcje. Rozwój deklinacji, czyli kategorii gramatycznej przypadku, należy zatem stymulować i programować u dzieci dwujęzycznych jak najwcześniej, aby zoptymalizować ich umiejętności językowe. Te z kolei wpływają na rozwój intelektualny oraz wyższy i bardziej harmonijny poziom funkcji poznawczych.

Bibliografia

- Baker C. (2006). *Foundation of bilingual education andilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Butler Y.G., Hakuta K. (2006). Bilingualism and Second Language Acquisition. W: T.K. Bhatia, W.C. Ritchie (red.), *The handbook of bilingualism* (s. 114–145). Malden–Oxford–Victoria: Blackwell Publishing.
- Błasiak-Tytuła M. (2011). Kilka uwag na temat bilingwizmu. W: M. Michalik (red.), *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy* (s. 220–237). Kraków: Collegium Columbinum.
- Błasiak-Tytuła M. (2013). Kompetencje językowe bilingwalnych bliźniaczek. W: M. Michalik, A. Siudak, H. Pawłowska-Jaroń (red.), *Interakcyjne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy* (s. 317–330). Kraków: Collegium Columbinum.
- Conboy B., Thal D. (2006). Two languages, one developing brain: Event-related potentials to words in bilingual toddlers. *Development Science*, 9, F1–F12.
- Cieszyńska J. (2000). *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Cieszyńska J. (2006). *Kto mówi w Szwajcarii po polsku?*, https://centrummetodykrakowskiej.pl/media/upload/site/0/12/file/51ac86c0bb11456f931a7145820cc5c4_Kto%20m%C3%B3wi%20w%20Szwajcarii%20po%20polsku_.pdf (dostęp 28.12.2023).
- Cieszyńska J. (2013). *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*. Kraków: Wydawnictwo Omega Stages Systems.
- Cieszyńska J. (2018). *Jak kształtować dwujęzyczność zrównoważoną. Biografia językowa Julii*. W: B. Hufeisen, D. Knorr, P. Rosenberg, C. Schroeder, A. Sopata, T. Wicherkiewicz, (red.), *Sprachbildung und Sprachkontakt im deutsch-polnischen Kontext* (s. 139–160). Berlin: Peter Lang.
- Cummins J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Genesee F. (2003). Rethinking bilingual acquisition. W: J.M. Dewaele (red.), *Bilingualism: Challenges and directions for future research* (s. 158–182). Clevedon: Multilingual Matters.
- Jurkowski A. (1975). *Ontogeneza mowy i myślenia*. Warszawa: WSiP.
- Kurcz I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.
- Laskowski R. (2009). *Język w zagrożeniu. Przystawianie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków: Universitas.
- Lipińska E. (2003). *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Łuczyński E. (2004). *Kategoria przypadku w ontogenezie języka polskiego, czyli o wchodzeniu dziecka w rzeczywistość gramatyczną*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Łuczyński E. (2010). Akwizycja gramatyki języka polskiego. *Psychologia Rozwojowa*, 15, 1, 9–18.
- Maneva B., Genesee F. (2002). Bilingual babbling: Evidence for language differentiation in dual language acquisition. W: B. Skarabela, S. Fish, A.H.-J. Do (red.), *Proceeding of the 26th Boston University Conference on Language Development* (s. 383–392). Boston: Samerville.

- Marchman V., Martinez-Sussman C., Dale P. (2004). The language – specific nature of grammatical development: Evidence from bilingual language learners. *Developmental Science*, 7, 212–224.
- Nicoladis E., Secco G. (2000). Productive vocabulary and language choice. *First Language*, 20(58), 3–28.
- Nallur A. (2019). *Rozwój mowy dziecka w środowisku bilingwalnym*. Kraków: nieopublikowana praca doktorska.
- Oller D.K., Eilers R.E., Urbano R., Cobo-Lewis A.B. (1997). Development of precursors to speech in infants exposed to two languages. *Journal of Child Language*, 24, 407–426.
- Padilla A.M., Liebman E. (1975). Language acquisition in the bilingual child. *Bilingual Review*, 2(1–2), 34–55.
- Paradis J., Genesee F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1–25.
- Patterson J.L., Pearson B.Z. (2004). Bilingual lexical development: Influences, contexts, and processes. W: B.A. Goldstein (red.), *Bilingual language development & disorders in Spanish – English speakers* (s. 77–104). Baltimore: Brookes.
- Pearson B., Fernandez S., Lewedeg V., Oller D.K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18, 41–58.
- Sawicka G. (1992). Ewolucja kodu i języka w procesie kształtowania się mowy małego dziecka. W: W. Lubaś (red.), *Socjolingwistyka XII–XIII* (s. 97–112). Kraków: IJP PAN.
- Smoczyński P. (1955). *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*. Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Zakład. im Ossolińskich.
- Spitzer M. (2013). *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Słupsk: Dobra Literatura.
- Weinreich U. (1974). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton.
- Zarębina M. (1965). *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*. Wrocław–Warszawa–Kraków: PAN, Zakład im. Ossolińskich.

