

**Iwona Kaproń-Charzyńska**

**Joanna Kamper-Warejko**

**Kształtowanie się systemu językowego  
w zakresie kategorii przypadku  
rzeczowników u dzieci 5- i 6-letnich**

**Serdecznie dziękujemy Paniom Dyrektor**  
**Ilonie Boehlke z Przedszkola Niepublicznego „Flisaczek”,**  
**Joannie Wiśniewskiej i Magdalenie Łęgowskiej z Przedszkola Niepublicznego „Bim**  
**Bam Bino”**  
**oraz Pracownikom wymienionych przedszkoli za chęć współpracy, otwartość i**  
**życzliwość, z jaką spotkałyśmy się w czasie prowadzonych badań –**  
**Autorki**

# Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	
<b>I. Część teoretyczno-metodologiczna</b>	
1. Stan badań .....	
1.1. Kierunki badań nad językiem dziecka .....	
1.2. Badania nad rozwojem kompetencji gramatycznej dziecka .....	
2. Cel pracy .....	
3. Podstawy teoretyczne, metodologia i źródła materiałowe pracy .....	
4. Ogólna charakterystyka materiału .....	
<b>II. Część analityczna</b>	
1. Wprowadzenie	
2. Liczba pojedyncza rzeczowników .....	
2.1. Przypadki gramatyczne .....	
2.1.1. dopełniacz .....	
2.1.2. Biernik .....	
2.2. Przypadki konkretne .....	
2.2.1. Celownik .....	
2.2.2. Narzędnik .....	
2.2.3. Miejscownik .....	
3. Liczba mnoga rzeczowników	
3.1. Przypadki gramatyczne .....	

3.1.1. Mianownik .....	
3.1.2. dopełniacz .....	
3.1.3. Biernik .....	
3.2. Przypadki konkretne .....	
3.2.1. Celownik .....	
3.2.2. Narzędnik .....	
3.2.3. Miejscownik .....	
4. Podsumowanie	

**Zakończenie .....**

**Aneks .....**

**Bibliografia .....**

## Wstęp

Niniejsza praca mieści się w nurcie badań nad rozwojem kompetencji językowej dziecka. Wraz z kompetencją komunikacyjną składa się ona na zachowania językowe wspólne wszystkim członkom danej grupy społecznej oraz na zachowania indywidualne, które są charakterystyczne dla poszczególnych jej członków (por. S. Grabias, M. Kurkowski 2012: 21). Badania zarówno kompetencji językowej, jak i kompetencji komunikacyjnej mają na celu odpowiedź na zasadnicze pytanie: jak dziecko opanowuje język? Wiąże się ono z odpowiedzią na pytanie o relacje między rozwojem językowym a rozwojem poznawczym dziecka. Ich złożona natura jest przedmiotem zainteresowania kilku dyscyplin naukowych, językoznawstwo jest jedną z nich.

Mimo szeroko zakrojonych badań nie udało się do tej pory zgłębić charakteru relacji między rozwojem językowym a rozwojem poznawczym. Brakuje przekonujących dowodów pozwalających na stwierdzenie, jaki wpływ na rozwój poznawczy ma zmienność językowa. Jak wiadomo, językowy rozwój dziecka odbywa się na różnych poziomach organizacji językowej i jest niewątpliwie zdeterminowany przez czynniki strukturalne oraz funkcjonalne. M. Hickmann (2007 [2001]: 425) uważa, że czynniki te należy „ująć w modelu, który – w obliczu międzyjęzykowej zmienności – mógłby wyjaśnić rozwój na różnych poziomach organizacji językowej [...]”. Nie jest to sprawą prostą, tym bardziej, że własności konkretnego języka nie pozostają bez wpływu na tempo i przebieg rozwoju językowego.

W niniejszej pracy podjęto się zadania przedstawienia poziomu kompetencji językowej dzieci 5- i 6-letnich w zakresie kategorii przypadku rzeczowników w liczbie pojedynczej i mnogiej. Miernikiem służącym realizacji wymienionego celu był oparty na teście eksperyment przeprowadzony w dwóch toruńskich przedszkolach. Dla dzieci, które wzięły w nim udział, językiem ojczystym był język polski. Analiza zebranego materiału pozwoliła na wyciągnięcie wniosków dotyczących: stopnia przyswojenia kategorii przypadku jako elementu systemu fleksyjnego polszczyzny, wskazania trudności w posługiwaniu się badaną kategorią; roli analogii (rozumianej jako świadomość podobieństw przy świadomości istniejących różnic) w kształtowaniu się systemu

językowego w zakresie analizowanej kategorii morfologicznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne oraz część analityczna pracy zostały poprzedzone przedstawieniem stanu badań nad językiem dziecka, z uwzględnieniem badań nad rozwojem kompetencji gramatycznej dziecka.

## **1. Stan badań**

### **1.1. Kierunki badań nad językiem dziecka**

Przekonanie o tym, że dzieci są wyposażone w uniwersalną zdolność językową, istniało już w starożytności. Nie wiadomo jednak wówczas, że dzieci przyswajają konkretny język, wchodząc w interakcję z użytkownikami tegoż języka. Dopiero w XIX w. pod wpływem ewolucjonizmu Karola Darwina i niemieckiej filozofii rozpoczęły się właściwe badania nad językiem dziecka. Ukształtował się wówczas tzw. intelektualizm – pogląd na genezę języka polegający na przekonaniu o nierozdzielności mowy i myślenia. Panował on w Europie przez wiele lat.

Zasługą językoznawców w badaniach nad rozwojem języka i mowy dziecka są szczególnie studia opisujące wypowiedzi dzieci. Najczęściej rodzic-badacz na podstawie obserwacji notował wypowiedzi, które uważał za interesujące. G. W. Shugar i M. Smoczyńska (1980: 13) zwracają uwagę, że obserwacje językoznawców, choć miały selektywny charakter, to były dobrze udokumentowane empirycznie, co pozwala przeciwstawić je badaniom psychologów, sprowadzających się głównie do teoretycznych spekulacji. Wśród prac dotyczących przyswajania języka polskiego na szczególną uwagę zasługują opublikowane fragmenty dziennika wybitnego polskiego językoznawcy Jana Baudouina de Courtenay, który w latach 1885-1904 prowadził obserwacje rozwoju językowego swoich pięciorga dzieci (Baudouin de Courtenay 1974), ponadto monografie L. Kaczmarka (1953), P. Smoczyńskiego (1955) i M. Zarębiny (1965). Przedstawione w wymienionych pracach analizy językoznawcze dotyczyły wszystkich aspektów systemu językowego dziecka lub jednej jego płaszczyzny – fonologii, morfologii czy składni.

Zasadniczy wpływ na badania nad rozwojem językowym małego dziecka miało powstanie w drugiej połowie XX wieku psycholingwistyki ogólnej oraz pojawienie się

nowych teorii językoznawczych – językoznawstwa dystrybucyjnego (L. Bloomfield) i lingwistyki antropologicznej (B. L. Whorf, E. Sapir). Analiza dystrybucyjna prowadząca do podziału na składniki bezpośrednie, a w końcowym kroku na składniki terminalne (niepodzielne z określonego punktu widzenia) pozwoliła na prowadzenie psychologom badań eksperymentalnych na bazie korpusów tekstów w odniesieniu do poziomu fonologicznego, morfologicznego i składniowego. Badania skoncentrowane na składni rozkwitły dzięki wzrostowi popularności teorii transformacyjno-generatywnej Noama Chomsky'ego (1965) w latach 60. XX wieku.

Kolejna zmiana podejścia badawczego do opisu rozwoju językowego dziecka w ramach psycholingwistyki jest zauważalna w latach 70. XX wieku, kiedy badacze doszli do wniosku, że ujęcie kompetencji językowej tylko w aspekcie formalnym i konstrukcyjnym jest niewystarczające i należy wykryć, jak dziecko realizuje intencje semantyczne. Badacz, opisując daną formę, powinien przede wszystkim wziąć pod uwagę funkcję, dla której dziecko tejsze formy użyło (por. Bloom 1970). Przedstawione podejście zaowocowało pojawieniem się prac sytuowanych w ramach semantyki generatywnej (por. Brown 1973, Bowerman 1973). G. W. Shugar oraz M. Smoczyńska (1980: 31-35) zwracają uwagę na słabe punkty metody analizy w podejściu semantyczno-syntaktycznym. Należy do nich przede wszystkim kierowanie się intuicją przy określaniu intencji semantycznej dziecka.

W drugiej połowie XX wieku rozwój badań nad językiem dziecka zaczął ewoluować w kierunku uwzględnienia komunikacyjnej funkcji wypowiedzi, czyli tzw. kompetencji komunikacyjnej. W świetle koncepcji przedstawionej przez D. Hymesa (1964, 1972) dzieci przyswajają także reguły użycia języka. Zbadanie reguł decydujących o wyborze odpowiednich form językowych jest tak samo ważne jak określenie kompetencji językowej. Kontekst społeczny sprawia, że użytkownik języka, chcący wyrazić jakąś treść, jest zdeterminowany przez gramatykę danego języka (ona determinuje treść pod względem formalnym), dostępne środki i warunki psychologiczne, kontekst sytuacyjny (do niego musi dostosować wyrażane treści) oraz kulturowe reguły użycia języka (treści muszą zostać wyrażone jako akt mowy podporządkowany wymienionym regułom użycia języka). Badacze zwracają uwagę, że w badaniach języka dziecka musi zostać uwzględniony aspekt pragmatyczny, bez którego nie można wyjaśnić strukturalnych aspektów języka (por.

Shugar, Smoczyńska 1980: 37). W związku z orientacją komunikacyjną psycholingwistyka sięga do teorii aktów mowy Austina i Searle'a<sup>1</sup>, funkcjonalno-pragmatycznej koncepcji Hallidaya oraz osiągnięć socjolingwistyki, ujmującej język jako system zróżnicowany i dynamiczny. Mieszczącą się w nurcie psycholingwistyki problematykę nabywania przez dzieci kompetencji komunikacyjnej w odniesieniu do polszczyzny podjął J. Porayski-Pomsta w pracy pt. „Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym. Wybór tekstów rozmów z dziećmi” (Porayski-Pomsta 1994)<sup>2</sup>.

## **1.2. Badania nad rozwojem kompetencji gramatycznej dziecka**

Badania gramatyki w ontogenezie języka i mowy rozpoczynają się w fazie pojawienia się wypowiedzi dwuwyrazowych, co w ujęciu L. Kaczmarka (1953: 35-46) pokrywa się w rozwoju mowy dziecka z okresem zdania<sup>3</sup>. Mimo powstania licznych teorii, problematyka rozwoju gramatycznego dziecka wciąż pozostaje niezgłębiona. E. Łuczyński zwraca uwagę, że większe znaczenie niż pojawienie się teorii rozwoju gramatyki ma: „[...] prowadzenie systematycznych i szeroko zakrojonych obserwacji procesu akwizycji języka i wysnuwanie na podstawie tych obserwacji wniosków co do budowania przez dziecko struktury gramatycznej w ramach nabywania kompetencji językowej” (Łuczyński 2004: 21). Badania takie były i są prowadzone, zarówno w szerokim aspekcie porównawczym, w odniesieniu do wielu różnych języków, jak i w wąskim aspekcie – w odniesieniu do konkretnego języka. Doprowadziły one do ustalenia uniwersaliów w rozwoju mowy i gramatyki dziecka (por. Slobin 1973), ale też pokazały, że ze względu na różne kategorie swoiste dla konkretnych języków, w rozwoju gramatyki w języku i mowie dziecka

---

<sup>1</sup> Teoria aktów mowy znalazła zastosowanie m.in. do analizy dyskursu.

<sup>2</sup> Na uwagę zasługują także prace J. Porayskiego-Pomsty poświęcone problematyce rozwoju badań dotyczących mowy dziecka (Porayski-Pomsta 2007) i teoretycznym rozważaniom na temat periodyzacji rozwoju mowy dziecka (Porayski-Pomsta 2009). Por. też cykl tekstów J. Porayskiego-Pomsty dostępny online: <http://www.tkj.uw.edu.pl/>.

<sup>3</sup> Początek tego okresu przypada średnio na połowę drugiego roku życia dziecka.



pojawiają się elementy specyficzne, których nie można uogólnić. Do nich należy w języku polskim opisywana w niniejszej pracy kategoria przypadku (por. Łuczyński 2004: 21-22).

W starszych pracach dotyczących polszczyzny podejmowane są zagadnienia rozwoju fonetycznego, fonologicznego, morfologicznego, a także składniowego mowy dziecka. Ponadto zwraca się uwagę na pojawianie się i rozwój poszczególnych części mowy (por. Kaczmarek 1953, 1977; Przetacznikowa 1955, 1956; Smoczyński 1955; Geppertowa 1957, 1959; Zarębina 1965). W opracowaniach problematyka językoznawcza zązębia się z psychologiczną. Poniżej skoncentrujemy się na podejmowanych przez badaczy problemach dotyczących ogólnych zagadnień rozwoju morfologicznego w odniesieniu do fleksji, a następnie na problemie przyswajania kategorii przypadku jako istotnego elementu systemu gramatycznego.

W pracach L. Kaczmarka (1953, 1977) materiał językowy został przedstawiony głównie od strony fonetycznej, ale badacz uwzględnia w pewnym zakresie dane fleksyjne, składniowe i słownikowe. Autor podaje znaczenie poszczególnych przypadków, wyrażające się w częstotliwości ich użycia, bez podawania chronologii wystąpień. W odniesieniu do liczby pojedynczej przedstawia się to następująco: na mianownik przypada 52% przykładów, na wołącz – 17%, na biernik – 11%, na dopełniacz – 5%, na celownik – 2%, na miejscownik – 2%, na narzędnik – 1%. W liczbie mnogiej występuje biernik w 5%, mianownik w 4%, dopełniacz w 1% (por. Kaczmarek 1953: 40, 1977: 45). Także P. Smoczyński (1955), analizując przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego w pierwszych trzech latach życia, nieco uwagi poświęca morfologii. Autor zwraca uwagę na trudności w kształtowaniu się składni w drugim roku życia, na pojawienie się wypowiedzenia rozczłonkowanego na przełomie drugiego i trzeciego roku życia i na dotarcie przez dziecko do poczucia morfologicznej budowy wyrazów w tym samym okresie. Zdobywanie podstaw systemu morfologicznego sprawia, że dziecko rozczłonkowane wyrazy, dzieli je na morfemy, co jest ważne dla dalszego rozwoju. Według P. Smoczyńskiego (1955: 157) w ten sposób powstają warunki do pojawienia się twórczości analogicznej. Dzięki temu mowa dziecka staje się bardziej precyzyjnym narzędziem porozumiewania się i myślenia.

W szerszym stopniu rozwój morfologiczny omawia M. Zarębina (1965), koncentrując się głównie na fleksji, mniej uwagi poświęcając słowotwórstwu. Autorka przedstawiła rozwój mowy na podstawie materiału obserwacyjnego z rozwoju mowy trojga własnych dzieci. Zwróciła uwagę na fleksję rzeczowników, w kontekście kategorii liczby, przypadku i rodzaju, zaimków osobowych, zaimka zwrotnego, przymiotnika (z uwzględnieniem kategorii stopnia) oraz na czas ujawniania się kategorii werbalnych. W świetle jej badań zawiązki fleksji rzeczownika pojawiają się przed półtora rokiem, co znajduje odzwierciedlenie w częściowym rozróżnieniu przypadków oraz w wyraźnym rozróżnieniu liczby pojedynczej i mnogiej. Pierwsze rzeczowniki pojawiają się wyłącznie w mianowniku, który jest też używany w funkcji wołacza. Po mianowniku kolejno występują: biernik l. poj. (dopełnienia bliższego rzeczowników nieżywotnych i żywotnych), biernik liczby mnogiej, narzędnik (z zastrzeżeniem, że użycie przypadku ma początkowo niską frekwencję, która wzrasta dopiero w 3 r.ż.), dopełniacz l. pojedynczej, (najpierw podmiotu logicznego przy zaprzeczonem orzeczeniu, następnie dopełniacz cząstkowy, na końcu dopełniacz dopełnienia dalszego), dopełniacz liczby mnogiej, celownik liczby pojedynczej, celownik liczby mnogiej, miejscownik liczby pojedynczej, miejscownik liczby mnogiej.

Zastosowana w przedstawionych pracach metodologia badań nad językiem osobniczym miała na celu zbadanie określonej struktury znaczącej używanej przez dziecko do wyrażania zamierzonej treści. Zwracano uwagę przede wszystkim na poziom kompetencji językowej w poszczególnych okresach rozwojowych. Nie uwzględniano natomiast kontekstu społecznego i komunikacyjnej funkcji wypowiedzi<sup>4</sup>. Na tym tle wyróżnia się jedna z nowszych polskich prac poświęconych kompetencji gramatycznej dziecka – monografia E. Łuczyńskiego na temat wchodzenia dziecka w rzeczywistość gramatyczną (zob. Łuczyński 2004). Autor koncentruje się na kategorii imiennej

---

<sup>4</sup> Na tym tle wyróżnia się np. późniejsza praca M. Zarębiny (1980) pt. *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*, w której w większym stopniu został uwzględniony dorobek współczesnej psycholingwistyki. Dotyczy to też pracy M. Smoczyńskiej (1986).

przypadka w języku i mowie dziecka od początku jego mowy do końca wieku przedszkolnego i dokonuje jej dogłębnej analizy głównie w zakresie kompetencji językowej, ale też sprawności językowej i komunikacyjnej. W monografii gdańskiego Badacza analizie zostały poddane teksty dziecięce pochodzące od dzieci z różnych stron Polski, zebrane przez autora i uczestników prowadzonych przez niego seminariów. W centrum uwagi postawione zostały dwa zagadnienia: 1. pierwsze stadium akwizycji kategorii gramatycznej przypadku; 2. rozwój kategorii przypadku, czyli przystosowanie kategorii do wyrażania coraz bardziej skomplikowanych relacji między elementami rzeczywistości pozajęzykowej oraz poznawanie zasad tworzenia i użycia form obowiązujących w języku polskim (por. Łuczyński 2004: 60-61). Zaprezentowane wyniki badań pokazują, że opanowanie przez dziecko kategorii przypadku odbywa się według określonej strategii. Dzieci dokonują wyboru tych elementów, które są im potrzebne w mowie, omijają elementy z ich punktu widzenia trudniejsze. Pierwszy system w ramach kategorii przypadku jest trzelementowy. Tworzą go mianownik, biernik i wołacz. Jako kolejne pojawiają się w ontogenezie dopełniacz, narzędnik, miejscownik i celownik. W mowie dziecka na przełomie drugiego i trzeciego roku życia nie pojawiają się jeszcze wszystkie elementy systemu przypadku rzeczownika. Nie występują np. formy liczby mnogiej, formy mało licznych wzorców odmiany i wyjątki fleksyjne. W dalszym rozwoju dzieci przyswajają sobie budowę morfologiczną nowo poznanych wyrazów i dzięki temu utrwalają wiedzę dotyczącą budowy wyrazów znanych, wykorzystują znane formy w nowych funkcjach i opanowują peryferyjne elementy systemu oraz liczne w polszczyźnie wyjątki fleksyjne. Na podstawie analizy zebranych wypowiedzi dzieci E. Łuczyński określił stopień przyswojenia kategorii przypadku od połowy drugiego do końca szóstego roku życia. Sprawność gramatyczna dzieci 3-, 4-letnich obejmuje umiejętność posługiwania się pełnym zestawem przypadków (syntetycznych i analitycznych) rzeczownika wraz z ich wielofunkcyjnością. W piątym i szóstym roku życia dochodzi do uzupełniania systemu elementami formalnymi i funkcjonalnymi. W tym czasie dziecko przyswaja wyjątki fleksyjne. Procesowi akwizycji przypadku rzeczownika bliskie jest przyswajanie gramatyki zaimków rzeczownych. W odniesieniu do wyrażen rzeczownikowo-przymiotnikowych istotą ich gramatyczności jest dopasowanie formy: przymiotniki i zaimki przymiotne powielają cechy formalne rzeczownika. Proces dopasowywania rozpoczyna się pod koniec drugiego roku życia, a jego szerszy zakres

dokonywane się w trzecim roku życia, kolejne lata to uzupełnianie systemu fleksji przymiotnikowej. Kategoria przypadku liczebnika ma odrębny status w ontogenezie języka polskiego. Zróżnicowane formy fleksyjne tej części mowy pojawiają się dopiero w piątym, szóstym roku życia dziecka. Akwizycja przypadku liczebnika ma charakter peryferyjny. W analizowanym przez badacza materiale swoiste formy dziecięce stanowią zjawisko o niewielkiej skali. To wszystko prowadzi do wniosku, że u dzieci można stwierdzić wysoki poziom sprawności w posługiwaniu się kategorią przypadku od drugiej połowy drugiego roku życia do końca szóstego roku życia (por. Łuczyński 2004: 194-203).

W odmiennym ujęciu nabywanie kategorii przypadku jest przedmiotem monografii J. Machowskiej (2006a). Badania Autorki prowadzone w latach 1997-2003 objęły 2038 uczniów w wieku wczesnoszkolnym (uczniów klas drugich i trzecich szkoły podstawowej). Zebrany materiał, uzyskany dzięki wykorzystaniu dyskursu działaniowego, obejmującego rysunek dziecka, oraz dyskursu tematycznego – tekstowego, obejmującego 10 domen<sup>5</sup>, jest podstawą analizy przeprowadzonej przy użyciu pojęć i metod z zakresu kognitywizmu oraz teorii lingwistyki edukacyjnej Teodozji Rittel<sup>6</sup>. Dotyczy ona dystrybucji przypadków, językowego obrazu świata w ramach wybranych elementów parametryzacji świata w dopełniaczu, znaczeń metonimicznych i figuracywnych konotowanych przez konstrukcję przyimkowo-rzeczownikową o postaci NA + forma biernika (por. Machowska 2006a: 9). Szczegółową analizą w omawianej monografii zostały objęte więc dwa przypadki – dopełniacz i biernik. Swoją decyzję Autorka uzasadnia tym, że w świetle strukturalistycznej teorii przypadku właśnie genitivus i accusativus zajmują konstytutywną pozycję w systemie. W zakresie hierarchii nabywania przypadków wyniki badań przedstawione przez J. Machowską prowadzą do wniosku, że w wypadku uczniów w młodszym wieku szkolnym jest ona następująca: mianownik, biernik, dopełniacz, miejscownik, narzędnik, celownik, wołacz, co zasadniczo odpowiada ustaleniom dotyczącym dzieci polonijnych. Autorka zaznacza, że odpowiada ona ustaleniom L. Ďuroviča i w niewielkim stopniu różni się od ustaleń R. Laskowskiego,

---

<sup>5</sup> Są to grupy leksykalno-semantyczne, takie jak BAŚŃ, LATO/WAKACJE, PRZYGODA, RODZINA, ROŚLINA, SZKOŁA, WIOSNA, ZIEMIA/ŚWIAT ZA STO LAT, ZIMA, ZWIERZE.

<sup>6</sup> W teorii lingwistyki edukacyjnej zwraca się uwagę na nabywanie, kształcenie i rozwój języka, por. Rittel 1994a, 1994b.

który wskazuje następującą ich kolejność: mianownik, dopełniacz, biernik, narzędnik, miejscownik i celownik (por. Machowska 2006a: 82).

Problematyka kategorii przypadku w kontekście rozwoju języka i mowy dziecka była też podejmowana w licznych artykułach naukowych, w których zwraca się uwagę na przyswajanie kategorii przypadku jako elementu systemu gramatycznego przez dzieci w wieku przedszkolnym, w mniejszym zakresie w wieku wczesnoszkolnym, w polskim środowisku językowym (por. Smoczyńska 1972, 1997; Machowska 2006b; Olma 2007a, 2008; Łuczyński 2002a, 2002b, 2010) i na obczyźnie (por. Laskowski 1990, 1992, 1995, 2009), a także na trudności, na jakie napotykają dzieci w zakresie odmiany wyrazów (por. Kozłowska 1991, 1992, Przybysz-Piwko 2008). Uwaga badaczy skupia się na ujmowaniu wypowiedzi dziecięcych w kontekście normy językowej i zestawianiu ich z językiem i mową dorosłych. W związku z tym są badane przyczyny odrębności i wahań w zakresie odmiany poszczególnych części mowy w odniesieniu do określonych kategorii, typy osobliwości w zakresie fleksji, odstępstwa o charakterze seryjnym i nieseryjnym od normy ogólnej, problematyka wyboru końcówek równoległych i alternacje głoskowe. Podejmowane przez badaczy obserwacje idiolektów dzieci potwierdzają zależność między stopniem opanowania danej formy, a jej frekwencją w języku (por. Olma 2007a). Najważniejszym problemem w praktyce logopedycznej jest analiza struktur fleksyjno-składniowych, pozostająca w ścisłym związku z rozwojem kompetencji gramatycznej. Umożliwia ona postawienie diagnozy logopedycznej w zakresie gramatyczności wypowiedzi osób z zaburzeniami mowy (Jastrzębowska 2003c; Panasiuk 2012; Woźniak 2012; Łuczyński 2015).

Przegląd literatury przedmiotu pozwala na przedstawienie następujących ogólnych wniosków dotyczących rozwoju kompetencji gramatycznej dzieci polskojęzycznych w związku z przyswajaniem kategorii przypadku:

a) Wczesna faza rozwoju mowy dziecka, w której tworzy ono komunikaty holofrazowe, jest przedgramatyczna (por. Łuczyński 2004).

b) Rozwój syntaktyczny początkowo wyprzedza tworzenie morfologicznych wykładników relacji składniowych. W fazie wypowiedzeń dwuskładnikowych pojawia się składnia, ale właściwości morfologiczne składników nie są początkowo określone. Za

pierwszą próbę formalnego różnicowania rzeczowników w mowie dzieci polskich uznaje się używanie przez dziecko swoistych form biernikowych w funkcji obiektu, wynikające z formalnego rozróżnienia obiektu i subiektu, wymaganego przy zastosowaniu żeńskich rzeczowników spółgłoskowych, mających w systemie różne postacie mianownika i biernika. W późniejszym okresie rozwój syntaktyczny i morfologiczny wydają się przebiegać równoległe (por. Przetacznikowa 1968, Jurkowski 1975; Łuczyński 2004, 2015).

c) Rozwój deklinacji przypada na przełom drugiego/trzeciego roku życia i o około rok wyprzedza rozwój koniugacji, rozwija się też wcześniej niż gramatyka przymiotnika (por. Smoczyński 1955; Zarębina 1965; Łuczyński 2004, 2015).

d) Kategoria liczby wyprzedza w rozwoju kategorię przypadku (por. Smoczyński 1955; Slobin 1980 [1973]).

e) Nie ma wśród badaczy absolutnej zgodności co do kolejności pojawiania się poszczególnych przypadków. Ogólnie można stwierdzić, że jako pierwsze pojawiają się w ontogenezie mianownik, biernik i wołacz, a dopiero w dalszej kolejności cztery pozostałe przypadki – dopełniacz, narzędnik, miejscownik i celownik (por. Smoczyński 1955; Zarębina 1965; Slobin 1980 [1973]; Łuczyński 2004, 2015).

f) Rodzaj rzeczownika jest trudny do przyswojenia, co znajduje odzwierciedlenie w związkach składniowych rzeczowników z przymiotnikami, kiedy dziecko posiada już w swoim słowniku te ostatnie (por. Łuczyński 2004).

g) W drugim roku życia dziecko dostrzega zgodność formalną połączeń rzeczownikowo-przymiotnikowych. Pojawianie się w tym czasie w języku dziecka form rodzajowych przymiotnika jest dowodem na równoległe nabywanie umiejętności fleksyjnych i składniowych (Łuczyński 2015).

h) W rozwoju kategorii przypadku rzeczownika przestrzenny i wielokierunkowy rozwój mowy znajduje odzwierciedlenie: w dynamicznym rozwoju jednych przypadków, jak dopełniacza, który ze względu na jego wielofunkcyjność pojawia się częściej i w coraz to nowszych funkcjach, i w dygresywności innych, jak wołacza, który jest typowy dla wczesnej mowy dziecka, a potem ze względu na funkcjonalne ograniczenie jego użycie się

marginalizuje; w zastosowaniu w obrębie jednego przypadku w trzecim i czwartym roku życia dziecka swoistej formy gramatycznej, w związku z występowaniem końcówek równoległych (por. Łuczyński 2015).

## 2. Cel pracy

Celem pracy jest przedstawienie wyników badań dotyczących kształtowania się systemu językowego polszczyzny w zakresie kategorii przypadku rzeczownika w rozwoju języka dziecka. Tak sformułowany cel mieści się zasadniczo w zakresie językoznawczych badań nad osobniczym rozwojem języka<sup>7</sup> i służy realizacji następujących celów szczegółowych:

- a) określeniu kompetencji językowej dziecka, decydującej o rozumieniu i produkcji mowy, w zakresie kategorii przypadku rzeczownika.
- b) ukazaniu, jaką rolę w nabywaniu kategorii przypadku przez dziecko odgrywa analogia, będąca niewątpliwie tym, co „[...] pozwala nam dotknąć palcem gry mechanizmu językowego” (por. Saussure 1991: 193; Kaproń-Charzyńska 2014). Analogia, rozumiana jako świadomość podobieństwa przy świadomości istniejących różnic, daje możliwość stwierdzenia, w jakim stopniu zasady konwencjonalności i kontrastu znajdują odzwierciedlenie w przyswajaniu przez dzieci 5- i 6-letnie kategorii przypadku.
- c) ustaleniu, czy przeprowadzone badania rzucają nowe światło na strukturę systemu językowego i hierarchię jego elementów, zwłaszcza w kontekście dziecięcej hierarchizacji składników języka: od najłatwiejszych do najtrudniejszych.

Badania dotyczą języka i mowy dzieci 5- i 6-letnich, czyli z punktu widzenia rozwoju mowy okresu tzw. swoistej mowy dziecięcej, która według L. Kaczmarka przypada u dziecka między 3-7 rokiem życia. Autor tak charakteryzuje wspomniany czas

---

<sup>7</sup> Badania nad rozwojem języka dziecka są przedmiotem zainteresowania także przedstawiciele innych nauk, m.in. psychologów, antropologów, etnologów i socjologów (por. Shugar, Smoczyńska 1980: 8-10).

w życiu dziecka: „Dziecko prowadzi teraz swobodne rozmowy. Zasadniczo posługuje się rozbudowanymi sygnałami dwuklasowymi. Wszakże układ zasad ich budowania nie jest jeszcze w pełni utrwalony. Stąd dziecko kształtuje drogą analogii, kontaminacji, przestawki itd. liczne, przez swą świeżość, odrębność i niezwykłość pełne czar, twory językowe. Szczególne ich nasilenie stwierdzamy w 1. fazie okresu, w dalszych następuje stałe ich opadanie. Ożywiona ta działalność rozbudza, co chciałbym ze względu na jej wagę dla rozwoju dziecka osobno podkreślić, najpierw zaciekawienie, a w ślad za nim świadomość językową” (Kaczmarek 1977: 53-54). Dziecko wraz z gramatyką uczy się jednocześnie dialogu. Zdolność do jego prowadzenia osiąga w wieku przedszkolnym, w którym, jak się przyjmuje, ma opanowane podstawy systemu językowego i jest świadomym użytkownikiem języka dzięki odkryciu podstawowych funkcji mowy (przedstawieniowej, interpersonalnej oraz tekstowej, polegającej na kreowaniu tekstu), por. Halliday 1975; Porayski-Pomsta 1994: 55-56.

Należy podkreślić aspekt praktyczny podjętych badań. Pozwalają one nie tylko obserwować rozwój językowy dzieci, ale także ewentualne zmiany w jego przebiegu, co daje możliwość wykrycia czynników za nie odpowiedzialnych. Jest to niezwykle istotne z punktu widzenia wyznaczania normy rozwojowej, stanowiącej punkt odniesienia w ocenie zaburzeń mowy. Język jako narzędzie komunikacji odgrywa zasadniczą rolę w edukacji dzieci. Stworzenie równych szans rozwojowych dla wszystkich dzieci jest niewątpliwie podstawowym zadaniem w ramach polityki oświatowej.

### **3. Podstawy teoretyczne, metodologia i źródła materiałowe pracy**

**3.1.** Praca mieści się w zakresie badań logopedii – nauki teoretycznej i praktycznej, łączącej obszary wiedzy przede wszystkim z zakresu językoznawstwa, medycyny, psychologii i pedagogiki. W aspekcie poznawczym przedmiotem logopedii są biologiczne uwarunkowania języka i zachowań językowych. Opis i interpretacja języka i mowy obejmuje ocenę kompetencji językowej, kompetencji komunikacyjnej oraz kompetencji poznawczej, interpretację zaburzeń mowy oraz projektowanie i prowadzenie terapii (por. Grabias 2008, 2012, Pluta-Wojciechowska 2015). G. Jastrzębowska (2003: 320) stwierdza, że: „[...] logopedia jest nauką interesującą się całością zagadnień związanych z



komunikacją językową, które analizuje w różnych ujęciach: medycznym, lingwistycznym, psychologicznym, pedagogicznym i artystycznym, czyli z punktu widzenia różnych dyscyplin i w najszerszym z nich wszystkich zakresie, tj. od wzorca – poprzez normę – do patologii”. Przy takim holistycznym podejściu do logopedii w jej zakresie mieszczą się zjawiska, które odbiegają od normy, ale także te, które w normie się mieszczą, ponadto rozwijanie sprawności językowej i komunikacyjnej oraz zapobieganie nieprawidłowościom w tym zakresie (por. też Michalik 2015: 44).

**3.2.** W podjętej w pracy analizie wykorzystano metodologię badań wypracowaną na gruncie strukturalizmu oraz komunikatywizmu, szczególną uwagę zwracając na analogię, która dla F. de Saussure’a była istotą języka (Saussure de 2004: 23), a także na fakt, że badania elementów formalnych języka (u konkretnych dzieci w określonym czasie i miejscu) nie sposób oddzielić od badania ich znaczeń i funkcji. Sprawność komunikacyjna jest związana z wieloma umiejętnościami i ze składnikami wiedzy językowej. Kompetencja gramatyczna jako kompetencja systemu językowego stanowi istotny element sprawności komunikacyjnej. Ustalenie poziomu kompetencji systemowej w rozwoju mowy dziecka jest więc niezwykle istotne z punktu widzenia jego sprawności komunikacyjnej, a w dalszej kolejności z powodów, które zostały wymienione w punkcie 2. pracy.

Kompetencja językowa jest ściśle związana z analogią w myśleniu i w języku, rozumianą jako wyższa czynność intelektualna sądenia, która jest oparta na świadomości istnienia podobieństw i różnic, a nie na tym, co ma charakter instynktowny (por. Biegański 1909, 1913; Kaproń-Charzyńska 2014: 361). W psychologii poznawczej przyjmuje się, że w rozwoju człowieka zdolność wnioskowania przez analogię pojawia się wcześniej, bo około czwartego roku życia<sup>8</sup>. Dla dzieci między pierwszym a drugim rokiem życia charakterystyczne jest wnioskowanie opierające się na cechach percepcyjnych. Zdolności do porównywania wykształcają się od trzeciego do czwartego roku życia. Są one związane z umiejętnością dostrzegania podobieństw, kształtującą się wcześniej niż umiejętność dostrzegania różnic, i są elementem warunkującym analogię. (por. Maciejewska 2015: 97).

---

<sup>8</sup> Według Jeana Piageta (1966a, 1966b) w rozwoju intelektualnym dziecka dochodzi do strukturalizowania procesów poznawczych w wyniku adaptacji biologicznej. Przystosowanie opiera się na procesach asymilacji i akomodacji.

Do rozumienia analogii nie jako wyrównań analogicznych, ale jako proporcjonalnego układu co najmniej czterech elementów, leżącego u podstaw mechanizmu językowego, odwoływał się F. de Saussure (1991). Badacz wskazywał, że różnice między znakami językowymi są tym, co te znaki stanowią. Z zasadą analogii nie zrywają żadne twory językowe, także te o charakterze jednostkowym. W ich wypadku mamy jednak do czynienia z analogią opartą głównie na podobieństwie, bez uświadomienia różnic, a tym samym ze zjawiskiem, które nie jest istotą systemu językowego. Odnosząc przedstawione rozważania do rozwoju języka i mowy dziecka, można stwierdzić, że zawiązki systemu językowego ujawniają się wówczas, gdy możemy u dziecka stwierdzić właśnie ową świadomość podobieństw przy świadomości istnienia różnic. Realizacja określonego modelu językowego opartego na zasadzie powtórzenia proporcji semantyczno-formalnych jest zjawiskiem z gruntu odmiennym od tworzenia wyrazów na wzór innych konkretnych wyrazów. W związku z powyższym słuszna wydaje się teza, że ustalenie poziomu kompetencji językowej dzieci jest niemożliwe bez wzięcia pod uwagę tego, jak w ich świadomości funkcjonuje analogia. Według P. Smoczyńskiego (1955: 157) działanie twórczości analogicznej i jego skutek, jakim jest uwolnienie się dziecka „od pamięciowej reprodukcji zasłyszanych form, uzyskując możliwość odtwarzania ich tylko na podstawie niewielu zapamiętanych lub bezpośrednio zasłyszanych” (Smoczyński, *ibid.*), może tłumaczyć szybki postęp gramatyzacji mowy dziecka na przełomie drugiego i trzeciego roku życia. Od tej pory, kiedy dziecko zrozumiało zasadę i zaczyna ją stosować coraz szerzej, pewną tamę w rozwoju stanowią formy wyjątkowe, niezgodne z typami morfologicznymi, czyli formy, które są odtwarzane z pamięci, a nie tworzone drogą powtórzenia proporcji semantyczno-formalnych.

Rola analogii jest nie do przecenienia w rozwoju kompetencji językowej. Ujmowanie tej właściwości ludzkich funkcji poznawczych i kategoryzacji tylko jako podobieństwa, którego uchwycenie przez dziecko pozwala mu na zdobywanie kolejnych umiejętności językowych, byłoby dużym uproszczeniem. Zwykle uważa się, że tworzenie nowych wyrazów na wzór istniejących prowadzi do oryginalnych zachowań językowych dzieci, co jest tłumaczone nadmierną generalizacją reguł i wnioskowaniem przez dziecko na zasadzie podobieństwa o związkach formy i znaczenia jednostek (por. Smoczyńska 1987, Maciejewska 2015). Choć rzeczywiście na pewnym etapie rozwoju mowy pojawia

się taki rodzaj wnioskowania, jak wspomniano wyżej, około trzeciego – czwartego roku życia (por. też Biegański 1909, 1913), to na etapie późniejszym ujawniają się zdolności do porównywania i dostrzegania różnic. M. Tomasello (2003: 144-222) zwraca uwagę, że w modelu rozwoju mowy, opartym na uzusie i oddziaływaniu języka otoczenia, najpierw ma miejsce powtarzanie powiązane z rozpoznawaniem celu i funkcji odtwarzanego zachowania, a dopiero potem budowanie konstrukcji wyższego rzędu. Analogia pojawia się, gdy dziecko zaczyna rozpoznawać intencje komunikacyjne wypowiedzi. Można uznać, że na tym etapie rozwoju języka i mowy są wyodrębniane przez analogię, opartą na mechanizmie podobieństwa, konstrukcje pełniące podobne role. Wówczas rozpoczyna się docieranie do wskazówek pozwalających zinterpretować znaczenia i rozróżnić na pozór identyczne relacje. Pozwala to wysunąć hipotezę, że na tym etapie odkrywania reguł, decydujących o tworzeniu form poprawnych i wyjątków, dziecko dochodzi do wnioskowania przez analogię, które ma związek ze świadomością istnienia podobieństw i różnic, por.: „Dopiero po osiągnięciu takiego stopnia zrozumienia, opartego w istocie na rozpoznaniu komunikacyjnych intencji innych osób, dzieci mogą przejść do prawidłowego wychwycenia analogii łączących odpowiadające sobie składniki różnych konstrukcji, pełniących podobne role funkcjonalne [...]. Toteż budowanie abstrakcyjnych konstrukcji językowych zależy od pierwszego kroku, polegającego na uczeniu się poprzez naśladowanie, gdzie pojawia się już w jakiejś mierze zrozumienie ról funkcjonalnych, po których następuje proces wychwytywania analogii, początkowo prowadzący do poziomu konstrukcji pierwszej generacji, a następnie do konstrukcji wyższego rzędu [...]” (Tomasello 2003: 204)<sup>9</sup>.

Ocena rozwoju różnych podsystemów języka, w tym podsystemu morfologicznego, na poszczególnych etapach procesu kształtowania się mowy jest istotna w opisie zaburzeń językowych w zakresie przyswajania sprawności językowych i komunikacyjnych. Czasami stwierdzana jest wysoka sprawność komunikacyjna dzieci w wieku przedszkolnym czy

---

<sup>9</sup> W podejściu do badania akwizycji języka u dzieci, mieszczącym się w ramach teorii opartych na procesie uczenia się lub na uzusie językowym, przejście do konstrukcji wyższego rzędu jest możliwe dzięki procesom uczenia się i abstrahowania.

szkolnym, tymczasem w sytuacjach eksperymentalnych ujawniają się trudności w rozpoznawaniu struktury języka, we wnioskowaniu o funkcji elementów składających się na te struktury, w stosowaniu reguł. To, że dziecko używa danego elementu języka, nie znaczy, że opanowało jego wszystkie funkcje, a tylko w takiej sytuacji można powiedzieć o przyswojeniu jednostek języka (por. Maciejewska 2015: 105). Tak rozumiane przyswojenie jest podstawą rozumienia i używania języka w celu przekazania określonych intencji. Pozostaje też w ścisłym związku z brakiem trudności w czytaniu i pisaniu. Jak dowodzą badania, problemy z rozpoznawaniem struktury morfologicznej języka są przyczyną trudności w czytaniu i pisaniu (por. Krasowicz-Kupis 2008).

**3.3.** W dotarciu do systemowej kompetencji gramatycznej w pracy została wykorzystana testowa metoda eksperymentalna. Jest to jedna z dwóch metod stosowanych w badaniu sprawności gramatycznej u dzieci w rozwoju języka i mowy, wykorzystywana także w diagnostyce logopedycznej. Drugą metodą jest badanie swobodnych wypowiedzi dzieci w aspekcie gramatycznym. Każda z wymienionych metod ma swoje zalety, jak i mankamenty.

Zaletą testowej metody eksperymentalnej jest nie tylko łatwość ograniczenia pola widzenia badacza do zagadnienia, które ma być przedmiotem badań – w naszym wypadku do kategorii gramatycznej przypadku, ale przede wszystkim fakt włączenia w to pole biernej znajomości gramatyki. Ponadto, dzięki testom można stworzyć skalę do ustalenia poziomu językowego danej osoby. Wadą eksperymentu jest subiektywizm autora w konstrukcji testu, wybór określonych pytań i zadań. Ten element nie pojawia się przy badaniu swobodnych wypowiedzi, co nie oznacza, że metoda analizy zebranych wypowiedzi dziecięcych jest wolna od subiektywizmu. Z odejściem od obiektywizmu w tego typu badaniach mamy do czynienia wtedy, gdy badacz jako rozmówca jest uczestnikiem sytuacji komunikacyjnej wraz z osobą badaną, czyli wchodzi z nią w interakcję, podsuwając temat rozmowy czy zadając pytania. Jeżeli badacz jest jedynie obserwatorem, niebezpieczeństwo wypaczenia wyników jest mniejsze. Wykorzystanie do badania sprawności gramatycznej tylko wytworów mowy wiąże się z tym, że wystąpienie bądź niewystąpienie jakiegoś zjawiska językowego może mieć charakter przypadkowy. W produkowanych ciągach językowych nie zawsze uzewnętrznia się pełna kompetencja

gramatyczna badanych dzieci<sup>10</sup>. Podsumowując, do systemu językowego mieszczącego się w umyśle użytkownika języka można dochodzić dwiema drogami, z których żadna nie prowadzi do uzyskania pełnych danych na temat kompetencji osoby badanej. W związku z tym badania czynnej, jak i biernej znajomości gramatyki u dziecka są koniecznymi, dopełniającymi się elementami w drodze do zrekonstruowania systemu gramatycznego i określenia stopnia sprawności językowej. Ostatecznie w gromadzeniu podstawy materiałowej pracy wybrano metodę testową. Pozwala ona bowiem w większym stopniu zrealizować założone cele pracy (por. p. 2. pracy). Nie bez znaczenia był też fakt, że w metodzie testowej można wykorzystać pseudowyrazy, które pomagają w ujawnieniu zakresu stosowania reguł, zakresu identyfikowania elementów struktur językowych i ich funkcji. Nie ma takiej metody badań, która nie wzbudzałaby kontrowersji. Znajduje to odzwierciedlenie w wypowiedziach badaczy, którzy kwestionują przydatność różnych metod. Żeby zdać sobie z tego sprawę, wystarczy przypomnieć, że Noam Chomsky w 1961 r. zakwestionował zasadność wykorzystania w badaniach dystrybucyjnych materiału wykonania językowego i uznał eksperyment za jedyną dopuszczalną metodę badania kompetencji (por. Shugar, Smoczyńska 1980: 24-25, Chomsky 1964: 35-39).

Podstawę gromadzenia materiału do podjętych w niniejszej pracy badań nad kompetencją gramatyczną dzieci w zakresie kategorii przypadku rzeczownika stanowił test przygotowany przez autorki monografii. Metoda testowa polegała na ustnym uzupełnieniu przez dziecko ciągów językowych tak skonstruowanych, żeby podane zostały formy rzeczowników w dopełniaczu, celowniku, bierniku, narzędniku i miejscowniku liczby pojedynczej, por.: *Nie ma...*, *Dam coś...*, *Widzę...*, *Idę z...*, *Mówię o...*, oraz w mianowniku, dopełniaczu, celowniku, bierniku, narzędniku i miejscowniku liczby mnogiej, por.: *To są...*, *Nie ma (+ forma liczebnika DWA)...*, *Przyglądam się (+ forma liczebnika DWA)...*, *Widzę (+ forma liczebnika DWA)...*, *Mówię o (+ forma liczebnika DWA)...*, *Idę z (+ forma liczebnika DWA)...*. Każdorazowo punktem wyjścia w przeprowadzeniu testu było przedstawienie dziecku mianownikowej formy rzeczownika w liczbie pojedynczej, por. *To jest wynalazca, pan, koza, ciocia, okno, serce* itd. - z tego powodu formy mianownika liczby pojedynczej nie są opisywane w pracy. W gromadzeniu

---

<sup>10</sup> Więcej na temat metod badania kompetencji gramatycznej w: Łuczyński 2004, 2015.

materiału pominięto wołacz. Jest to przypadek, który różni się od pozostałych tym, że tworzy izolowane konstrukcje składniowe w ramach wypowiedzenia lub tekstu, a jeśli pojawia się w związkach składniowych, to tylko fakultatywnie, np. z formą drugiej osoby czasownika. Formy wyrazowe w wołaczu pełnią funkcję ekspresywną lub impresywną i przeciwstawiają się formom wyrazowym w pozostałych przypadkach, łączących się z funkcją symboliczną<sup>11</sup>. Dodatkowo trzeba wspomnieć o ograniczeniach w użyciu wołacza. Ze względu na swoją funkcję używany jest on najczęściej w obrębie rzeczowników osobowych, natomiast rzadko pojawia się w odniesieniu do rzeczowników nieżywotnych. Ponadto w obrębie tych pierwszych w funkcji wołacza szerzy się użycie form mianownika. Zjawisko to jest obserwowalne także w rozwoju języka i mowy dziecka, co skłania część badaczy do stwierdzenia, że użycie mianownika w funkcji wołacza nie jest pojawieniem się nowego przypadku (por. np. Smoczyński 1955: 147-148), inni z kolei przyjmują, że wołacz jest przypadkiem, który pojawia się bardzo wcześnie w rozwoju języka i mowy dziecka, biorąc pod uwagę pojawianie się w jego funkcji właśnie mianownika.

Należy zwrócić uwagę, że konstrukcja testu mogła wpłynąć na uzyskane wyniki. Nie wszystkie rzeczowniki pasowały pod względem semantycznym do zastosowanych kontekstów składniowych. Choć takie rzeczowniki, jak np. *stół*, *muchomor*, *pieniądz*, *żelazko* nie pasują do testu celownika liczby pojedynczej, por. *Dam coś stołowi*, *muchomorowi*, *pieniądzowi*, *żelazku*, i wydaje się, że dzieci musiały poradzić sobie z czymś, co nie pojawia się w codziennych sytuacjach komunikacyjnych, to nie sprawiało im to większego problemu. Ożywianie przedmiotów i zacieranie się jeszcze w umysłach dzieci granicy między światem rzeczywistym i wyobrażonym pozwalało im zapewne na dość spontaniczną realizację wspomnianych kontekstów. Co prawda nie można wykluczyć, że konstrukcja testu wpłynęła w ten sposób na obraz poziomu sprawności gramatycznej testowanych dzieci. Obraz ten może być niższy niż w rzeczywistości.

W teście uwzględniono 62 leksemy rzeczownikowe języka polskiego, w tym 49 z nich to leksemy naturalne, występujące w zasobie leksykalnym polszczyzny, a 13 to pseudowyrazy (leksemy sztuczne) utworzone przez badaczy. Materiał leksykalny został tak dobrany, by reprezentowane były wszystkie podstawowe grupy, typy i klasy

---

<sup>11</sup> A. Heinz (1988: 337) wołacz uważa za przypadek subiektywny, a pozostałe przypadki za obiektywne.

deklinacyjne leksemów rzeczownikowych. Dotyczy to zarówno słownictwa naturalnego, jak i sztucznego. Starano się dobrać leksemy o tematach zróżnicowanych pod względem długości, w celu zaobserwowania, w jaki sposób rysują się zależności między stopniem komplikacji struktury leksemu a jego odmianą. W grupie testowanych rzeczowników wystąpiły ponadto leksemy naturalne odmieniające się w sposób niezupełnie regularny i takie, które mają skomplikowany paradygmat z uwagi na pojawianie się w nim form wyjątkowych. Te ostatnie nie zawsze były znane każdemu z dzieci. Trzeba zwrócić uwagę na fakt, że niektóre z testowanych form nie miałyby szansy pojawić się w mowie spontanicznej dzieci, nawet w sytuacji aranżowania rozmowy. Ponadto podział rzeczowników naturalnych na regularne i osobliwe odznacza się pewnym stopniem subiektywizmu, trudnym do uniknięcia. Jest to związane z nieostrością granicy między tymi elementami gramatyki, które można uznać za łatwe a tymi, które uchodzą za trudne. W obrębie rzeczowników regularnych znalazły się leksemy mające w paradygmacie niesystemowe końcówki w niektórych formach fleksyjnych, np. rzeczownik *pan* ma niesystemową końcówkę *-u* w miejscowniku liczby pojedynczej, wśród rzeczowników żeńskich *pani* ma niesystemową końcówkę *-ą* w bierniku liczby pojedynczej, a *statua* i *idea* mają wyjątkowy dla rzeczowników temat samogłoskowy, ponadto jeden z rzeczowników rodzaju nijakiego – *radio* w dopełniaczu liczby mnogiej przybiera wyjątkową w tym rodzaju końcówkę *-ów*. Z kolei leksemy *oko*, *ucho* mogą być uznane za rzeczowniki nieregularne, czyli o tzw. osobliwej odmianie, tylko w znaczeniu części ciała, w innych znaczeniach odmieniają się regularnie. O osobliwej odmianie rzeczownika *niezdara* decyduje jego dwurodzajowość.

Badania przeprowadzono w okresie od kwietnia do lipca 2015 r. w dwóch toruńskich przedszkolach niepublicznych – przedszkolu „Bim-Bam-Bino”, mieszczącym się przy ul. Droga Trzeposka 19/23, oraz przedszkolu „Flisaczek”, mieszczącym się przy ul. Gałczyńskiego 49/51. Nie zostałyby one zrealizowane, gdyby nie życzliwość, zrozumienie i pomoc dyrekcji wymienionych przedszkoli, pani Ilony Boehlke – dyrektorki Przedszkola Niepublicznego „Flisaczek”, pań Joanny Wiśniewskiej oraz Magdaleny Łęgowskiej – dyrektorek Przedszkola Niepublicznego „Bim Bam Bino”, pracowników przedszkoli oraz rodziców badanych dzieci. Im wszystkim należą się serdeczne podziękowania. Badaniom poddano dwadzieścioro dzieci urodzonych w 2010 r. i

dwadzieścioro dzieci o rok starszych – urodzonych w 2009 r. Ponadto w badaniach uwzględniono piętnastoosobową grupę dzieci urodzonych w roku 2008, którą potraktowano jako grupę kontrolną. By wykluczyć wpływ otoczenia na udzielane odpowiedzi, test był przeprowadzany z każdym z dzieci indywidualnie. W ten sposób osoby badane nie mogły sugerować się odpowiedziami rówieśników. Na uzyskane wyniki na pewno nie bez wpływu pozostają następujące czynniki zewnętrzne: kondycja fizyczna i psychiczna dziecka w momencie badania<sup>12</sup>, jego możliwości intelektualne, predyspozycje i zdolności, stopień rozwoju psychofizycznego i emocjonalnego oraz warunki, w jakich dziecko dorasta (społeczne, rodzinne i wychowawcze). Czynniki te nie były brane pod uwagę w opisie materiału, choć mają wpływ na wykonanie językowe. Ich uwzględnienie wymagałoby skoncentrowania się na pozajęzykowym aspekcie badań, a w związku z tym na wypracowaniu dodatkowych kryteriów opisu, co nie było naszym celem. U większości badanych dzieci rozwój mowy przebiegał prawidłowo, u części z nich można było stwierdzić dyslalie, co jednak nie stanowiło przeszkody w badaniu kompetencji gramatycznej. W związku z tym faktem w opisie analizowanych form nie są podawane informacje o zaburzeniach mowy. Istotne jest natomiast to, że w każdej z dwóch grup wiekowych – dzieci pięcio- i sześćioletnich znalazło się jedno dziecko z opóźnionym rozwojem mowy. Wymienione dzieci nie różnicowały form wyrazowych w ramach niektórych wzorców odmiany.

#### **4. Ogólna charakterystyka materiału**

Zebrany materiał obejmuje w sumie 37 510 form wyrazowych liczby pojedynczej i mnogiej rzeczowników, w tym 29 645 z nich to formy rzeczowników naturalnych deklinacji męskiej, żeńskiej i nijakiej<sup>13</sup>:

---

<sup>12</sup> Dzieci były testowane zarówno w godzinach przedpołudniowych, jak i popołudniowych, co miało związek z koniecznością dostosowania się do godzin i harmonogramu pracy przedszkola. Przed południem dzieci chętnie współpracowały, wykazując często dużo entuzjazmu, natomiast po południu u niektórych z nich pojawiała się zmęczenie. Mimo tego brak chęci do podjęcia współpracy występował niezwykle rzadko. W takim wypadkach podejmowano kolejną próbę przeprowadzenia badań w innym czasie.

<sup>13</sup> W pracy wykorzystana została klasyfikacja rzeczowników poszczególnych deklinacji zaproponowana przez A. Orzechowską w „Gramatyce współczesnego języka polskiego” (por. Orzechowska 1998).



1. Deklinacja męska
  - 1.1. Typ deklinacyjny męskoosobowy (rzeczowniki twardo- i miękko tematowe)
    - a) Rzeczowniki zakończone w mianowniku l. poj. na *-a*: *wynalazca, kolega, gimnazjalista*;
    - b) Rzeczowniki zakończone w mianowniku l. poj. na zero morfologiczne (*-ø*): *gość, nauczyciel, pan, młodzieniec chłopiec*;
    - c) Rzeczowniki zakończone w mianowniku liczby pojedynczej na *-o*: *dziadzio*.
  - 1.2. Typ deklinacyjny męskożywotny (rzeczowniki twardo- i miękko tematowe): *pies, koń, nosorożec, dinozaur, muchomor*<sup>14</sup>;
  - 1.3. Typ deklinacyjny męskonieżywotny (rzeczowniki twardo- i miękko tematowe): *stół, pień, pieniądz*.
2. Deklinacja żeńska
  - 2.1. Klasa deklinacyjna leksemów z końcówką *-a* w mianowniku l. poj. (rzeczowniki twardo-, miękko tematowe i o temacie samogłoskowym: *koza, pszczoła, owca, konwalia, ciocia, statua, idea*;
  - 2.2. Klasa deklinacyjna leksemów z końcówką *-ø* w mianowniku l. poj. (są to wyłącznie rzeczowniki miękko tematowe): *kość, mysz, powódź, gałąź*;
  - 2.3. Klasa deklinacyjna leksemów z końcówką *-i* w mianowniku l. poj. (są to wyłącznie rzeczowniki miękko tematowe): *gospodyni, pani*.
3. Deklinacja nijaka
  - 3.1. Klasa deklinacyjna leksemów z końcówką *-o* w mianowniku l. poj. (są to rzeczowniki twardo tematowe): *okno, żelazko, radio*;
  - 3.2. Klasa deklinacyjna leksemów z końcówką *-e* w mianowniku l. poj. (są to rzeczowniki miękko tematowe): *serce, narzędzie*;
  - 3.3. Klasa deklinacyjna leksemów z końcówką *-ę* w mianowniku l. poj.: *cielę, imię*;
  - 3.4. Klasa deklinacyjna leksemów z końcówką *-um* w mianowniku l. poj.: *akwarium*.

---

<sup>14</sup> Rzeczownik *muchomor* reprezentuje typ deklinacyjny męskożywotny, choć inny jest jego rodzaj naturalny. Struktura paradygmatu wymienionego leksemu jest bowiem ukształtowana przez synkretyzm biernik = dopełniacz w l. poj. i biernik = mianownik w l. mn.

Dwie ostatnie wymienione klasy deklinacyjne rzeczowników rodzaju nijakiego mają paradygmaty specyficzne w porównaniu z paradygmatami leksemów reprezentujących pozostałe klasy deklinacyjne w deklinacji nijakiej. Odmiana rzeczowników typu *cielę, imię* jest oparta na trzech tematach, wykazujących częściowy supletywizm, stąd jej opanowanie może zająć więcej czasu. Paradygmat rzeczowników nijakich zakończonych w mianowniku l. poj. na *-um* charakteryzuje brak zróżnicowania formalnego w liczbie pojedynczej<sup>15</sup>. Poza podanymi leksemami, stanowiącymi już pewnego rodzaju osobliwości fleksyjne, dzieci tworzyły także formy innych rzeczowników pod różnymi względami nieregularnych: *okapi, bengali, kakadu* (rzeczowniki zneutralizowane<sup>16</sup> ze względu na kategorię przypadku i liczby), *niezdara* (rzeczownik dwurodzajowy – rodzaj żeński/rodzaj męskoosobowy), *ucho, oko* (rzeczowniki w znaczeniu ‘części ciała’ mają nieregularną odmianę, częściowy supletywizm tematu w liczbie pojedynczej i mnogiej), *ksiądz, księżę, człowiek, ludzie* (rzeczowniki charakteryzuje supletywizm tematów), *sędzia* (rzeczownik ma w liczbie pojedynczej męską odmianę przymiotnikową w dop., cel. i bier. oraz żeńską rzeczownikową w narz. i msc). Jako próba kontrolna, stanowiąca miernik trudności w stosowaniu reguł, rozpoznawania struktur i funkcji elementów języka, posłużyły pseudowyrazy, o których dzieci wiedziały, że są używane na innej planecie w określonych znaczeniach. Z założenia miały one reprezentować podstawowe wzorce deklinacyjne, por.: *ciama* i *glun* – mieszkańcy planety, *trek, puń* – zwierzęta, *łupiec* ‘waluta’, *bres* ‘stół’, *surea* ‘zwierzę’, *aroka* ‘koza’, *lenia* ‘owca’, *lusz* ‘mysz’, *zaryni* ‘pani’, *pato* ‘okno’, *worcze* ‘serce’. Zebrany materiał obejmuje 7 865 form wyrazowych podanych leksemów sztucznych. Każde dziecko poddane badaniu utworzyło 682 formy liczby pojedynczej i mnogiej rzeczowników (539 form leksemów naturalnych i 143 formy leksemów sztucznych).

---

<sup>15</sup> W takim przypadku zwykle podaje się, że rzeczownik w liczbie pojedynczej jest nieodmienny, jeżeli rozumie się nieodmienność jako reprezentowanie przez jedną formę tekstową pełnego paradygmatu fleksyjnego liczby pojedynczej. Należy jednak stwierdzić, że z funkcjonalnego punktu widzenia leksem w liczbie pojedynczej jest odmienny.

<sup>16</sup> Na temat pojęcia neutralizacji we fleksji por. Z. Saloni, M. Świdziński (1998: 88-91).

Zgromadzony materiał nie może być rozpatrywany w oderwaniu od czynności językowych wykonywanych przez dziecko w wieku przedszkolnym. J. Porayski-Pomsta (1994: 163) wskazuje, że w odniesieniu do funkcji informacyjnych dziecko wykonuje czynności nazywania, opisywania i oceny obiektów oraz zdarzeń, natomiast czynności sprawcze, nakłaniające, ekspresywne i kreacyjne w odniesieniu do funkcji pozainformacyjnych. Dziecko jest więc w stanie osiągnąć różne cele komunikacyjne. Jest to niezwykle istotne, ponieważ czynności językowe wykonywane przez dziecko pomagają w stwierdzeniu, czy zna ono znaczenie danego słowa. Wiadomo, że słownik i gramatyka są wzajemnie sprzężone w przyswajaniu języka. Przyswajany leksem zawiera i znaczenie, i charakterystykę gramatyczną. Jego struktura morfologiczna ujawnia się wyłącznie w połączeniu ze znaczeniem. Zbudowanie systemu jest możliwe tylko wówczas, gdy dziecko powiąże formę z funkcją i dostrzeże zależność związaną z użyciem danej formy. Zarówno dzieci 5-, jak i 6-letnie nie miały żadnego problemu z rozumieniem pojęcia roli językowej i bez jakichkolwiek oporów podejmowały się odmiany wymienionych wyżej pseudowyrazów. Nie dziwi taki stan rzeczy, ponieważ badania J. Porayskiego-Pomsty (1994: 167) dowodzą, że już dzieci 4-letnie znają pojęcie roli językowej i świadomie w czasie zabawy w różne role wchodzą.

## II. Część analityczna

### 1. Wprowadzenie

Jak już wspomniano, rzeczownik jest jedną z najwcześniej przyswajanych przez dziecko części mowy. Stanowi też największą część jego słownika, ponieważ nazywa najbliższe dziecku otoczenie – osoby, zwierzęta i przedmioty. Pojawia się w mowie dziecka w okresie wyrazu (między 1 a 2 r.ż.) i początkowo – jak pisze Kaczmarek – obejmuje rzeczowniki zmysłowe (Kaczmarek 1953: 28-29). W tym okresie pojawiają się również zawiązki fleksji. Kategoria liczby wyprzedza kategorię przypadku, przy czym liczba pojedyncza przyswajana jest wcześniej niż liczba mnoga (ta pojawia się w drugim r.ż.). Pierwsze formy rzeczownikowe to oczywiście formy mianownikowe, w następnej kolejności dziecko wyróżnia biernik, dopełniacz, narzędnik, dopiero później celownik i miejscownik (Zarębina 1965: 36-43; Kaczmarek 1953: 28-29; Olma 2007a: 82-83).

Kategoria przypadku jako imienna kategoria morfologiczna polszczyzny pozostaje w ścisłym związku z kategoriami syntaktycznymi leksemów i wraz z nimi przeciwstawiana jest w opisie zjawisk językowych kategoriom leksykalnym. Z punktu widzenia przeprowadzanej analizy istotne jest to, że formy wyrazowe rzeczowników charakteryzują się budową syntetyczną, w związku z czym morfologiczny wykładnik przypadku jest jednocześnie wykładnikiem liczby<sup>17</sup>. Interesująca nas kategoria przypadku nie ma więc autonomicznego wykładnika morfologicznego (por. Łuczyński 2004: 26). Jej przyswojenie przez dziecko nie może być sprawą prostą. Komplikację na pewno stanowi z jednej strony wielofunkcyjność końcówek fleksyjnych – ról semantyczno-składniowych jest więcej niż wykładników formalnych, z drugiej strony – fakt, że te same funkcje semantyczno-składniowe mogą mieć różne wykładniki formalne, czego efektem jest występowanie końcówek równoległych prawie we wszystkich przypadkach, poza celownikiem liczny mnogiej. W rezultacie liczba wariantów morfologicznych poszczególnych rzeczowników nie odpowiada liczbie przypadków w systemie. Dodatkowym elementem, utrudniającym opanowanie kategorii, jest występowanie przypadków analitycznych, mających obok końcówki fleksyjnej przyimek w roli leksemu

---

<sup>17</sup> Rodzaj jest dla rzeczownika kategorią słownikową (selektywną).

pomocniczego, a także występowanie licznych alternacji w tematach, wiążące się z koniecznością przyswojenia obowiązujących w języku reguł morfonologicznych. W rozwoju kategorii przypadku w języku i mowie dziecka trzeba wziąć też pod uwagę to, że choć w polszczyźnie występują odrębne końcówki dla przypadków rzeczownika w liczbie pojedynczej i mnogiej, to motywacje ich doboru są różnorodne i czasami bardzo skomplikowane. Poza tym nie obejmują one zjawisk peryferyjnych systemu fleksyjnego. W odniesieniu do nich powiązanie końcówki z tematem dokonuje się na zasadzie indywidualnej relacji, określanej jako motywacja leksykalna (por. Tokarski 1973: 56).

Wszystkie wymienione wyżej elementy stanowią punkt odniesienia w analizie zebranego materiału. Jak wyżej wspomniano, miarą oceny stopnia sprawności językowej w zakresie kategorii przypadku powinna być obok analizy formalnej analiza funkcjonalna. Kryterium decydującym o kolejności prezentacji materiału będzie właśnie funkcjonalny podział przypadków na **a) przypadki gramatyczne**, w których funkcja składniowa dominuje nad semantyczną – są to następujące przypadki: mianownik, dopełniacz i biernik; **b) przypadki konkretne**, w których dominuje funkcja semantyczna, a funkcja składniowa schodzi na plan drugi – są to: celownik, narzędnik i miejscownik (por. Laskowski 1998: 221). W centrum uwagi w poniższej analizie znajdują się formy rzeczowników utworzone przez dzieci 5- i 6-letnie letnie. Materiał językowy dotyczący dzieci 7-letnich stanowi tło porównawcze.

## 2. Liczba pojedyncza rzeczowników

### 2.1. Przypadki gramatyczne<sup>18</sup>

#### 2.1.1. Dopełniacz

Dopełniacz jest przypadkiem, który sygnalizuje użycie rzeczownika w funkcji członu zależnego grupy imiennej (por. Laskowski 1998: 222). Morfemy, które są jego wykładnikami, czyli końcówki fleksyjne *a*, *-u*, *-y/-i*, pełnią zasadniczo funkcję składniową,

---

<sup>18</sup> Jak już wcześniej zasygnalizowano, ze względu na sposób testowania, analizie nie podlegają formy mianownika liczby pojedynczej. Warto wspomnieć, że w literaturze przedmiotu formy wyrazowe o wartości mianownika uważa się za nienacechowane w obrębie kategorii przypadku. Mianownik jest traktowany jako neutralny reprezentant leksemu rzeczownikowego (por. Laskowski 1998: 222).

a nie nominatywną. O ich doborze decyduje rodzaj gramatyczny oraz znaczenie rzeczownika. Dla rzeczowników deklinacji żeńskiej wyłączną jest końcówka *-y* lub jej wariant fonetyczny *-i*. Kończówka *-a* występuje we wszystkich odmiennych rzeczownikach rodzaju nijakiego. W rzeczownikach rodzaju męskiego występują wszystkie trzy końcówki *a*, *-u*, *-y/-i*, przy czym końcówka *y/-i* jest charakterystyczna dla rzeczowników męskoosobowych zakończonych w mian. l. poj. na *-a*<sup>19</sup>, natomiast zasada doboru końcówek *-a* i *-u* jest semantyczna. Kończówka *-a* jest charakterystyczna dla rzeczowników rodzaju męskoosobowego, ma ją również część rzeczowników męskożywotnych, a końcówka *-u* jest charakterystyczna dla rzeczowników męskonieżywotnych<sup>20</sup>.

Z zebranego materiału wynika, że dzieci 5- i 6-letnie letnie nie miały problemów z utworzeniem większości form dopełniacza od testowanych rzeczowników, charakteryzujących się regularnym paradygmatem. W obrębie wszystkich 1400 utworzonych form wyrazowych tego typu rzeczowników jedynie 4% stanowią formy niemieszczące się w normie z punktu widzenia zastosowanych przez dzieci końcówek fleksyjnych. Biorąc pod uwagę poszczególne deklinacje, należy stwierdzić, że najwięcej form niezgodnych z systemem fleksyjnym zostało utworzonych przez dzieci 5- i 6-letnie letnie w ramach deklinacji męskiej, bo około 6%, natomiast najmniej trudności sprawiły rzeczowniki deklinacji nijakiej. W grupie dzieci 5-letnich około 3% form rzeczowników deklinacji nijakiej stanowiły rzeczowniki niemieszczące się w normie, natomiast w grupie sześciolatek było to tylko 2% omawianych rzeczowników.

W obrębie deklinacji męskiej dzieci 5- i 6-letnie letnie tworzyły poprawne formy rzeczowników typu deklinacyjnego męskoosobowego, zakończonego na zero morfologiczne w mian. l. poj. ( $-\emptyset$ ), por.: formy *gościa*, *nauczyciela*, *pana*, *młodzieńca*, *gościa*, *chłopca*, w których konsekwentnie pojawiała się końcówka *-a*. Zgodne z normą były też formy rzeczownika *dziadzio*, reprezentującego typ deklinacyjny męskoosobowy z końcówką *-o* w mian. l. poj. Problemów pod względem doboru końcówki nie sprawiał też

---

<sup>19</sup> Kończówka ta pojawia się też wśród rzeczowników męskoosobowych zakończonych na *-o*, ale tylko w odmianie nazwisk i rzeczownika *tato*.

<sup>20</sup> Przedstawiane są reguły, od których często można wskazać odstępstwa, jak końcówka *-u* w formach rzeczowników żywotnych *wołu*, *bawołu* w odniesieniu do poziomu normy wzorcowej polszczyzny.

typ deklinacyjny męskożywotny, por. formy *psa, konia, dinozaura, nosorożca, muchomora*. Natomiast trudności pojawiły się przy tworzeniu form dopełniacza rzeczowników reprezentujących typ deklinacyjny męskoosobowy z końcówką *-a* w mianowniku liczby pojedynczej, przy czym największe rozchwianie końcówek dotyczyło rzeczowników *wynalazca* i *gimnazjalista*, w których obok systemowej końcówki *-y* wystąpiła końcówka *-a*, czyli końcówka najbardziej wyrazista i charakterystyczna dla deklinacji męskiej i nijakiej. Taki stan rzeczy wskazuje na nieustabilizowanie u dzieci wzorca odmiany podanych rzeczowników. Ma to zapewne związek z ich niską frekwencją w języku polskim i występowaniu raczej w mowie biernej przede wszystkim dzieci 5-letnich, o czym może świadczyć fakt, że należący do tego samego typu deklinacyjnego rzeczownik *kolega*, w którym dołączany jest wariant fonetyczny *-i* końcówki fleksyjnej *-i/-y* (z powodu zakończenia tematu na spółgłoskę tylnojęzykową), miał w dopełniaczu częściej formę zgodną z obowiązującą normą. Niewątpliwie frekwencja wskazanego rzeczownika jest w polszczyźnie wyższa, pojawia się też on w mowie czynnej badanych dzieci. Poza tym rzeczowniki *wynalazca* i *gimnazjalista* mają skomplikowaną budowę morfologiczną tematów fleksyjnych, co znajduje odzwierciedlenie w długości analizowanych wyrazów. Liczą one dużo więcej dźwięków niż rzeczownik *kolega*. Stopień komplikacji struktury formalnej wymienionych leksemów na pewno wpływa na trudności w ich odmianie. Można jednak zauważyć w grupie dzieci 6-letnich, częściej niż w grupie dzieci 5-letnich, rzeczowniki *wynalazca* i *gimnazjalista* przybierały końcówkę *-y*. Wahania w doborze końcówki były również widoczne w obrębie rzeczowników rodzaju męskiego, reprezentujących typ deklinacyjny męskonieżywotny. Nie dotyczyły one rzeczowników *pień* i *pieniądz*, przyłączających w dopełniaczu końcówkę *-a*, natomiast problemem okazał się znany dzieciom i mający wysoką frekwencję w polszczyźnie rzeczownik *stół*. Prawie połowa utworzonych przez dzieci form dopełniacza liczby pojedynczej tego rzeczownika przybierała końcówkę *-a*, zamiast systemowej końcówki *-u*. Można to powiązać z tym, że choć końcówka fleksyjna *-u* jest charakterystyczna w dopełniaczu dla rzeczowników męskonieżywotnych, to nie jest ona dla nich końcówką jedyną. Wiele rzeczowników męskonieżywotnych przybiera w dopełniaczu końcówkę *-a*, np. część nazw narzędzi, por. *młotka, komputera, ołówka*, nazwy miesięcy, części ciała, miar czasu, długości i wagi, por. np. *września, nosa, tygodnia, metra, grama*, rzeczowniki o znaczeniu ‘część’, np. *skrawka, kawalka, okruszka*, niektóre rzeczowniki miękkotematowe, por. *dworca, koca, modrzewia*,

derywaty na *-ak, -nik, -ek, -ik/-yk, -uch*, por. *ziemniaka, gołębnika, rożka, stolika, palucha*, część nieosobowych nazw własnych, por. *Niemna, Torunia, Poznań, Berlina, Konstantynopola, Strasburga*<sup>21</sup>. Taki stan rzeczy prowadzi do wniosku, że o doborze końcówek *-a, -u* w dopełniaczu liczby pojedynczej decydują często czynniki leksykalne – dana końcówka jest charakterystyczna dla określonego rzeczownika. Brak ścisłych reguł doboru końcówek znajduje odzwierciedlenie w formach tworzonych przez dzieci i świadczy o tym, że rozpoczynają one dopiero etap przyswajania wyjątków od reguł, które już opanowały, czego dowodem są tworzone przez nie formy tak wyrazistego rzeczownika, jakim jest leksem *stół*.

W obrębie deklinacji żeńskiej w opisywanej grupie dzieci 5- i 6-letnich niestabilizowane pod względem systemowego doboru końcówek fleksyjnych okazały się paradygmaty rzeczowników miękkotematowych klasy deklinacyjnej z końcówką *-o* w mianowniku liczby pojedynczej. W wypadku rzeczowników *kość, powódź* i *gałąź* dzieci tworzyły formy z końcówką systemową *-i* lub z końcówką *-a* deklinacji męskiej i nijakiej, por. *kością, powodzią, gałęzią/gałęzią*. Rzeczownik *mysz*, bardzo dobrze dzieciom znany i należący do ich słownictwa czynnego, przybierał poprawną formę w dopełniaczu liczby pojedynczej – konsekwentnie u wszystkich dzieci wystąpiła tu końcówka *-y* jako wariant po głóskach twardych i stwardniałych. W klasie deklinacyjnej rzeczowników żeńskich z końcówką *-a* w mianowniku liczby pojedynczej odchylenia od systemu końcówek dotyczyły jedynie zastosowania wariantu fonetycznego *-y* zamiast *-i* w odniesieniu do rzeczowników *statua* i *idea*, ze względu na deformację tematu polegającą na rozszerzaniu go o gład *ł*, co determinowało wystąpienie końcówki *-y*, por. *statuły, ideły* (na ten temat por. niżej). Nie zanotowano natomiast żadnych odchyień w zakresie form wyrazów leksemów należących do klasy deklinacyjnej rzeczowników żeńskich z końcówką *-i* w mianowniku liczby pojedynczej.

Również zgodnie z normą fleksyjną utworzona została większość form dopełniacza rzeczowników rodzaju nijakiego, reprezentujących klasy deklinacyjne leksemów z końcówkami *-o* oraz *-e* w mianowniku l. poj., por. *okna, żelazka, radia, serca*. Należy jednak zwrócić uwagę, że końcówka *-a*, choć wyłączna dla odmiennych rzeczowników

---

<sup>21</sup> Szerzej na ten temat w: A. Orzechowska (1998: 305-307).



rodzaju nijakiego w dopełniaczu l. poj., nie pojawiła się w formach rzeczownika *narzędzie*, utworzonych przez troje dzieci 5-letnich i jedno dziecko 6-letnie. Użyły one końcówki *-i*. Najprawdopodobniej zadziałała tu analogia do formy dopełniacza liczby mnogiej wymienionego rzeczownika, por. *narzędzi*. Za taką interpretacją może przemawiać wysoka w polszczyźnie frekwencja form liczby mnogiej rzeczownika *narzędzie*. W związku z tym uchwycenie przez dzieci wspomnianej analogii jest bardzo prawdopodobne, choć niewykluczona jest analogia do rzeczowników deklinacji żeńskiej i rzeczowników męskoosobowych, przybierających w dopełniaczu liczby pojedynczej końcówkę *-i/-y*. Należy też zwrócić uwagę, że dzieci podawały formy rzeczownika *narzędzie* po formach rzeczowników deklinacji nijakiej *okno, żelazko, radio, serce*, co nie wpłynęło na sposób odmiany omawianego rzeczownika.

Przegląd utworzonych przez dzieci 5- i 6-letnie form dopełniacza l. poj. rzeczowników o regularnym paradygmacie pozwala na sformułowanie w pewnym zakresie wniosków dotyczących stopnia opanowania przez nie reguł morfonologicznych. Poprawne wygenerowanie formy dopełniacza l. poj. rzeczowników *młodzieniec, chłopiec, nosorożec, pies, pień, stół, pieniądze, powódź, gałąź* wymaga właśnie zastosowania wspomnianych reguł. W rzeczownikach rodzaju męskiego zakończonych na *-ec* dzieci tworzyły formy dopełniacza z uwzględnieniem alternacji *-e- : -ø-*, por. *młodzieńca, chłopca, nosorożca*. Ta sama alternacja pojawiła się jednak tylko w części zanotowanych form rzeczownika *pies* – w grupie dzieci 5-letnich 15% dzieci utworzyło formy *piesa*, a 25% badanych dzieci odwołało się w realizacji językowej do reguł słowotwórczych, dokonując modyfikacji tematu fleksyjnego do postaci *piesk-*, która nie wymagała już zastosowania w odmianie reguł morfonologicznych. Taki sposób realizacji językowej u dzieci świadczy z jednej strony o świadomości istnienia reguł, z drugiej – o braku pewności, czy znajdują one zastosowanie tym konkretnym przypadkiem. W grupie dzieci 6-letnich większość dzieci tworzyła mieszczące się w normie formy omawianego rzeczownika, jedynie jedno dziecko użyło formy *piesa*, a dwoje dzieci wykorzystało zdrobnienie *piesek* jako podstawę tworzenia form dopełniacza liczby pojedynczej. Można więc poczynić obserwację, że stopień opanowania reguł morfonologicznych przez dzieci 6-letnie jest wyższy, co znajduje potwierdzenie także w odniesieniu do innych rzeczowników. Dzieci 5-letnie nie miały wątpliwości przy tworzeniu form wyrazowych rzeczownika *pień* – konsekwentnie

generowały formę o postaci *pienia*, czyli bez alternacji ilościowej. W grupie dzieci 6-letnich 80% form dopełniacza stanowiły formy o postaci *pienia*. W odniesieniu do pozostałych rzeczowników, w których odmianie zachodzą alternacje jakościowe, dzieci tworzyły formy z alternacjami i bez nich. W utworzonych formach dopełniacza rzeczownika *stół* zawsze miała miejsce alternacja, por. *stół-u/stół-a*, natomiast formy rzeczowników *pieniądz*, *powódź*, *gałąź* zostały utworzone z alternacjami i bez alternacji, stąd pojawiły się formy o obocznych tematach fleksyjnych w tym samym przypadku, por. *gałąź-/gałęź-*, *powódź-/powodź-*, *gałąź-/gałęź-*. Dodatkowo, o czym wspomniano wyżej, dzieci, odmieniając rzeczowniki *idea*, *statua*, rozszerzały ich tematy, co jest niezgodne z regułami systemowymi. Taki sposób postępowania jest świadectwem niedostrzeżenia jeszcze odrębności tematycznej wymienionych rzeczowników. W przeciwieństwie do pozostałych rzeczowników deklinacji żeńskiej, należących do klasy deklinacyjnej leksemów zakończonych na *-a* w mian. l. poj., które mają temat spółgłoskowy, omawiane zapożyczone rzeczowniki mają tematy samogłoskowe. Dzieci, kierując się analogią opartą na podobieństwie wymienionych form do rzeczowników rodzaju żeńskiego zakończonych na *-a* w mianowniku liczby pojedynczej, których temat kończy się spółgłoską, wykorzystują w odmianie rzeczowników *idea*, *statua* znany sobie wzorzec i dołączają do tematu gład *ł*, pełniący funkcję podpórki pozwalającej na połączenie tematu z końcówką fleksyjną.

Dzieci 5- i 6-letnie utworzyły w sumie 560 form dopełniacza rzeczowników tzw. osobliwych, czyli charakteryzujących się różnego rodzaju nieregularnościami. Z tego aż 37% wśród dzieci 5-letnich i 25% wśród dzieci 6-letnich stanowiły formy niemieszczące się w normie. Jeżeli w ogólnej liczbie utworzonych form nie uwzględni się rzeczowników tzw. nieodmiennych, mających formy synkretyczne, to procent form nienormatywnych znacząco wzrośnie. Trzeba stwierdzić, że w omawianej grupie rzeczowników, poza realizacjami leksemów *akwarium* oraz *cielę* i *imię*, nie było zasadniczej różnicy w ilości form niemieszczących się w normie utworzonych przez dzieci 5- i 6-letnie. W kontekście normy w większości wypadków nie stanowiły dla dzieci problemu odmienne jedynie funkcjonalnie rzeczowniki *okapi*, *bengali*, *kakadu*. Tylko u jednego dziecka 5-letniego można było zaobserwować wahania co do wartości rodzajowej rzeczownika *okapi*, co znalazło odbicie w utworzeniu formy dopełniacza liczby pojedynczej *okapia* – dziecko

zastosowało końcówkę przyłączaną przez większość rzeczowników deklinacji męskiej i przez rzeczowniki deklinacji nijakiej. Troje dzieci utworzyło niezgodne z normą formy rzeczownika *kakadu* – poprzez przyłączenie do tematu końcówki rzeczowników rodzaju żeńskiego i rzeczowników męskoosobowych *-y/-i*, por. *kakadui* (2x), *kakaduły* (1x). Mający w liczbie pojedynczej formy synkretyczne rzeczownik *akwarium* został przez troje dzieci 5-letnich zakwalifikowany do paradygmatu odmiany rzeczowników deklinacji nijakiej klas deklinacyjnych z końcówkami *-o* i *-e*, w związku z tym zanotowano formy o postaci *akwaria*. W grupie dzieci 6-letnich rzeczownik *akwarium* bezwyjątkowo miał formę synkretyczną z mianownikiem liczby pojedynczej. Dwurodzajowość rzeczownika *niezdara* nie okazała się żadną przeszkodą w zakwalifikowaniu go do prawidłowego wzorca odmiany. Taka sytuacja nie dziwi – jego zakończenie w mianowniku liczby pojedynczej zgodnie z regułą wymusza użycie końcówki fleksyjnej *-y*, niezależnie od rodzaju. W związku z tym dzieci konsekwentnie podawały w dopełniaczu liczby pojedynczej formę *niezdary*. Zgodnie z obowiązującą normą utworzone zostały formy dopełniacza rzeczowników *oko* i *ucho* oraz *człowiek*. Test z rzeczownikiem *człowiek* kończył się podawaniem przez dzieci formy systemowej *ludzi* z końcówką charakterystyczną dla liczby mnogiej bądź formy pozasystemowej *ludzia*. W tym ostatnim wypadku znajduje odzwierciedlenie nieustabilizowana w umyśle dzieci relacja między rzeczownikami/formami supletywnymi *człowiek* – *ludzie*. Nieprawidłowości w odniesieniu do rzeczownika *ksiądz* dotyczyły tylko postaci tematu fleksyjnego – w połowie utworzonych form nie została uwzględniona alternacja *-q-* : *-ę-*, por. *ksiądz* zamiast *księdza*. Należy stwierdzić, że testowane dzieci 5-letnie nie opanowały wzorca odmiany rzeczowników *imię* i *cielę*. Tworzyły bowiem formy dopełniacza synkretyczne z mianownikiem liczby pojedynczej lub dodawały końcówkę *-a* do tematu mianownika, por. *imia*, *ciela*. Tylko u jednego dziecka pojawiła się systemowa forma z rozszerzonym tematem i poprawną końcówką, por. *imieni-a*. W grupie dzieci 6-letnich 30% realizacji stanowiły formy *cielęcia* i blisko 50% realizacji stanowiły formy *imienia*. Mechanizm analogii oparty na odwołaniu się do form dzieciom znanych i lepiej utrwalonych zadziałał w wypadku odmiany rzeczownika rodzaju męskoosobowego *ksiązę*, który ma paradygmat oparty na czterech tematach, wykazujących częściowy supletywizm. Tworzone przez dzieci formy dopełniacza liczby pojedynczej wymienionego rzeczownika miały postać *ksiązę* lub *książa*. Rzeczownik męskoosobowy *sędzia* został zakwalifikowany do odmiany

rzeczownikowej i w dopełniaczu liczby pojedynczej przybierał końcówkę rzeczownikową *-i*. Poza jednym dzieckiem, które utworzyło formę z końcówką fleksyjną z deklinacji przymiotnikowej – *sędzięgo*, pozostałe podawały formę *sędzia*.

Zarysowany wyżej obraz stopnia przyswojenia przez dzieci 5- i 6-letnie reguł generowania form dopełniacza l. poj. można odnieść do zanotowanych form dopełniacza wyrazów sztucznych. Męskoosobowy pseudowyraz *ciama* został przez dzieci bezbłędnie zakwalifikowany do typu deklinacyjnego męskoosobowego z końcówką *-a* w mianowniku liczby pojedynczej, przyjmującego w dopełniaczu końcówkę *-y/-i*, por. *ciamy*. Świadczy to o istnieniu w świadomości dzieci opozycji semantycznej i formalnej decydującej o wyróżnianiu wymienionego wzorca odmiany. Trudności, jakie pojawiły się przy odmianie rzeczowników *wynalazca* i *gimnazjalista*, mają związek z czynnikami wskazanymi wyżej. Analogiczna sytuacja ma miejsce w odniesieniu do wyrazu sztucznego męskoosobowego z zerem morfologicznym w mianowniku l. poj. *glun* oraz pseudowyrazu męskożywotnego także z zerem morfologicznym w mianowniku l. poj. *trek*. Wahania doboru końcówki odnotowano wśród dzieci 5-letnich w przypadku pseudowyrazu *puń*, o którym dzieci wiedziały, że jest nazwą zwierzęcia. W jego odmianie w dopełniaczu pojawiły się formy z końcówką *-a* oraz z końcówką *-i*, por. *punia/puni*. Taki stan rzeczy pokazuje, że pseudowyraz został potraktowany albo jako rzeczownik rodzaju męskiego, albo jako miękkotematowy rzeczownik rodzaju żeńskiego klasy deklinacyjnej leksemów z końcówką *-ø* w mianowniku l. poj., co pośrednio dowodzi istnienia w świadomości dzieci opozycji tych dwóch wzorców odmiany. Wśród form utworzonych przez dzieci 6-letnie przeważały już te z końcówką *-a*. Pseudowyraz *łupiec* ‘pieniądz’ konsekwentnie przybierał w formach dopełniacza tworzonych przez dzieci końcówkę *-a*. Zdziałała w tym wypadku najprawdopodobniej analogia albo do rzeczownika męskonieżywotnego *pieniądz*, który również przybiera taką końcówkę w dopełniaczu, albo do rzeczowników rodzaju męskiego zakończonych w mianowniku liczby pojedynczej na *-ec*. Ponadto w odmianie wymienionego pseudowyrazu znalazło odbicie nieustabilizowanie reguł morfonologicznych w jeszcze nieukształtowanym systemie językowym dziecka – część dzieci tworzyła formy z uwzględnieniem alternacji, a część bez alternacji, por. *łupca/łupieca*. W formach dopełniacza pseudowyrazu *bres* ‘stół’ znalazło odzwierciedlenie zauważone przy odmianie rzeczownika *stół* wahanie w doborze końcówki, por.

*bresa/bresu*. Utwierdza to w przekonaniu, że dzieci nie uświadamiają sobie w pełni reguł doboru końcówek w dopełniaczu l. poj. w odniesieniu do rzeczowników męskonieżywotnych. Pseudowyrazy *aroka*, *lenia*, *surea* przybierały końcówki analogiczne do rzeczowników rodzaju żeńskiego. Podobnie jak w wypadku rzeczowników żeńskich z końcówką *-a* i tematem samogłoskowym, pseudowyras *surea* uzyskiwał formy ze zmodyfikowanym tematem, por. *sureji* lub *sureły*. Dzieci wahały się też przy ustaleniu wzorca odmiany pseudowyrazu *lusz* ‘mysz’, co znajdowało odzwierciedlenie w przyłączaniu końcówki *-y* lub *-a*. Świadczyć to może o trudnościach, z jakimi borykały się przy ustalaniu wartości rodzaju analizowanego pseudowyrazu. Świadomość wartości rodzajowej rzeczownika *mysz*, która znalazła odzwierciedlenie w tworzeniu zgodnie z normą jego formy dopełniacza liczby pojedynczej<sup>22</sup>, nie zdeterminowała wyboru wzorca odmiany. Budowa morfologiczna pseudowyrazu, tzn. jego zakończenie na zero morfologiczne w mianowniku liczby pojedynczej, wpłynęły na przyporządkowywanie go do deklinacji męskiej. Również pseudowyrasów *pato* ‘okno’, *worcze* ‘serce’, zarówno dzieci 5-letnie, jak i 6-letnie, nie kwalifikowały jednoznacznie do wzorców odmiany rzeczowników deklinacji nijakiej. Obok form z końcówką *-a*, charakterystyczną dla tej deklinacji, por. *pata*, *worcza*, pojawiały się formy synkretyczne z mianownikowymi, por. *pato*, *worcze*.

Podsumowując, porównanie kompetencji językowej dzieci 5-letnich w zakresie tworzenia form dopełniacza testowanych rzeczowników z kompetencją dzieci 6-letnich prowadzi do wniosku, że ani dzieci 5-letnie, ani 6-letnie nie przyswoiły jeszcze w pełni zasad doboru końcówek fleksyjnych w deklinacji rzeczownika. Choć zasygnalizowane w niniejszym rozdziale problemy dotyczą dzieci z obu grup wiekowych, to można jednak zauważyć, że w grupie dzieci 6-letnich, częściej niż w grupie dzieci 5-letnich, rzeczowniki przybierały końcówki mieszczące się w normie. Dotyczy to np. form dopełniacza wspomnianych wyżej rzeczowników typu deklinacyjnego męskoosobowego z końcówką *-a* w mianowniku l. poj., jak *wynalazca* i *gimnazjalista*, rzeczowników zakończonych na –

---

<sup>22</sup> Rzeczownik *mysz* jest dzieciom dobrze znany nie tylko jako oznaczający rodzaj gryzoni, które są częstymi bohaterami bajek i historyjek dla dzieci, ale także jako wyrażenie używane na oznaczenie urządzenia komputerowego umożliwiającego poruszanie kursorem na ekranie monitora. Formy dopełniacza liczby pojedynczej rzeczownika *mysz* w każdym z podanych znaczeń są identyczne.

*um* w mianowniku l. poj., a także rzeczowników deklinacji nijakiej z końcówką *-ę* w mianowniku l. poj. i rozszerzeniem tematu fleksyjnego w przypadkach zależnych, por. *cielę* i *imię*. Taki stan rzeczy świadczy o wyższym nieco stopniu kompetencji językowej dzieci 6-letnich, który ilustruje poniższa tabela.

**TABELA 1: Udział form nienormatywnych w dopełniaczu l. poj. u dzieci 5- i 6-letnich**

Formy nienormatywne dopełniacza l. poj.	Rzeczowniki o regularnych wzorcach odmiany (około)				Rzeczowniki tzw. osobliwe (około)	Rzeczowniki naturalne ogółem (około)
	Ogółem	Deklinacja męska	Deklinacja żeńska	Deklinacja nijaka		
Dzieci 5-letnie	4%	6%	4%	3%	37%	13%
Dzieci 6-letnie	4%	6%	4%	2%	25%	10%

Na tym tle inaczej prezentuje się kompetencja dzieci 7-letnich. W realizacji form dopełniacza l. poj. u wymienionych dzieci rzeczowniki reprezentujące typ deklinacyjny męskoosobowy z końcówką *-a* w mianowniku l. poj. konsekwentnie przybierały końcówki *-i/-y*. W obrębie deklinacji męskiej w grupie wymienionych dzieci odstępstwa od normy zanotowano w zakresie wymian morfonologicznych w odniesieniu do rzeczownika *pień*, a także w odmianie rzeczownika *stół*. Dzieci wahały się w doborze końcówki fleksyjnej. Choć ponad połowa z nich zastosowała końcówkę *-u*, to jednak końcówka *-a* nie była wyjątkowa. Odmiana rzeczowników deklinacji żeńskiej nie sprawiała dzieciom 7-letnim większych kłopotów. Trudności można było zaobserwować jedynie w odmianie rzeczowników o tematach samogłoskowych. Podobnie jak młodsze dzieci, również

siedmiolatki rozszerzały tematy leksemów *statua*, *idea* o półsamogłoskę nienosową tylną i labializowaną, co w rezultacie determinowało ze względów fonetycznych dobór końcówki -y, por. formy *statuły*, *ideły*. W wypadku leksemu *statua* było to bezwyjątkowe, natomiast 40% dzieci dodawało końcówkę -y do tematu rzeczownik *idea* bez jego modyfikacji, stąd formy *idey*. W rzeczownikach deklinacji nijakiej konsekwentnie była dołączana końcówka -a, także w odmianie rzeczownika *narzędzie*. W obrębie rzeczowników tzw. osobliwych zwraca uwagę wysoki procent mieszczących się w normie form rzeczownika *imię* (ponad połowa dzieci generowała formy *imienia*). Tylko 15% badanych dzieci utworzyło formę rzeczownika *cielę*, uwzględniając rozszerzenie jego tematu fleksyjnego w liczbie pojedynczej do postaci *cielęc-*, pozostałe dzieci dodawały końcówkę -a do tematu *ciel-*, por. *ciela*. Rzeczowniki odmienne tylko funkcjonalnie, takie jak *akwarium*, *bengali*, *okapi*, *kakadu*, dzieci pozostawiały w dopełniaczu w formie synkretycznej z mianownikiem l. poj. Szersza kompetencja gramatyczna wśród dzieci 7-letnich w porównaniu z dziećmi młodszymi znajduje odzwierciedlenie w tworzeniu przez nich mieszczących się w normie form dopełniacza l. poj. rzeczownika *ksiądz* – aż 75% dzieci stosowało w jego odmianie reguły morfonologiczne, czyli generowało formę *księdza*, a nie *ksiądza*. Trudności sprawiła jednak dzieciom 7-letnim odmiana rzeczowników *książe* oraz *sędzia*. Pseudowyrazy, takie jak *pato* ‘okno’, *worcze* ‘serce’, zdecydowana większość dzieci pozostawiała w dopełniaczu w postaci tożsamej z mianownikiem l. poj, co można tłumaczyć tendencją do nieodmienności we współczesnej polszczyźnie zwłaszcza rzeczowników zakończonych na -o. Pozostałe sztuczne wyrazy były przyporządkowywane przez dzieci do odpowiednich wzorców odmiany, z uwzględnieniem ich znaczeń i zgodnie z ich właściwościami gramatycznymi, co może poświadczać opanowanie przez dzieci 7-letnie zasad doboru końcówek fleksyjnych w dopełniaczu l. poj. w odniesieniu do tych rzeczowników, które odmieniają się w sposób regularny.

### **2.1.2. Biernik**

Biernik jest przypadkiem reprezentującym drugi argument predykatów dwuargumentowych oraz więcej niż dwuargumentowych. Charakterystyczna jest dla niego

rola obiektu czynności. Pozostaje w wyraźnej korelacji z mianownikiem, co znajduje odzwierciedlenie w ich wymienności w konstrukcjach czynnych i biernych.

Morfem biernika pełni funkcję wewnątrztekstową (por. Laskowski 1998: 222). We wszystkich trzech deklinacjach występuje forma biernika synkretyczna z formą mianownika lub dopełniacza. Synkretyzm biernika i mianownika dotyczy rzeczowników męskonieżywotnych, nijakich i żeńskich, które przybierają w mianowniku l. poj. końcówkę *-ø*. Synkretyzm biernika i dopełniacza występuje w rzeczownikach męskożywotnych i męskoosobowych zakończonych na *-ø* w mianowniku l. poj. Poza tym w bierniku pojawia się odrębna końcówka *-e*, która jest charakterystyczna dla rzeczowników rodzaju żeńskiego, zakończonych w mianowniku l. poj. na *-a* oraz *-i*, a także dla rzeczowników męskoosobowych z końcówką *-a* w mianowniku l. poj. oraz nazwisk zakończonych na *-o* w mianowniku l. poj. Korelacja końcówki biernika z końcówką mianownika lub dopełniacza pozostaje w związku z rodzajem rzeczownika i jego znaczeniem.

Spośród 1400 form biernika rzeczowników regularnych l. poj. utworzonych przez dzieci 5- i 6-letnie w sumie około 13% stanowią formy niemieszczące się w normie. Biorąc pod uwagę poszczególne deklinacje, należy stwierdzić, że formy niezgodne z systemem fleksyjnym nie pojawiły się w deklinacji nijakiej, natomiast w ramach deklinacji męskiej zostało utworzonych około 17% form niepoprawnych przez dzieci 5-letnie i 8% form niepoprawnych przez dzieci 6-letnie, a w ramach deklinacji żeńskiej około 21% takich form utworzonych przez dzieci 5-letnie i około 15% form nienormatywnych utworzonych przez dzieci 6-letnie. W obrębie wszystkich form rzeczowników naturalnych około 19% stanowią formy niemieszczące się w normie utworzone przez dzieci 5-letnie i 12% stanowią formy nienormatywne utworzone przez dzieci 6-letnie.

W deklinacji męskiej formy niezgodne z normą w zakresie doboru końcówki fleksyjnej wystąpiły w ramach klasy deklinacyjnej rzeczowników męskoosobowych zakończonych na *-a* w mianowniku l. poj. W większości wypadków dołączana była przez dzieci końcówka systemowa w postaci fonetycznej pozbawionej rezonansu nosowego,



czyli *-e*<sup>23</sup>. Wyjątkowo dzieci 5-letnie podawały formy z końcówkami *-y/-i* lub *-a*, por.: *wynalazcy* (2x), *wynalazca* (1x), *kolegi* (1x), *kolega* (2x), *gimnazjalisty* (3x), *gimnazjalista* (1x). W wypadku zastosowania pierwszej z wymienionych końcówek, występującej w dopełniaczu podanych rzeczowników, widać w odmianie wpływ analogii do wzorca odmiany rzeczowników męskoosobowych zakończonych na zero morfologiczne w mianowniku l. poj. Rzeczowniki te mają biernik równy dopełniaczowi. Dołączanie końcówki *-a* można wyjaśnić wpływem analogii do wzorca odmiany rzeczowników męskonieżywotnych z końcówką *-ø*, które mają biernik równy mianownikowi. Charakterystyczne w zgromadzonym materiale jest występowanie w obrębie rzeczowników klasy męskonieżywotnej form biernika równych dopełniaczowi, a nie jak przewidują reguły systemowe – mianownikowi. Wszystkie utworzone przez dzieci 5-letnie formy rzeczownika *pień* mają końcówkę fleksyjną *-a*, natomiast wśród dzieci 6-letnich 40% form omawianego rzeczownika jest równa mianownikowi. W wypadku rzeczownika *pieniądz* większość utworzonych przez pięciolatki form biernika jest równa dopełniaczowi, por. *pieniądza*<sup>24</sup>, ale pojawiają się też formy równe mianownikowi, czyli z końcówką *-ø*<sup>25</sup>. Podobnie jest w wypadku rzeczownika *stół*, z tą różnicą, że w jego wypadku dołączana jest końcówka *-a* lub *-u*. W generowaniu form biernika rzeczownika *stół* zarysowuje się wyraźna różnica między kompetencją językową dzieci 5-letnich a dzieci 6-letnich. Te ostatnie w około 90% tworzyły formy biernika rzeczownika *stół* równe mianownikowi. U dzieci 5-letnich pojawiło się około 50% takich form.

W deklinacji żeńskiej trudności sprawiła dzieciom 5-letnim (podobnie jak w dopełniaczu) klasa deklinacyjna rzeczowników miękkotematowych spółgłoskowych z

---

<sup>23</sup> W wygłosie wyrazów w normie polszczyzny mieści się realizacja ortograficznej nosówki *ę* jako [ɛ], jak i jako [e].

<sup>24</sup> Warto zwrócić uwagę, że we współczesnej polszczyźnie żywa jest tendencja do używania biernika równego dopełniaczowi w wypadku wielu rzeczowników męskich nieżywotnych, por. np. mieszczące się aktualnie w normie formy biernika liczby pojedynczej: *jem pomidora, banana, loda, kotleta, palę papierosa*. Formę *pieniądza* w bierniku l.poj. można również interpretować jako przykład realizacji żywej tendencji w języku niż jego nieznamość.

<sup>25</sup> Kilko dzieci 5-letnich przy generowaniu form biernika rzeczownika *pieniądz* odwołało się do reguł słotwórczych i tworzyło formy biernika od tematu rzeczownika deminutywnego *pieniżek*. W takim wypadku do tematu była dołączana końcówka *-a*, por. *pieniżka*, czyli dzieci tworzyły niemieszczące się w normie formy biernika synkretyczne z dopełniaczem.

końcówką  $-\emptyset$ . Obok systemowych form biernika równych mianownikowi, dzieci tworzyły w wypadku rzeczownika *kość* formy równe dopełniaczowi, zarówno z systemową końcówką dopełniacza *-i*, por. *kości* (formy z taką końcówką fleksyjną występują również w mianowniku, dopełniaczu, bierniku, wołaczu liczby mnogiej), jak i z końcówką niesystemową *-a*, por. *kością*; w wypadku rzeczownika *mysz* pojawiały się formy z końcówką charakterystyczną dla klasy deklinacyjnej rzeczowników żeńskich zakończonych na *-a* w mianowniku l. poj., por. *mysze*; w wypadku rzeczownika *powódź* – formy równe niepoprawnej formie dopełniacza z końcówką *-a*, por. *powódzia*, oraz formie mianownika l. mn., por. *powodzie*; w wypadku rzeczownika *gałąź* formy równe poprawnej i niepoprawnej formie dopełniacza l. poj., por. *gałęzi/gałęzi, gałęzia*. Omawiana klasa deklinacyjna rzeczowników nie przysparzała problemu w odmianie badanym dzieciom 6-letnim, które generowały formy biernika synkretyczne z formami mianownika.

Inaczej niż w dopełniaczu l. poj., w bierniku pojawiły się trudności z doбором końcówki w klasie deklinacyjnej rzeczowników rodzaju żeńskiego, zakończonych na *-i* w mianowniku l. poj. Zarówno dzieci 5-letnie, jak i 6-letnie tworzyły dwie formy rzeczownika *gospodyni* – zgodną z regułami formę z końcówką *-ę* (w wymowie w wygłosie wyrazu zanikał rezonans nosowy), por. *gospodynie*, oraz niezgodną z regułami systemowymi formę równą mianownikowi. Rzeczownik *pani*, który w bierniku ma wyjątkową końcówkę fleksyjną *-ą*, zasadniczo nie był tworzony zgodnie z normą. Tylko 20% dzieci 5-letnich i około 50% dzieci 6-letnich przyłączyło do tematu omawianego leksemu końcówkę *-ą* (nosówka w wymowie była często realizowana w postaci dyftongu składającego się z samogłoski i spółgłoski nosowej, por. *paniom*), pozostałe tworzyły formy z końcówką *-ę* lub *-i*, por. *panie, pani*.

W bierniku, podobnie jak w omawianym wyżej dopełniaczu, znalazły odzwierciedlenie problemy dzieci związane z zastosowaniem reguł morfonologicznych. W tworzonych przez nie formach biernika rzeczowników zakończonych na *-ec*, tak jak w wypadku form dopełniacza, w tematach zachodziła alternacja *-e- : -∅-*, natomiast nie miała ona miejsca w niezgodnych z normą, równych dopełniaczowi formach rzeczownika *pień*, por. *pienia*, a także w części zanotowanych form rzeczownika *pies*, por. *piesa*, przy czym kilkoro dzieci, podobnie jak w dopełniaczu odwołało się do reguł słowotwórczych i dokonało modyfikacji tematu fleksyjnego do postaci *piesk-*. W utworzonych przez dzieci

5-letnie formach rzeczowników *stół*, *pieniądz* oraz *gałąź* równych dopełniaczowi, czyli niemieszczących się w normie, zasadniczo występowały alternacje jakościowe. Poza tym, tak jak w innych przypadkach, odnotowano deformacje tematów rzeczowników *statua* i *idea*, polegające na rozszerzeniu ich o glajd *ł* lub spółgłoskę *l* przed końcówką *-e*, por. *statule/statule*, *idele/idele*.

W obrębie rzeczowników osobliwych w bierniku znalazło się mniej form utworzonych przez dzieci 5-letnie niezgodnie z normą w porównaniu z dopełniaczem, bo 28%, a bez uwzględnienia rzeczowników tylko funkcjonalnie odmiennych – 32%. W odniesieniu do tych ostatnich dzieci nie odstępowały od normy i konsekwentnie podawały formy synkretyczne z mianownikową. Poprawnie tworzone były też formy rzeczowników rodzaju nijakiego *oko*, *ucho*, *cielę* i *imię*, mające postać biernika równą z mianownikiem. Nieprawidłowości w odniesieniu do rzeczownika *ksiądz* dotyczyły niestosowania przez część dzieci reguł morfonologicznych i podawania tematów bez alternacji, por. *ksiądz*. W grupie dzieci 6-letnich formy biernika rzeczowników tzw. osobliwych niezgodne z normą stanowiły około 20%. Dzieci 5-letnie w ogóle nie utworzyły mieszczących się w normie form biernika rzeczowników *ksiązę* i *sędzia*. Tylko 10% dzieci 6-letnich wygenerowało zgodne z normą formy fleksyjne rzeczownika *ksiązę*. Nie pojawiły się natomiast w odniesieniu do omawianej grupy dzieci normatywne formy biernika leksemu o odmianie rzeczownikowo-przymiotnikowej *sędzia*. Kłopoty, jakie miały dzieci przy tworzeniu form dopełniacza tego rzeczownika, znalazły odzwierciedlenie także w bierniku. Co ciekawe, zarówno dzieci 5-, jak i 6-letnie tworzyły mieszczące się w normie, ale kwalifikowane jako przestarzałe formy fleksyjne leksemu rodzaju męskiego *sędzia* o postaci rzeczownikowej *sędzie*<sup>26</sup>. Praktycznie wszystkie formy biernika tego leksemu wygenerowane przez dzieci 6-letnie przybierały końcówkę *-ę* (w wymowie dzieci pojawiały się realizacje bez nosowości).

---

<sup>26</sup> Rzeczownik męskoosobowy *sędzia* w dopełniaczu, celowniku i bierniku l. poj. ma męską odmianę przymiotnikową, a w narzędniku i miejscowniku żeńską odmianę rzeczownikową (por. Jadacka 2005: 33). W „Nowym słowniku poprawnej polszczyzny” pod red. A. Markowskiego (Markowski 2002) oprócz podanych form l. poj. wymienione są następujące formy omawianego rzeczownika: D. *sędzi*, C. *sędzi*, B. *sędzię*, Msc. *sędzim*. Każda z tych form została opatrzona kwalifikatorem *przestarzały*.

Formy wyrazów sztucznych utworzonych przez dzieci 5- i 6-letnie letnie stanowią potwierdzenie zauważonych wyżej trudności w tworzeniu form rzeczowników naturalnych. Przede wszystkim widoczne jest wykorzystywanie wzorca odmiany rzeczowników męskożywotnych w tworzeniu form pseudowyrazów *bres* ‘stół’ i *lupiec* ‘pieniądz’. Poprzez analogię do wspomnianego wzorca są tworzone formy biernika równe dopełniaczowi, por. *bresa*. W grupie dzieci 5-letnich mają one zdecydowaną przewagę nad formami równymi mianownikowi, czyli z końcówką *-ø*, por. *bres*, natomiast w grupie dzieci 6-letnich połowa form biernika jest równa mianownikowi omawianego pseudowyrazu. W wyrazach sztucznych imitujących rzeczowniki męskosobowe i męskożywotne zaobserwowano niewielkie wahania w wyborze końcówki. Formy pseudowyrazu *ciama* przybierają konsekwentnie końcówkę systemową, por. *ciame* (formy są pozbawione w wygłosie nosowości), ale w ramach wyrazów sztucznych zakończonych na zero morfologiczne (*-ø*) około 1/5 w grupie pięcioletków i sześciolatek stanowią formy równe mianownikowi, a nie dopełniaczowi. W odmianie wyrazu sztucznego *lusz* ‘mysz’ w doborze końcówek widać niepewność dzieci, jaki rodzaj należy mu przypisać – pojawiły się formy biernika *lusz*, *lusze*, ale także *lusza*. Pseudowyraz *zaryni* dzieci odmieniały, zasadniczo podając formy biernika równe mianownikowi, tylko dwoje dzieci 5-letnich zastosowało końcówkę *-ę* (*-e*), charakterystyczną dla żeńskiej klasy deklinacyjnej rzeczowników zakończonych na *-i* w mianowniku I. poj. Nie zadziałała analogia do rzeczownika *pani*, być może dlatego, że dzieci zasadniczo nie opanowały leksykalnej zasady doboru końcówki *-q* w tym rzeczowniku.

Zasadnicza różnica, jaka jest dostrzegalna po porównaniu materiału zebranego od dzieci 5-letnich z materiałem dostarczonym przez dzieci 6-letnie, dotyczy: a) tworzenia form biernika rzeczowników męskonieżywotnych równych mianownikowi – w wypadku dzieci 6-letnich jest tych form więcej, jednak reguła nie ma jeszcze charakteru stabilnego, o czym świadczy to, że nie objęła ona bezwyjątkowo form rzeczownika *pieniądz* (oprócz form biernika równych mianownikowi, czyli *pieniądz*, dzieci tworzyły formy równe dopełniaczowi *pieniądza*, a także *pieniążka*, por. przypis 24); b) tworzenia form biernika rzeczowników żeńskich spółgłoskowych równych mianownikowi – dzieci 6-letnie tworzą takich form więcej niż dzieci 5-letnie (warto zaznaczyć, że w grupie sześciolatek pseudowyraz *lusz* ma więcej tego typu form niż form biernika równych dopełniaczowi

rzeczowników rodzaju męskiego); c) tworzenia przez dzieci 6-letnie większej liczby form rzeczownika *pani* z końcówką *-ą* (połowa dzieci tworzyła właśnie takie formy), co świadczy o przyswajaniu przez sześciolatki wyjątków fleksyjnych. Porównanie udziału form nienormalnych u dzieci 5- i 6-letnich zawiera poniższa tabela.

**TABELA 2: Udział form nienormalnych w bierniku l. poj. u dzieci 5- i 6-letnich**

Formy nienormalne biernika l. poj.	Rzeczowniki o regularnych wzorcach odmiany (około)				Rzeczowniki tzw. osobliwe (około)	Rzeczowniki naturalne ogółem (około)
	Ogółem	Deklinacja męska	Deklinacja żeńska	Deklinacja nijaka		
Dzieci 5-letnie	16%	17%	21%	0%	28%	19%
Dzieci 6-letnie	9%	8%	15%	0%	20%	12%

W wypadku dzieci 7-letnich, stanowiących tło porównawcze dla przeprowadzonych badań, nie zaobserwowano problemów z odmianą rzeczowników męskoosobowych i męskozwierzęcych w deklinacji męskiej. Kłopotliwe natomiast okazały się dla badanych dzieci w obrębie deklinacji męskiej rzeczowniki męskonieżywotne, zakończone na *-ø* w mianowniku l. poj. Blisko połowa siedmiolatków tworzyła formy biernika omawianych rzeczowników, dołączając do tematów końcówkę fleksyjną *-a*. W ramach deklinacji żeńskiej zasadniczo poprawnie tworzone były formy biernika l. poj. rzeczowników zakończonych na *-a* w mianowniku l. poj. Dzieci generowały formy tych rzeczowników z końcówkami przewidzianymi przez system gramatyczny polszczyzny, jedynie w ramach odmiany rzeczowników o tematach samogłoskowych wystąpiły modyfikacje tematowe – dotyczyły one przede wszystkim rzeczownika *statua*, w

mniejszym zakresie rzeczownika *idea*. Wahania w doborze końcówki można zauważyć w odmianie rzeczowników deklinacji żeńskiej *pani* i *gospodyni*, co znajduje także potwierdzenie w odmianie pseudowyrazu *zaryni* – w tym ostatnim przypadku dzieci tworzyły formy biernika l. poj. zakończone na *-e* lub formy synkretyczne z mianownikiem l. poj. Dzieciom siedmioletnim nie sprawiało kłopotu tworzenie form biernika od regularnych rzeczowników deklinacji nijakiej, ale także od takich rzeczowników osobliwych, jak *ksiądz*, *cielę* i *imię*. W dalszym ciągu dzieci mają problemy z utworzeniem mieszczących się w normie form biernika rzeczowników *książę* i *sędzia*. W obrębie wyrazów sztucznych wyrażenie *bres* ‘stół’ najczęściej przybierało w bierniku końcówkę *-a*, rzadziej dzieci generowały formy równe mianownikowi. Duże rozchwianie form dało się zauważyć w wypadku odmiany pseudowyrazu *lusz* ‘mysz’. Dzieci tworzyły formy biernika l. poj. z końcówkami *-ę* (*-e*), *-a* oraz *-ø*.

## 2.2. Przypadki konkretne

### 2.2.1. Celownik

Frekwencja celownika w tekstach polszczyzny jest niska w porównaniu z innymi przypadkami. Jest on uznawany za przypadek o funkcji semantycznej dominującej nad składniową<sup>27</sup>. Obok funkcji celowej (najbardziej wyrazistej w połączeniu z przyimkiem), celownik nazywa osobę mającą pożytek lub szkodę (np. *ukradziono mamie pieniądze*), rzadziej pojawia się w innych funkcjach semantycznych, jak punkt odniesienia, osoba posiadacza, relacja wzajemności (por. Łuczyński 2004: 39). W funkcji gramatycznej celownik pełni rolę dopełnienia dalszego (w ten sposób znajduje się w opozycji funkcjonalnej do biernika jako przypadku dopełnienia bliższego), jest używany w funkcji obiektu, na który kieruje się działanie (np. *przypatrywał się Annie*).

W celowniku l. poj. występują w sumie cztery końcówki fleksyjne: *-e*, *-i/-y*, *-owi*, *-u*. Wszystkie pojawiają się w deklinacji męskiej, w deklinacji żeńskiej występują dwie z nich: *-e*, *-i/-y*, a w deklinacji nijakiej tylko jedna końcówka *-u*. O doborze końcówek

---

<sup>27</sup> A. Heinz (1988) twierdzi, że omawiany przypadek znajduje się na pograniczu przypadków konkretnych i gramatycznych.

fleksyjnych w celowniku l. poj. decyduje rodzaj gramatyczny rzeczownika, charakterystyka morfonologiczna wygłosu tematu, postać mianownika l. poj., a także znaczenie rzeczownika. Końcówka *-e* jest charakterystyczna dla twar-dotematowych rzeczowników deklinacji żeńskiej, zakończonych w mianowniku l. poj. na *-a*, oraz męskoosobowych twar-dotematowych rzeczowników klasy deklinacji męskiej również z końcówką *-a* w mianowniku l. poj. i męskoosobowych twar-dotematowych nazwisk na *-o*. Końcówka *-i/-y* jest dołączana do wszystkich rzeczowników miękkotematowych oraz do rzeczowników o temacie samogłoskowym w deklinacji żeńskiej, pojawia się też w deklinacji męskiej w odmianie rzeczowników miękkotematowych zakończonych na *-a* i w odmianie nazwisk reprezentujących klasę deklinacyjną z końcówką *-o* w mianowniku l. poj. Końcówka *-owi* to zasadniczy wykładnik celownika l. poj. rzeczowników spółgłoskowych deklinacji męskiej, poza niewielką liczbą rzeczowników rodzaju męskiego z końcówką *-u*, które są wyjątkami leksykalnymi. Morfem *-u* jest charakterystycznym wykładnikiem celownika l. poj. rzeczowników deklinacji nijakiej.

W zebranych materiale wśród utworzonych przez dzieci 5-letnie form celownika l. poj. rzeczowników o regularnych paradygmatach aż 32% stanowią formy niemieszczące się w normie, natomiast wśród takiej samej liczby form utworzonych przez dzieci 6-letnie znalazło się około 21% form nienormatywnych. W sumie, biorąc pod uwagę rzeczowniki naturalne, dzieci 5-letnie utworzyły 37% form celownika l. poj. niemieszczących się w normie, a dzieci 6-letnie blisko 29% takich form. Jest to największy procent form niepoprawnych we wszystkich analizowanych przypadkach l. poj. U dzieci 5-letnich najwięcej form niepoprawnych wystąpiło w deklinacji nijakiej – około 46%, następnie w deklinacji męskiej – około 44%, najmniej w deklinacji żeńskiej – około 10%. Podobny udział procentowy form niepoprawnych można było zauważyć wśród form tworzonych przez dzieci 6-letnie.

W deklinacji męskiej, w klasie leksemów męskoosobowych z końcówką *-a* w mianowniku l. poj., dzieci w większości nie uświadamiają sobie jeszcze zasad doboru końcówek *-e*, *-i/-y*. Nie widzą ponadto odrębności omawianej klasy deklinacyjnej na tle pozostałych klas deklinacji męskiej. Znajduje to odzwierciedlenie w repertuarze form, jakie tworzą. Oprócz nielicznych form mieszczących się w normie rzeczowników *wynalazca*, *kolega*, *gimnazjalista*, por. *wynalazcy*, *koledze*, *gimnazjaliście*, pojawiły się też

formy z końcówkami charakterystycznymi dla rzeczowników omawianej klasy z odmienną charakterystyką morfonologiczną zakończenia tematu, por. *wynalazce, kolegi, gimnazjalisty*, a także formy z końcówkami charakterystycznymi dla męskich rzeczowników spółgłoskowych, por. *wynalazcowi, kolegowi i gimnazjalistowi*. Na tym przykładzie widać działanie w umyśle części dzieci prostej analogii opartej na podobieństwie, a nie na podobieństwie i różnicowaniu, które jest w stanie doprowadzić do zbudowania opozycji systemowej. W wypadku pozostałych rzeczowników deklinacji męskiej, czyli spółgłoskowych męskoosobowych, męskożywotnych i męskonieżywotnych, wśród których część stanowiły rzeczowniki z systemową końcówką *-owi* w celowniku, jak np. *gościowi, nauczycielowi, koniowi, nosorożcowi, stołowi*, a część rzeczowniki z wyjątkową końcówką *-u*, np. *panu, chłopcu, psu*, połowa dzieci 5-letnich, podobnie jak i blisko połowa dzieci 6-letnich, tworzyła formy normatywne, a połowa nienormatywne, por. *gościowi/gościu, nauczycielowi/nauczycielu, młodzieńcowi/młodzieńcu, chłopcu/chłopcowi, psu/piesu/psowi/piesowi, koniowi/koniu, dinozaurowi/dinozauru, muchomorowi/muchomoru, pieniu/pieniowi* (por. niżej), *pieniądzowi/pieniądzu, stołowi/stołu*. Tak silne wahanie w doborze opisywanych końcówek u dzieci jest szczególnie ciekawe w kontekście tego, że końcówka *-owi* jest w deklinacji męskiej końcówką o najszerszym zasięgu, tymczasem w języku i mowie dzieci jej wystąpienie w testowanych rzeczownikach jest porównywalne pod względem frekwencji z końcówką *-u*, charakterystyczną dla wyjątków leksykalnych w rodzaju męskim. Taki stan rzeczy może wynikać z faktu, że wiele rzeczowników r. męskiego, będących owymi wyjątkami leksykalnymi i przyłączających w celowniku końcówkę *-u*, to rzeczowniki o wysokiej frekwencji w polszczyźnie, stąd dzieci często je słyszą i budują w swojej świadomości obraz, w którym obie końcówki są dołączane do tematów rzeczowników. W badanych grupach wiekowych zasady doboru omawianych końcówek nie są dla dzieci jeszcze klarowne. Ponadto zebrany materiał wskazuje na to, że niewyraźnie w świadomości dzieci kształtuje się też opozycja między celownikiem rzeczowników rodzaju męskiego i nijakiego (por. niżej).

Wahania w doborze przez dzieci 5- i 6-letnie końcówek *-e, -i/-y*, zaobserwowane w deklinacji męskiej, mają miejsce także w deklinacji żeńskiej. Większym problemem okazały się rzeczowniki żeńskie twar-dotematowe, do których dołączana jest, wywołująca



palatalizację w zakończeniu tematu, końcówka -'e. W związku z tym dzieci tworzyły, obok form systemowych *kozie, pszczołe*, także formy na wzór rzeczowników miękkotematowych – *kozy, pszczoły*. Wśród dzieci 5-letnich tylko jedno dołączało do wymienionych rzeczowników wyrazistą końcówkę deklinacji męskiej -*owi*, por. *kozowi, pszczołowi*. W grupie dzieci 6-letnich taka sytuacja nie miała miejsca. W odniesieniu do rzeczowników o temacie samogłoskowym *idea, statua* zdecydowanie częściej pojawiała się końcówka *i/-y* niż *-e*. Najczęściej jednak dzieci dołączały wariant fonetyczny *-y*, z powodu rozszerzania tematów do postaci *statuł-, idel-*, por. *statuły, idęły*, wariant *-i* pojawił się tylko wśród form rzeczownika *idea*, por. *ideji/idei*. Jeśli dziecko decydowało się na wybór końcówki -'e, to w tworzonych formach miała miejsce alternacja, por. *statule, idele*. Z doborem końcówek *-i/-y* w klasie rzeczowników żeńskich miękkotematowych spółgłoskowych i zakończonych na *-i* nie wiązały się trudności. Zarówno dzieci 5-, jak i 6-letnie tworzyły zasadniczo formy zgodne z systemem fleksyjnym, por. *kości, powodzi, myszy, gałęzi/gałęzi, gospodyni, pani*.

W odniesieniu do rzeczowników deklinacji nijakiej połowa dzieci 5-letnich stosowała regułę systemową i tworzyła formy celownika z końcówką *-u*, w systemie fleksyjnym polszczyzny wyłączną dla wskazanych rzeczowników. Połowa dołączała do tematów rzeczowników rodzaju nijakiego końcówkę z deklinacji męskiej -*owi*, stąd w zebranych materiale pojawiły się następujące formy oboczne: *oknu/oknowi, żelazku/żelazkowi, radiu/radiowi, sercu/sercowi, narzędziu/narzędziowi*. Podobne wahania w doborze końcówki były widoczne w grupie dzieci 6-letnich. Jak wspomniano przy opisywaniu form rzeczowników należących do deklinacji męskiej, może to wskazywać na brak w świadomości dzieci opozycji w celowniku l. poj. między rzeczownikami rodzaju męskiego i nijakiego.

Jeżeli chodzi o stosowanie przez dzieci reguł morfonologicznych, to można w celowniku zaobserwować takie same trudności, jak w pozostałych analizowanych do tej pory przypadkach. Nie będziemy powtarzać sformułowanych wyżej wniosków – zakres stosowania wymienionych reguł jest w omawianym przypadku bardzo podobny. Należy dodać, że dzieci także w celowniku odwołują się do reguł słowotwórczych i dołączają końcówki fleksyjne do tematów zmodyfikowanych słowotwórczo, co stanowi sposób

wybrnięcia z takiej sytuacji, w której dziecko nie jest pewne, czy alternacja zachodzi czy też nie zachodzi, por. formy *piesku/pieskowi, pieniążkowi*.

Celownik liczby pojedynczej jest przypadkiem, w którym w grupie rzeczowników charakteryzujących się różnorodnymi nieregularnościami w odmianie zanotowano największy odsetek form niezgodnych z normą – aż 51% w grupie dzieci 5-letnich i około 50% w grupie dzieci 6-letnich. Jeśli nie uwzględni się w obliczeniach rzeczowników mających formy synkretyczne, to formy nienormatywne wygenerowane przez dzieci 5-letnie będą stanowiły około 72% rzeczowników tzw. osobliwych, a formy nienormatywne wygenerowane przez dzieci 6-letnie około 58%. Przy tworzeniu form celownika rzeczownika *niezdara* dzieci wahały się między trzema końcówkami: -'e, -i/-y oraz -owi, podobnie jak w klasie rzeczowników męskoosobowych, zakończonych na -a w mianowniku l. poj. Do rzeczowników *ksiądz, człowiek, oko i ucho*, tak jak do regularnych rzeczowników spółgłoskowych rodzaju męskiego i regularnych rzeczowników rodzaju nijakiego, były dołączane końcówki -u lub -owi, por. *księdzu/księdzu/księdzowi/księdzowi, człowieku/człowiekowi, oku/okowi, uchu/uchowi*. Żadne z dzieci 5-letnich nie utworzyło mieszczącej się w normie formy celownika l. poj. rzeczowników *księżę, sędzia, cielę, imię*. W wypadku dzieci 6-letnich 20% form w obrębie wygenerowanych form rzeczowników *księżę* i *cielę* stanowiły formy normatywne. W obrębie form rzeczownika *imię* formy mieszczące się w normie stanowiły połowę wygenerowanych form celownika. Dzieci 6-letnie, podobnie jak dzieci 5-letnie nie utworzyły mieszczących się w normie form rzeczownika *sędzia*. Najczęściej tworzone przez dzieci 5-letnie formy wymienionych rzeczowników są oparte na podobieństwie do wzorców odmiany rzeczowników nieosobliwych rodzaju męskiego i nijakiego, por.: *księżowi, sędziowi, cielu/cielowi, imiu/imiowi*. Stosunkowo dużo w porównaniu z innymi przypadkami wskazane dzieci utworzyły niemieszczących się w normie form rzeczowników tzw. nieodmiennych, por. *akwariowi, okapiowi, okapiu, bengaliowi, kakadowi*.

Wszystkie zaobserwowane trudności w doborze końcówek fleksyjnych przy tworzeniu form celownika l. poj. znalazły potwierdzenie w utworzonych formach wyrazów sztucznych. Jedyne odstępstwo, jakie dało się zauważyć, dotyczy pseudowyrazu *lusz* 'mysz'. W rzeczowniku *mysz* dzieci bezwyjątkowo stosowały końcówkę -y, natomiast w wyrazie sztucznym *lusz* nie zadziałała analogia do leksemu naturalnego ani w grupie dzieci

5-letnich, ani 6-letnich. W konsekwencji do tematu dołączane były końcówki *-y*, *-u*, *-owi*, por. *luszy*, *lusu*, *luszowi*.

Porównanie kompetencji gramatycznej dzieci 5- i 6-letnich w zakresie celownika l. poj. prowadzi do wniosku, że wśród dzieci 6-letnich utrzymują się wahania końcówek *-i/-y*, *-owi* oraz *-e*, *-owi* w rzeczownikach męskoosobowych zakończonych na *-a*, wahania końcówek *-u*, *-owi* w pozostałych rzeczownikach rodzaju męskiego oraz w rzeczownikach rodzaju nijakiego. Statystycznie jednak w deklinacji męskiej i nijakiej form mieszczących się w normie wygenerowanych przez dzieci 6-letnie jest więcej. Ponadto wśród dzieci 6-letnich bardziej ustabilizowana jest końcówka *-e* w rzeczownikach twar-dotematowych deklinacji żeńskiej niż u dzieci 5-letnich. Taki stan rzeczy znajduje potwierdzenie w tworzonych przez dzieci 6-letnie formach wyrazów sztucznych. Pseudowyrzy *glun*, *trek*, *puń*, *łupiec*, *bres* przybierają konsekwentnie końcówki *-owi*. Poza tym u sześciolatków zaczęły się pojawiać normatywne formy celownika rzeczowników rodzaju nijakiego, zakończonych na *-ę* w mianowniku l. poj., czyli *cielęciu*, *imieniu*. Charakterystyczne jest natomiast utrzymywanie się u dzieci 6-letnich form z końcówką *-owi* rzeczowników odmiennych tylko funkcjonalnie, por. *akwariowi*, *okapiowi*, *bengaliowi* (obocznie z *bengalemu*), *kakadowi*.

**TABELA 3: Udział form nienormatywnych w celowniku l. poj. u dzieci 5- i 6-letnich**

Formy nienormatywne celownika l. poj.	Rzeczowniki o regularnych wzorcach odmiany (około)				Rzeczowniki tzw. osobliwe (około)	Rzeczowniki naturalne ogółem (około)
	Ogółem	Deklinacja męska	Deklinacja żeńska	Deklinacja nijaka		

Dzieci 5-letnie	32%	44%	10%	46%	51%	37%
Dzieci 6-letnie	21%	43%	10%	47%	50%	29%

Zasady doboru końcówek fleksyjnych w celowniku liczby pojedynczej nie są łatwe do opanowania. Przeprowadzony test kompetencji językowych dzieci 5- i 6-letnich pokazuje, że celownik l. poj. jest w rozwoju mowy i języka dziecka przypadkiem trudnym, co potwierdza także badanie w grupie dzieci 7-letnich. We wskazanej grupie dzieci można było zauważyć wahania w doborze końcówek *-u* i *-owi* w deklinacji męskiej przy tematach rzeczowników spółgłoskowych męskoosobowych, męskożywotnych i męskonieżywotnych oraz w deklinacji nijakiej. W wypadku tej ostatniej w mniejszym zakresie. Siedmiolatki w porównaniu z sześciolatkami lepiej opanowały zasady doboru końcówek w odniesieniu do rzeczowników męskoosobowych zakończonych na *-a* w mianowniku l. poj, a także w odniesieniu do rzeczowników zakończonych na samogłoskę *-a* w deklinacji żeńskiej. Trudności sprawia im tworzenie mieszczących się w normie form celownika l. poj. rzeczowników żeńskich spółgłoskowych, takich jak *powódź* i *gałąź*. Biorąc pod uwagę wygenerowane przez dzieci 7-letnie formy rzeczowników tzw. osobliwych, trzeba stwierdzić, że występuje wśród nich większy procent form normatywnych niż wśród form wygenerowanych przez dzieci 6-letnie. W omawianej grupie rzeczowników wystąpiło 34% form niemieszczących się w normie. Ogólne dane liczbowe pokazują jednak, że procent form nienormatywnych w obrębie wszystkich rzeczowników naturalnych wygenerowanych przez dzieci 7-letnie jest zbliżony do tego, co zaobserwowano u dzieci 6-letnich (por. Tabela 16., s.?)

### 2.2.2. Narzędnik

Dominująca w analizowanym przypadku funkcja semantyczna sygnalizuje najczęściej znaczenie środka czynności. Do innych ról semantycznych narzędnika należą: wyrażanie sposobu, przyczyny, miejsca, czasu, a także rola towarzysza. Ze względu na

funkcję gramatyczną narzędnik jest najbliższy funkcjonalnie biernikowi. Jest też wskaźnikiem użycia rzeczownika w funkcji predykatu, kiedy występuje w roli orzecznika w zdaniu (por. Laskowski 1998: 224; Łuczyński 2004: 39).

W formach narzędnika l. poj. w polszczyźnie można wskazać dwa morfemy fleksyjne – końcówki *-q* i *-em*. W deklinacji żeńskiej występuje wyłącznie końcówka *-q*, a w deklinacji nijakiej wyłącznie końcówka *-em*. Deklinację męską obsługują obie końcówki. Morfem *-q* pojawia się w rzeczownikach męskoosobowych zakończonych na *-a* oraz na *-o* w mianowniku l. poj. Morfem *-em* jest dołączany do spółgłoskowych rzeczowników męskoosobowych, męskożywotnych i męskonieżywotnych, a także do zakończonych na *-o* imion zdrobniałych i nazw pokrewieństwa. O doborze końcówek decydują kryterium rodzaju rzeczownika, postać mianownika l. poj. i znaczenie rzeczownika.

Ogólnie można stwierdzić, że dzieci 5- i 6-letnie bardzo dobrze radziły sobie z generowaniem form narzędnika l. poj. W analizowanym przypadku odnotowano najmniej form niepoprawnych w odniesieniu do rzeczowników o regularnych wzorcach odmiany – około 3% w grupie dzieci 5-letnich i około 2% w grupie dzieci 6-letnich<sup>28</sup>. Najwięcej form niezgodnych z normą zostało utworzonych przez dzieci 5-letnie w ramach deklinacji żeńskiej – około 8%, następnie w obrębie deklinacji nijakiej – około 2%, najmniej w obrębie deklinacji męskiej – niecały 1%, choć deklinacja, jak wyżej wspomniano, jest obsługiwana przez dwie końcówki. Dzieci 6-letnie generowały mniej form niemieszczących się w normie. Wśród rzeczowników o regularnych wzorcach odmiany zanotowano 1% form nienormatywnych w ramach deklinacji męskiej i 5% form niemieszczących się w normie w ramach deklinacji żeńskiej. Nie stwierdzono form odbiegających od normy w obrębie deklinacji nijakiej. Biorąc pod uwagę wszystkie

---

<sup>28</sup> Jako niepoprawnych nie traktowano, pojawiających się u niektórych dzieci, form z wygłosowym *-om*. Realizacja na końcu wyrazu ortograficznej nosówki *-q* jako dyftongu złożonego z samogłoski i nosowej spółgłoski wargowej nie mieści się co prawda w normie fonetycznej polszczyzny, ale takie odstępstwo od normy nie ma u dzieci jeszcze charakteru utrwalonego, co nie znaczy, że nie powinno być kontrolowane, z uwagi na powstające na tym podłożu także błędy w pisowni. Problem jest ważny z punktu widzenia odróżniania w mowie i w piśmie form narzędnika l. poj. rzeczowników z końcówką *-q* od form celownika l. mn. rzeczowników z końcówką *-om*.

rzeczowniki naturalne, form niemieszających się w normie wygenerowanych przez dzieci 5-letnie zanotowano 7%, natomiast form tego typu utworzonych przez dzieci 6-letnie – 6%.

W deklinacji męskiej formy niepoprawne z punktu widzenia doboru końcówek wystąpiły u pięciolatków jedynie w obrębie klasy rzeczowników męskoosobowych zakończonych na *-a* w mianowniku l. poj. Wśród nich formy z końcówką *-em*, zamiast z systemową końcówką *-ą*, por. *wynalazcem*, *gimnazjalistę*, stanowią jednak margines. Podobnie jest w wypadku deklinacji nijakiej, w której marginalnie dzieci 5-letnie utworzyły formy rzeczownika *okno* synkretyczne z mianownikiem i biernikiem. W obrębie deklinacji żeńskiej trudności w odmianie sprawiła dzieciom przede wszystkim klasa deklinacyjna rzeczowników miękkotematowych z końcówką *-i* w mianowniku l. poj. W większym stopniu znalazło to odzwierciedlenie w odmianie rzeczownika *gospodyni* – blisko 2/3 form utworzonych przez dzieci 5-letnie było równych mianownikowi. W wypadku rzeczownika *pani* proporcje były odwrotne – 1/3 form miała postać synkretyczną z mianownikiem. Dzieci 6-letnie tworzyły już tylko pozanormatywne formy rzeczownika *gospodyni*. Generowane przez nie formy narzędnika leksemu *pani* mieściły się w normie. Poza tym formy niepoprawnie utworzone znalazły się też w klasie miękkotematowych żeńskich rzeczowników spółgłoskowych i dotyczyły leksemów *powódź* i *gałąź*, por. formy *powódziem/powodziem*, *gałęziem/gałęziem*.

Biorąc pod uwagę reguły morfonologiczne, sytuacja w narzędniku l. poj. nie różni się od tego, co zostało zaobserwowane w pozostałych przypadkach. Dotyczy to zarówno alternacji tematowych ilościowych i jakościowych, a także rozszerzeń tematów rzeczowników *statua* i *idea*. Dzieci 5-letnie tematy obu rzeczowników rozszerzały o półsamogłoskę *ł*, natomiast dzieci 6-letnie postępowały w taki sposób, generując formy narzędnika rzeczownika *statua*, natomiast połowa utworzonych form rzeczownika *idea* miała temat niezmodyfikowany.

W analizowanym przypadku najmniej jest też, w porównaniu z pozostałymi opisywanymi przypadkami, form niezgodnych z normą w obrębie rzeczowników osobliwych – tylko około 16%. Na ten stosunkowo niski wskaźnik składają się formy narzędnika rzeczowników *książę*, *ciele*, *imię*. Tworząc formy wymienionych rzeczowników, dzieci 5-letnie stosowały końcówkę systemową, natomiast nie

uwzględniały, tak jak i w innych przypadkach, nieregularności tematycznych, por. formy *książem/księżem/ksiądzem, cielem/cieleniem, imiem*. Podobne wnioski można wyciągnąć na podstawie materiału zebranego od sześciolatków.

Utworzone przez dzieci formy wyrazów sztucznych świadczą o tym, że opanowały one w szerokim zakresie fleksję narzędnika l. poj. rzeczowników wszystkich trzech deklinacji. Odmiana pseudowyrazu *zaryni*, w której pojawiły się formy równe mianownikowi, może odzwierciedlać kłopoty dzieci z odmianą rzeczownika *gospodyni*. Pseudowyras *lusz* ‘mysz’ był przez zdecydowaną większość badanych dzieci klasyfikowany jako przynależący do deklinacji męskiej rzeczownik spółgłoskowy, co znalazło odzwierciedlenie w formach narzędnika l. poj., w których pojawiała się końcówka fleskyjna *-em*, por. *luszem*.

Porównanie kompetencji językowej 5- i 6-latków prowadzi do wniosku, że w grupie dzieci 6-letnich poziom kompetencji językowej w zakresie narzędnika niewiele odbiega od poziomu, jaki można zaobserwować w wypadku dzieci 5-letnich. Najważniejsze różnice, jakie można było zaobserwować, dotyczą odmiany rzeczowników męskoosobowych deklinacji męskiej – nie zdarzyło się, żeby sześciolatki dołączały do tematów rzeczowników męskoosobowych zakończonych na *-a* w mianowniku l. poj. końcówkę *-em*; a także odmiany rzeczowników deklinacji nijakiej – dzieci 6-letnie w przeciwieństwie do dzieci 5-letnich nie tworzyły form narzędnika rzeczowników nijakich równych mianownikowi. Ponadto można zaobserwować pojawianie się u dzieci 6-letnich mieszczące się w normie formy rzeczowników osobliwych *imię, ciele, książę*, czyli *imieniem, cieleciem, księciem*. Wahania w doborze końcówek klasy deklinacyjnej żeńskich miękkotematowych rzeczowników spółgłoskowych i rzeczowników zakończonych w mianowniku na *-i* świadczą o tym, że nie opanowały one w pełnym zakresie reguł doboru morfemów fleksyjnych w narzędniku. Udział form nienormatywnych w narzędniku l. poj. u dzieci 5- i 6-letnich ilustruje poniższa tabela.

**TABELA 4: Udział form nienormatywnych w narzędniku l. poj. u dzieci 5- i 6-letnich**

Formy nienormatywne narzędnika 1. poj.	Rzeczowniki o regularnych wzorcach odmiany (około)				Rzeczowniki tzw. osobliwe (około)	Rzeczowniki naturalne ogółem (około)
	Ogółem	Deklinacja męska	Deklinacja żeńska	Deklinacja nijaka		
Dzieci 5-letnie	3%	1%	8%	2%	16%	7%
Dzieci 6-letnie	2%	1%	5%	0%	16%	6%

Dzieci 7-letnie, pomijając problemy z generowaniem form niektórych rzeczowników tzw. osobliwych, jak np. *książę* i *cielę*, tworzyły mieszczące się w normie formy narzędnika 1. poj. w obrębie deklinacji męskiej, żeńskiej i nijakiej. Podobnie jak dzieci młodsze, siedmiolatki modyfikowały temat rzeczownika *statua*, rozszerzając go o półsamogłoskę *ł*. Miały też kłopoty ze stosowaniem systemowych reguł morfonologicznych, co znalazło odzwierciedlenie w odmianie rzeczownika *pień*. Dzieci generowały formy o postaci *pieniem*. Dość duży procent siedmiolatek realizował wymowę końcówki *-q* w postaci dyftongu złożonego z samogłoski ustnej i spółgłoski nosowej *m*. Jest to problem fonetyczny, w efekcie którego dochodzi do utożsamienia w wymowie dzieci form narzędnika 1. poj. z przewidzianą przez system gramatyczny końcówką *-q* z formami celownika 1. mn., por. *kozq/kozom* (narzędnik 1. poj.) – *kozom* (celownik 1. poj.)

### 2.2.3. Miejscownik



Przypadek obligatoryjnie występuje po przyimku. W funkcji semantycznej wskazuje na miejsce, czas, rzecz towarzyszącą, sposób lub przyczynę. W funkcji gramatycznej jest sygnałem relacji syntaktycznych między składnikami wypowiedzenia.

W miejscowniku l. poj. identyfikowane są w polszczyźnie trzy końcówki fleksyjne: *-e*, *-i/y*, *-u*. Deklinację żeńską obsługują końcówki *-e*, *-i/y*, deklinację nijaką *-e*, *-u*, natomiast deklinację męską końcówki *-e*, *-i/y*, *-u*. Końcówka *-e* łączy się w deklinacji żeńskiej i nijakiej z rzeczownikami twardotematowymi, a w deklinacji męskiej z rzeczownikami twardotematowymi: a) należącymi do klasy deklinacyjnej rzeczowników męskoosobowych z końcówką *-a* w mianowniku l. poj. oraz z końcówką *-o* (przede wszystkim są to nazwiska), b) należącymi do klasy rzeczowników spółgłoskowych męskoosobowych, męskożywotnych i męskonieżywotnych (czyli z końcówką *-∅*)<sup>29</sup>. Końcówka *-i/y* występuje w rzeczownikach żeńskich miękkotematowych oraz tych, których tematy kończą się na samogłoski, a także w miękkotematowych rzeczownikach męskoosobowych zakończonych w mianowniku l. poj. na *-a* i *-o*. Końcówka *-u* jest dołączana do miękkotematowych oraz zakończonych na spółgłoskę welarną rzeczowników męskoosobowych, męskożywotnych, męskonieżywotnych i rzeczowników rodzaju nijakiego. O doborze końcówek w miejscowniku decyduje rodzaj rzeczownika, charakterystyka morfonologiczna wygłosu tematu oraz postać mianownika l. poj.

Analiza form miejscownika l. poj. prowadzi do wniosku, że dzieci 5-letnie utworzyły 12%, a dzieci 6-letnie 11% form niemieszczących się w normie w obrębie rzeczowników charakteryzujących się regularnym paradygmatem. Najwięcej form nienormatywnych zostało utworzonych w obrębie deklinacji męskiej – 13%, zarówno w grupie dzieci 5-, jak i 6-letnich, w deklinacji żeńskiej około 11% w grupie dzieci 5-letnich i około 10% w grupie dzieci 6-letnich, w deklinacji nijakiej około 11% w grupie dzieci 5-letnich i 6% w grupie dzieci 6-letnich. Biorąc pod uwagę wszystkie rzeczowniki naturalne, w grupie dzieci 5-letnich zanotowano 17% form nienormatywnych, a w grupie dzieci 6-letnich – 15% takich form.

---

<sup>29</sup> Zasada nie dotyczy rzeczowników rodzaju męskiego i nijakiego zakończonych na spółgłoskę welarną.

W deklinacji męskiej nieprawidłowości dotyczyły doboru końcówek fleksyjnych w następujących klasach deklinacyjnych: a) w klasie rzeczowników męskoosobowych zakończonych na *-a* w mianowniku l. poj.: w wypadku rzeczownika *wynalazca* dzieci 5-letnie i 6-letnie, obok systemowej końcówki *-y*, charakterystycznej dla rzeczowników miękkotematowych, zakończonych na spółgłoskę stwardniałą, dołączały końcówkę *-u*, występującą w męskich spółgłoskowych oraz nijakich rzeczownikach miękkotematowych (oraz zakończonych na spółgłoskę welarną); w wypadku rzeczowników twaridotematowych *gimnazjalista* i *kolega* wahania dotyczyły wyboru między końcówkami *-e* oraz *-u*, co świadczyć może o niezbudowaniu się w świadomości dzieci opozycji systemowej, przeciwstawiającej końcówkę *-u* końcówkom pozostałym, opozycji opartej na kryterium doboru końcówek fonetycznym oraz morfologicznym; b) w klasach rzeczowników męskożywotnych i męskonieżywotnych spółgłoskowych: tworzenie form niezgodnych z normą zostało odnotowane w wypadku rzeczownika *pies*, gdzie dominowała końcówka *-u* nad systemową końcówką *-e* w grupie pięciolatek, w grupie sześciolatek w formach utworzonych na bazie tematu rzeczownika *pies* takiej przewagi końcówki *-u* nie ma, trzeba jednak podkreślić, że dzieci sześciolatnie nieco częściej niż dzieci 5-letnie odwoływały się w odmianie wymienionego rzeczownika do reguł słowotwórczych i tworzyły formy miejscownika rzeczownika deminutywnego *piesek*, por. *piesku*. W rezultacie przyłączania przez dzieci końcówki *-u* generowane formy miejscownika stały się synkretyczne z formami celownikowymi, por. *psu*. Wahania w doborze wspomnianych końcówek można zaobserwować w utworzonych przez dzieci 5- i 6-letnie formach rzeczowników *dinozaur* i *muchomor*, por. formy *dinozaurze/dinozauru*, *muchomorze/muchomoru*, a także w formach rzeczownika *stół*, por. *stole/stołu*. Nie tylko w wypadku leksemu *pies*, ale także w wypadku innych leksemów, podobnie jak w do tej pory analizowanych przypadkach, dzieci odwoływały się do reguł słowotwórczych i rozbudowywały tematy rzeczowników do takiej postaci, która pozwalała im na właściwy dobór końcówki, która nie budziła tak dużych wątpliwości, por. formy *piesku*, *pieniążku*, *stoliku*.

W obrębie deklinacji żeńskiej nieustabilizowany okazał się wzorzec odmiany rzeczowników zakończonych na *-a* twaridotematowych, a także rzeczowników o tematach samogłoskowych. Tworząc formy rzeczowników *koza*, *pszczoła*, dzieci 5-letnie stosowały

końcówkę -y, obok wywołującej palatalizację końcówki systemowej -'e, por. *kozie/kozy, pszczołe/pszczoły*. Tylko około 10% sześciolatków doбираło w omawianych rzeczownikach końcówkę -y, zamiast systemowej końcówki -e. Wśród utworzonych form rzeczownika *owca* zdecydowaną przewagę mają formy miejscownika *owcy*, ale troje dzieci 5-letnich i jedno dziecko 6-letnie podały formę *owce* z końcówką charakterystyczną dla żeńskich rzeczowników twar-dotematowych. Całkowitym rozchwianiem charakteryzują się utworzone przez dzieci z obu grup wiekowych formy miejscownika rzeczowników *statua* oraz *idea*. Są to zwykle formy z rozszerzonym tematem, tak jak w pozostałych przypadkach, i końcówkami -y lub -e, por. *statule/statuły, ideje/iderze<sup>30</sup>/ideły/idey*. Na podstawie przedstawionej charakterystyki można wyciągnąć wniosek, że w deklinacji żeńskiej fonetyczna zasada doboru końcówek fleksyjnych nie jest jeszcze w pełni uświadamiana przez dzieci.

Regularnie odmieniające się rzeczowniki deklinacji nijakiej nie sprawiały dzieciom tak dużych trudności przy tworzeniu form miejscownika, jak rzeczowniki deklinacji męskiej. Pojawiały się jednak, zwłaszcza wśród form wygenerowanych przez dzieci 5-letnie, formy niemieszczące się w normie, takie jak np. *oknu/okno, serce, narzędzie*, czyli w wypadku rzeczownika *okno* albo formy analogiczne do form rzeczowników miękdotematowych, albo formy równe mianownikowi, w wypadku pozostałych wymienionych rzeczowników formy równe mianownikowi. Sześciolatki tworzyły zdecydowanie mniej form niemieszczących się w normie. Pojawiały się one sporadycznie w odmianie rzeczowników *okno* i *radio*, co świadczy o tym, że dzieci starsze lepiej opanowały repartycję końcówek fleksyjnych w deklinacji nijakiej.

Przedstawiony obraz fleksji miejscownika rzeczowników o regularnych wzorcach odmiany znajduje odzwierciedlenie w formach wyrazów sztucznych, tworzonych przez dzieci 5 i 6-letnie. Widoczny jest brak stabilizacji w zakresie opartego na kryterium fonetycznym doboru końcówek w pseudowyrazach, którym można przypisać rodzaj męski, zakończonych na -a oraz na spółgłoskę, por. *ciamie/ciamy, glunie/glunu, treku/trecie, bresu/bresie*, a także w pseudowyrazach zakończonych na -o i -e, por. *patu/pacie, worczu/worcze*. W wypadku rzeczownika *lusz*, podobnie jak w niektórych przypadkach

---

<sup>30</sup> Tylko w miejscowniku wystąpiła postać tematu rozszerzona o spółgłoskę półotwartą *r*.

omawianych we wcześniejszych punktach, dzieci tworzyły formy z końcówkami z deklinacji żeńskiej i z deklinacji męskiej, co można wiązać z wahaniem w wyborze wartości rodzaju, por. *luszy/luszu*.

W obrębie testowanych rzeczowników osobliwych formy dzieci 5-letnie utworzyły blisko 31% form niezgodnych z normą, natomiast dzieci 6-letnie 25% takich form. Wartości te odnoszą zarówno u dzieci 5-, jak i 6-letnich do rzeczownika dwurodzajowego *niezdara* – dzieci dołączały do jego tematu końcówkę systemową -'e, jak i końcówkę -u, charakterystyczną dla rzeczowników twardotematowych deklinacji męskiej i nijakiej; do rzeczowników *książę, cielę, imię*, a w wypadku pięciolatek także do rzeczownika *ksiądz*, do rzeczownika *sędzia*, który w miejscowniku, zgodnie z normą, przyłącza końcówkę z deklinacji rzeczownika, a nie przymiotnika – dały się jednak zauważyć wahania w doborze końcówki między morfemami -i oraz -u, por. *sędzi/sędziu*. W tym ostatnim wypadku przede wszystkim dzieci 5-letnie dołączały końcówkę charakterystyczną dla rzeczowników spółgłoskowych miękotematowych w obrębie deklinacji męskiej.

Porównanie zestawu form miejscownika utworzonych przez dzieci 5- i 6-letnie prowadzi do wniosku, że w języku i mowie sześciolatek utrzymuje się część form, świadczących o nieustabilizowaniu się zasad doboru końcówek. Dotyczy to głównie zasady morfonologicznej postaci zakończenia tematu (zasady fonetycznej) w obrębie rzeczowników deklinacji męskiej i żeńskiej, por. tworzone przez dzieci formy *gimnazjaliście/gimnazjalisty, dinozaurze/dinozauru, muchomorze/muchomoru, stole/stołu, kozie/kozy, pszczołe/pszczoły, statule/statuły, idele/idey/ideji*. Zebrany materiał dowodzi, że dzieci 6-letnie opanowały reguły, pozwalające im tworzyć poprawne formy miejscownika rzeczowników rodzaju nijakiego. Poza tym znajdują się one na etapie przyswajania zasad odmiany rzeczowników rodzaju nijakiego zakończonych na -ę w mianowniku l. poj., o czym świadczy utworzenie przez dwoje dzieci formy *cielęciu*, a przez troje – formy *imieniu*. Poniższa tabela ilustruje przedstawiony wyżej udział form nienormatywnych wygenerowanych przez dzieci 5- i 6-letnie.

**TABELA 5: Udział form nienormatywnych w miejscowniku l. poj. u dzieci 5- i 6-letnich**

Formy nienormatywne miejscownika 1. poj.	Rzeczowniki o regularnych wzorcach odmiany (około)				Rzeczowniki tzw. osobliwe (około)	Rzeczowniki naturalne ogółem (około)
	Ogółem	Deklinacja męska	Deklinacja żeńska	Deklinacja nijaka		
Dzieci 5-letnie	12%	13%	11%	11%	31%	17%
Dzieci 6-letnie	11%	13%	10%	6%	25%	15%

Kompetencja językowa dzieci 7-letnich w zakresie generowania form miejscownika 1. poj. jest wyższa niż dzieci młodszych. Wśród form rzeczowników o regularnych wzorcach odmiany utworzonych przez wskazane dzieci około 6% stanowiły formy niemieszczące się w normie. Najwięcej tego typu form wystąpiło w deklinacji żeńskiej (8%), następnie w deklinacji męskiej i nijakiej (po 5%). W obrębie deklinacji męskiej siedmiolatki wyjątkowo miały problemy z doбором właściwej końcówki fleksyjnej przy odmianie rzeczowników męskoosobowych zakończonych na *-a* w mianowniku 1. poj., stąd formy *gimnazjalisty* obok *gimnazjaliście*, a także około 1/3 badanych dzieci podawała niemieszczące się w normie formy miejscownika rzeczowników męskożywotnych spółgłoskowych twar-dotematowych, por. *psie/psu*, *dinozaurze/dinozauru*, *muchomorze/muchomoru*. W deklinacji żeńskiej przede wszystkim niestabilizowana jest odmiana rzeczowników o tematach samogłoskowych zakończonych w mianowniku 1. poj. na *-a*. Pojawiały się w ich odmianie takie formy niemieszczące się w normie, jak *statule*, *statuły*, *idee*, *idele*, *idey*, *ideły*. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że dwoje dzieci wygenerowało formę *idei*. Poza tym wyjątkowo w odmianie rzeczownika

*owca* pojawiła się forma *owce*, czyli forma z końcówką *-e*, która w deklinacji żeńskiej jest charakterystyczna w miejscowniku I. poj. dla rzeczowników twar-dotematowych. W deklinacji nijakiej również niży procent dzieci miał problemy z doborom końcówki przy rzeczownikach *okno*, *żelazko*, stąd zanotowano takie niemieszczące się w normie formy, jak *oknu*, *żelazce*, zamiast formy *oknie* z systemową końcówką *-e* przy tematach zakończonych na spółgłoskę twardą i formy *żelazku* z systemową końcówką *-u*, która jest dodawana w miejscowniku I. poj. do rzeczowników miękko-dotematowych i zakończonych na spółgłoskę wiałaną. Przedstawiony stan rzeczy świadczy o tym, że w umysłach siedmiolatków zasadniczo funkcjonuje morfonologiczna zasada doboru końcówek fleksyjnych, oparta na opozycji tematów twardych i miękkich, w obrębie wszystkich trzech deklinacji. W obrębie rzeczowników tzw. osobliwych udział procentowy form niemieszczących się w normie wygenerowanych przez dzieci 7-letnie wyniósł około 16%. Był więc niższy niż w wypadku dzieci 5- i 6-letnich. Wahania w doborze końcówki dały się zauważyć w odmianie rzeczownika dwurodzajowego *niezdara*, por. częściej formy *niezdarze*, rzadziej *niezdary*. Dzieci odmieniały zgodnie z wzorcem rzeczowniki *oko* i *ucho*, a także rzeczowniki *ksiądz* i *sędzia*. W tym ostatnim wypadku w miejscowniku, podobnie jak w narzędniku, w normie mieszczą się formy tworzone według wzorca odmiany rzeczownikowej, a nie przymiotnikowej, stąd taka wysoka frekwencja form normatywnych. W odmianie rzeczownika *ksiązę* siedmiolatki, tak jak dzieci młodsze, mają kłopoty nie tyle z doborom końcówki fleksyjnej, ile z ustaleniem właściwego tematu fleksyjnego. Najwyższą frekwencję miały formy *ksiąžu*, ale 20% dzieci wygenerowało formę *księciu*. Utworzone formy miejscownika I. poj. od wyrazów sztucznych odzwierciedlają te trudności w odmianie rzeczowników, które uwiadocznily się w generowaniu form leksemów naturalnych, por. formy oboczne *ciamie/ciamy*, *glunie/glunu*, *bresie/bresu*, *aroce/aroki*, *luszy/luszu*, *pacie/patu*, *worczu/worcze*, wśród których zdecydowaną przewagę mają formy utworzone zgodnie z mieszczącymi się w normie sposobami odmiany naturalnych leksemów rzeczownikowych.

### **3. Liczba mnoga rzeczowników**

#### **3.1. Przypadki gramatyczne**

### 3.1.1.Mianownik

Ze względu na bogactwo końcówek oraz zróżnicowane kryteria ich doboru, to jeden z bardziej kłopotliwych przypadków w liczbie mnogiej<sup>31</sup>. Tworząc wyrazy w mianowniku, każdorazowo dokonujemy wyboru jednej spośród pięciu końcówek: *-y* (z wariantem *-i*), *-owie*, *-e*, *-a*, oraz *-i* (z wariantem *-y/-'y*) i choć prymarnie pierwsza z nich wyróżnia niemęskoosobowe od męskoosobowych, z właściwym im zakończeniem *-i*, to ich dystrybucja uzależniona jest ponadto od wielu czynników, oprócz rodzaju też od końcówki fleksyjnej mian. l. poj., zakończenia tematu (twardo- i miękkotematowe oraz żeńskie tematy samogłoskowe), a także nacechowania stylistycznego<sup>32</sup>. Nie jest to łatwe dla posługujących się polszczyzną, tym bardziej dla początkujących użytkowników języka. W badaniu nie tyle chodziło nam o ocenę poprawności form, ile o dotarcie do mechanizmów ich tworzenia.

Współcześnie najczęstszym zakończeniem jest *-y*, jak wspomniano morfologicznie wyróżniające twaridotematowe rzeczowniki niemęskoosobowe (z wyjątkiem *-k*, *-g*, *-l*). Mają je też jednak rzeczowniki męskoosobowe z sufiksem *-ec* o statusie twaridotematowych, żeńskie zakończone w mian. l. poj. na *-a* po spółgłosce twardej (oprócz *-k*, *-g*, *-l*), większość męskich rzeczowników zakończonych na *-a*, a także posiadające nieregularną odmianę rzeczowniki rodzaju nijakiego *oko* i *ucho*. Czynniki stylistyczne decyduje o dołączaniu tej końcówki do wyrazów dwurodzajowych, np. *marudy*, *pokraki*, a także do rzeczowników męskoosobowych w celu ich negatywnego nacechowania (np. *doktory*, *chłopy*, *redaktory*). Ten sam mechanizm - cechujący się już regularnością - powoduje wariantywność form mianownikowych tworzonych od rzeczowników zakończonych na *-ak* (*bliźniaki*: *bliźniacy*; *prostacy*: *prostaki* itp.). W badanym materiale końcówka *-y* (przy tematach zakończonych na *-k* występuje wariant końcówki *-y* w postaci *-i*) powinna się pojawić w następujących wyrazach: *wynalazca*, *młodzieniec*, *pies*, *dinozaur*, *muchomor*, *stół*, *chłopiec*, *koza*, *pszczola*, *statua*, *niezdara*, *oko*, *ucho* oraz *ciama*, *bres*, *trek* i *aroka*. Końcówka *-i* pojawia się na ogół przy

---

<sup>31</sup> O regułach doboru i właściwościach morfonologicznych poszczególnych rzeczownikowych końcówek w liczbie mnogiej por. Orzechowska 1998: 327-332.

<sup>32</sup> Szczegóły klasyfikacji i hierarchię kryteriów podziału rzeczowników na grupy deklinacyjne odnaleźć można w szkicu A. Orzechowskiej (1998: 271-273).

męskoosobowych. Mają ją między innymi mianownikowe formy rzeczowników męskoosobowych zakończonych w mian. l. poj. na spółgłoskę twardą, z wyjątkiem *-k*, *-g*, *-l*, *-r* (te mają wariant końcówki *-i* w postaci *-y*), na *-a* oraz zero morfologiczne (*-∅*). Ponadto przyjmują ją męskoosobowe rzeczowniki z sufiksem *-ca*, *-ec* (wariant w postaci *-y*), niektóre niemęskoosobowe zakończone w mian. l. poj. na spółgłoskę *-k* i *-g*, a także żeńskie zakończone w mian. l. poj. na *-(k)a*, *-(g)a* i niektóre zakończone na spółgłoskę miękką (typu *kość*). W analizowanym materiale końcówkę *-i*, obok wyrazu *kość*, przyjmują rzeczowniki *gimnazjalista*, *mysz*, *kolega* i *lusz* (w trzech ostatnich występuje wariant fonetyczny w postaci *-y*). Drugą charakterystyczną i zarezerwowaną tylko dla rzeczowników męskoosobowych jest mianownikowa końcówka *-owie*. Występuje obligatoryjnie lub fakultatywnie zarówno przy rzeczownikach twar-do-, jak i miękkotematowych<sup>33</sup>. Wśród podanych dzieciom wyrazów zakończenie *-owie* przyjmują *pan*, *dziadzio*, *sędzia* i *glun*. Zakończenie *-e*, niepowodujące palatalizacji, przyjmuje w mian. l. mn. większość rzeczowników miękkotematowych (męskozwierzęce, męskorzeczowe, nieliczne męskoosobowe i żeńskie zakończone w mian. l. poj. na *-a*, *-i* i na spółgłoskę). Przyjmują ją też twarde tematy męskorzeczowych rzeczowników zakończonych na *-ans*, czasami też żeńskich zakończonych na *-ansa*. Palatalizującą końcówkę *-'e* mają rzeczowniki męskoosobowe, kończące się na *-anin* i niektóre na *-an*. W przygotowanym materiale zakończenie *-e* (*-'e*) powinno pojawić się w 22 wyrazach: *gość*, *nauczyciel*, *koń*, *nosorożec*, *pień*, *pieniądz*, *owca*, *konwalia*, *ciocia*, *idea*, *powódź*, *gałąź*, *gospodyni*, *pani*, *ludzie*, *człowiek*, oraz w wyrazach sztucznych: *puń*, *łupiec*, *lenia*, *surea*, *zaryni*. Końcówka *-a* jest właściwa wszystkim rzeczownikom rodzaju nijakiego, niezależnie od zakończenia tematu. Wyjątkowo przybierają ją rzeczowniki męskie zakończone w mian. l. poj. na *-a* oraz czasami męskoosobowe, mające nieregularną odmianę. W analizowanym materiale powinno się ono pojawić w wyrazach *okno*, *żelazko*, *radio*, *serce*, *narzędzie*, *ksiądz*, *księżę*, *cielę*, *imię*, *akwarium*, *pato* i *worcze*.

Wspomniane trudności repartycji końcówek w tym przypadku znalazły odbicie w analizowanym materiale. Na blisko dwa tysiące (1960) pluralnych form mianownikowych utworzonych od wyrazów naturalnych ponad połowa to formy poprawne (59%), których

---

<sup>33</sup> Nazywa się ją też „godnościową”, użycie jej bowiem może być sygnałem stosunku mówiącego, wyrażenia respektu, np. *profesorz-y/profesor-owie* itp. (por. Nagórko 1998: 136).



wśród pięciolatków odnotowano 59%, a w roczniku 2009 – 60%. Mniejszy odsetek form niepoprawnych został utworzony od rzeczowników regularnych (por. Tabela 6). Starsze dzieci częściej niż ich młodszy koledzy tworzyły bezwyjątkowo formy prawidłowe (aż od 14 wyrazów: *wynalazca, koń, dinozaur, muchomor, stół, chłopiec, koza, ciocia, statua, okno, żelazko, radio, serce i narzędzie*), pięciolatki bez problemu poradziły sobie z doбором końcówek w rzeczownikach: *okno, żelazko, radio, narzędzie, ciocia i człowiek*. Jak widać najmniej trudności sprawiły dzieciom mianownikowe formy rodzaju nijakiego zakończone w mian. l. poj. na *-o* i *-e*. Odnotowano tu zaledwie, tylko w grupie pięciolatków, 2% form niezgodnych z systemem fleksyjnym (formy od rzeczownika *serce*). W pozostałych dwóch deklinacjach więcej form niepoprawnych pojawiło się wśród rzeczowników żeńskich (31%), w deklinacji męskiej na 680 form, 191 utworzono niezgodnie z regułami (28%). Warto dodać, że zdecydowanie więcej (zarówno w obrębie deklinacji żeńskiej, jak i męskiej po 39%) odnotowano ich w grupie pięciolatków.

W mian. l. mn. deklinacji męskiej dzieci tworzyły najczęściej poprawne formy rzeczowników typu deklinacyjnego męskożywotnego, to formy *konie* (92,5%), *dinozaury* (95%), *nosorożce* (85%), *muchomory* (95%) i *psy* (72,5%). Trudności w odmianie ostatniego wyrazu, częstsze w grupie pięciolatków (tylko 55% poprawnie utworzonych form, u sześciolatków już 90%), są zapewne wynikiem pojawiającej się w temacie oboczności *e*:  $\emptyset$ , stąd: *psy*: *piesy* (26:5), oprócz nich pojawił się inny, znany dzieciom leksem *pieski*. Większe wahania uwidoczniły się w obrębie typu deklinacyjnego męskoosobowego, zakończonego na zero morfologiczne w mian. l. poj. ( $-\emptyset$ ). Obok form: *goście* (77,5%), *nauczyciele* (82,5%), *panowie* (60%), *młodzieńcy* (42,5%), *chłopcy* (90%) dzieci, wykorzystując między innymi inne mianownikowe pluralne końcówki, tworzyły formy *gości*, rzadziej *gość*; *nauczycieli*, *nauczycielowie*, *nauczyciel*; *pany*, *pana* i *pan*; *młodzieńce* (tak u połowy pięciolatków i 20% sześciolatków), *młodzieńcowie* (tylko 6-latki), *młodzieniec* i u niewielkiej grupy pięciolatków *chłopce*. Podobne wahania w doborze końcówki, częstsze u młodszych dzieci, były też widoczne w obrębie rzeczowników rodzaju męskiego, reprezentujących typ deklinacyjny męskonieżywotny. W grupie sześciolatków nie dotyczyły one dwóch rzeczowników *pień* (tu jednak zawsze bez alternacji *-e* :  $-\emptyset$ ) i *stół*, podczas gdy pięciolatki w pierwszym z nich dołączając właściwą końcówkę *-e*, podobnie jak ich starsi koledzy, konsekwentnie pozostawiały temat mian. l.

poj. - *pienie* (80%) oraz tworzyły inne formy: *pieni* oraz niesystemowe *pieny*, *pene*, a od drugiego rzeczownika *stole* i *stoliki*. W obu badanych grupach wiekowych wahania pojawiły się w odniesieniu do rzeczownika *pieniądz*, zgodnych z normą utworzono większość form (ok. 77%), pojawiły się też jednak nieregularne *pieniążki*, *pieniędz*, *pieniędzy*, uwidaczniające wyraźnie problem z istniejącą w temacie alternacją (-ę-:-q-). Trudna do zidentyfikowania okazała się mianownikowa pluralna forma rzeczownika *dziadzio*, reprezentującego typ deklinacyjny męskoosobowy z końcówką -o w mian. l. poj. Co ciekawe, niełatwa do odgadnięcia nawet dla dorosłych użytkowników języka, poprawna końcówka -owie pojawia się u 20% sześciolatków i zaledwie jednego pięciolatka, najczęściej dzieci przyłączają tu jednak – analogicznie do innych rzeczowników miękkotematowych – zakończenie -e. Wachlarz wszystkich utworzonych od tego wyrazu form przedstawia się następująco: *dziadziowie* (ok. 12%), *dziadzie* (60%) oraz *dziadzia*, *dziadki*, *dziadzio* i *dziadzius* (ok. 28%). Duże trudności, świadczące o nieustabilizowaniu u dzieci tego wzorca odmiany, uwidoczniły się przy tworzeniu form mian. l. mn. rzeczowników reprezentujących typ deklinacyjny męskoosobowy z końcówką -a w mian. l. poj. (*wynalazca*, *kolega*, *gimnazjalista*), przy czym największe rozchwianie końcówek dotyczyło mało znanego dzieciom rzeczownika *gimnazjalista*. W przypadku dwóch pierwszych wyrazów wyraźnie zarysowała się różnica w badanej grupie wiekowej, sześciolatki konsekwentnie podały systemową formę pierwszego z nich – *wynalazcy* i najczęściej *koledzy* (90%, pozostałe 10% to forma *kolegi*), podczas gdy pięciolatki poprawnych form utworzyły odpowiednio 45% i 60%. Oprócz nich, podobnie jak u sześciolatków, pojawiła się forma *kolegi*, podstawowa *kolega* i jednorazowo wyrazista *kolegów*. O wahaniami w doborze mianownikowych pluralnych końcówek przy rzeczowniku *wynalazca* zadecydowała zapewne jego skomplikowana struktura formalna. Wśród niezgodnych z normą form, u młodszych dzieci pojawiły się najczęściej inne leksemy – *wynalazki*, *wynalazek*, bądź znane im formy liczby pojedynczej – *wynalazca*, *wynalazców*. Jak już wspomniano, w tej grupie wyrazów największy stopień komplikacji ujawnił się przy tworzeniu form od rzeczownika *gimnazjalista*. Ten długi, o skomplikowanym temacie fleksyjnym i dzieciom nieznanym lub znany tylko biernie, wyraz niespełna połowa przedszkolaków odmieniła poprawnie (ok. 37%). Obok formy *gimnazjaliści*, z właściwą rzeczownikom męskoosobowym końcówką -i, najczęściej dodawano – charakterystyczną dla twar-dotematowych – końcówkę -y (*gimnazjalisty*),

pozostawiano formę mianownikową *gimnazjalista*, wyjątkowo utworzono formę *gimnazjalistów* lub nie podano żadnej formy (12%). Na trudności z odmianą tego rzeczownika i pojawiające się w młodszej grupie wiekowej w odmianie wyrazu *wynalazca*, niewątpliwie wpływa stopień komplikacji struktury formalnej tych rzeczowników.

W obrębie deklinacji żeńskiej, jak już wyżej wspomniano, proporcjonalnie znalazło się najwięcej form niemieszczących się w normie. Nieustabilizowane pod względem systemowego doboru końcówek fleksyjnych okazały się wszystkie podane w materiale rzeczowniki miękkotematowe klasy deklinacyjnej z końcówką *-ø* w mianowniku l. poj. Od każdego z nich dzieci tworzyły, w różnych proporcjach, obok form poprawnych, w których pojawiły się końcówki systemowe – *kości* (50%, zdecydowanie częściej u sześciolatków – 70% , rzadziej u pięciolatków - 30%), *myszy* (70%), *powodzie/ powódzie* (90%; odpowiednio 55% i 35%) i *gałęzie/ gałęzie* (90%, częściej temat z *-ę-* 60%), też formy niepoprawne, ale z wykładnikiem mian. l. mn. *-e*, właściwym miękkotematowym rzeczownikom spółgłoskowym: *kości* (50%), *mysze* (25%; inna podana forma to *myszki*). Przytoczone przykłady ujawniły, że dzieci identyfikują paradygmat, ale na ogół jeszcze nie przyswoiły swoistej odmiany pewnych grup paradygmatycznych (odmiana rzeczowników *kość* i *mysz* różni się od pozostałych żeńskich rzeczowników miękkotematowych z końcówką *-ø* w mian. l. poj. tylko innym wykładnikiem w mian. l. mn.). Nieliczne wahania przy rzeczownikach *powódź* i *gałąź* nie ukazały działania analogii, dzieci zrezygnowały z odmiany wyrazu (*powódź*, *gałąź*) lub podały inny leksem (*gałązki*), unikając w ten sposób zastosowania reguł morfonologicznych. W odmianie rzeczowników żeńskich pozostałych klas deklinacyjnych wyraźnie zadziałał czynnik znajomości wyrazu. Wśród rzeczowników z końcówką *-a* w mianowniku l. poj. odchylenia od systemu końcówek były nieliczne i częstsze w grupie dzieci młodszych. Tylko z jednym wyrazem dzieci nie miały żadnego problemu, to rzeczownik *ciocia*, od którego w 100% utworzono formę systemową *ciocie*. Znajomość wyrazu wyraźnie wpłynęła tu na poprawność odmiany. Sześciolatki podobnie poradziły sobie z rzeczownikami *koza* i *statua*, przy tym ostatnim – podobnie jak w innych tworzonych formach deklinacyjnych – przed właściwą końcówką *-y* wprowadziły podpórkę, rozszerzając temat o glajd *l*. Zabieg ten pojawił się też u młodszych dzieci, z których 65% utworzyło formę poprawną, pozostałe formy to niezmieniona (ale z *ł*) *statu(ł)a* i z końcówką *-e* – *statue*. Podobne zakończenia młodsze dzieci wprowadziły

tworząc nieliczne niepoprawne formy od rzeczownika *koza* (20%) – *koza* i niesystemowe *koze*. Od rzeczowników *pszczola*, *owca*, *konwalia* tworzono na ogół formy poprawne. Odnotowano *pszczoły* (95%), *owce* (67%), *konwalie* (88%), a także pojedyncze *pszczole* i *pszczola*, z końcówką –y żeńskich rzeczowników twar-dotematowych zakończonych w mian. l. poj. na –a – *owcy* (33%), *konwalii* i nieodmienne *konwalia* (12%). O wyraźnych wahaniach w odmianie rzeczownika *owca* zdecydować mogła odczuwalna twardość tematycznej spółgłoski, co świadczyć może o przyswojeniu reguł, ale nieopanowaniu jeszcze pewnych – obecnych w systemie – różnic. Rzeczownik ten, ze względu na historyczną i funkcjonalną miękkość spółgłoski - odmieniany jest jak inne miękko-tematowe. Odmiana ostatniego z tej grupy rzeczowników sprawiła dzieciom największe problemy. Zdecydowana mniejszość dzieci dodała tu właściwą końcówkę –e – *idee* (czasem pomagając sobie rozszerzeniem tematu o *j* lub *ł* – *ideje*, *idele*, a nawet *ideuje*), pozostałe formy tworzone od rzeczownika *idea* to *idey*, *iduly* z zakończeniem –y oraz pozostawiona bez zmian singularna forma mianownikowa *idea* (12%). Ciekawe zjawisko obserwujemy w tym przypadku w odmianie leksemów należących do klasy deklinacyjnej rzeczowników żeńskich z końcówką –i w mian. l. poj. – *gospodyni*, *pani*. O trudnościach z odmianą zapewne znowu zdecydowała znajomość rzeczowników i form wyrazów, być może też ich długość. Aż 85% dzieci utworzyło w tym przypadku poprawne formy od rzeczownika *pani* (*panie*), a tylko 38% od rzeczownika *gospodyni* (*gospodynie*). Oboczną końcówką było tu wyraziste –i, ze względu na słabą reprezentację tego zakończenia przy rzeczownikach żeńskich w mian. l. mn., trudno doszukiwać się tu analogii do innych form, jest to raczej końcówka mianownika l. poj. Trzeba by więc uznać, że dzieci w wątpliwych przypadkach po prostu wyrazu nie odmieniały.

Dzieci natomiast nie mają trudności z doбором prawidłowej końcówki w rzeczownikach deklinacji nijakiej (80% pięciolatek i 100% sześciolatek tworzy formy zgodnie z normą fleksyjną). Nawet wyraz *radio* pięcio- i sześciolatki odmieniają systemowo. Dlatego też konsekwentnie do rzeczowników *okno*, *żelazko*, *radio* i *narzędzie* dodawano końcówkę –a. Niewielkie wahania zaobserwowano w grupie młodszych dzieci w odmianie rzeczownika *serce*, przy którym dwukrotnie pojawiło się zakończenie –e (*serce*). Nie przeszkadza to w stwierdzeniu, że wyrazy te – zapewne dzięki regularnej odmianie - nie sprawiają najmłodszym użytkownikom języka żadnych problemów.

Powyższe pluralne formy mianownikowe utworzone od rzeczowników o regularnym paradygmacie w pewnym zakresie ukazują stopień opanowania przez dzieci reguł systemowych. Świadectwem tego jest poprawne wygenerowanie formy mian. l. mn. rzeczowników *okno*, *żelazko*, *radio*, *narzędzie*, *ciocia*, ale też duży procent zgodnych z normą fleksyjną form od rzeczowników *koń* (92 %), *nosorożec* (85%), *dinozaur* (95%), *muchomor* (95%), *chłopiec* (90%) *powódź* (90%), *gałąź* (90%) i *pszczoły* (95%). W odmianie rzeczowników rodzaju męskiego zakończonych na *-ec* oraz w rzeczowniku *młodzieniec* dzieci musiały wykorzystać również reguły morfonologiczne, co skutkowało konsekwentnym generowaniem pluralnych form mianownikowych z uwzględnieniem alternacji *-e- : -ø-*, por. *chłopcy/ chłopce*, *nosorożce/ nosorożcy*, *młodzieńce/ młodzieńcy*<sup>34</sup>. Z kolei na podstawie odnotowanych tu – rzadszych bądź częstszych – wahań w doborze końcówki zaobserwować można działanie analogii, ujawniającej się w zauważalnym przez dzieci podobieństwie jednych rzeczowników do drugich. Wahania w zastosowaniu reguł morfonologicznych ilustrują formy tworzone od rzeczownika *pies*, w których wspomniana alternacja nie zawsze się pojawiła, por. *psy/ piesy/ pieski*. Ostatnia forma jest świadectwem zabiegu, który zaobserwowano też w innych formach fleksyjnych tego leksemu (por. pozostałe formy liczby mnogiej, a także np. dopełniacz, celownik, miejscownik liczby pojedynczej), dzięki wykorzystaniu reguł słowotwórczych dzieci dokonują zmiany tematu fleksyjnego (*piesk-*) i unikają zastosowania w odmianie reguł morfonologicznych. Konsekwentnie – bez alternacji ilościowej – pojawiła się z kolei forma mian. l. mn. rzeczownika *pień*, czyli *pienie*. Regularnie pojawiające się w odmianie alternacje jakościowe znalazły swoje odzwierciedlenie w tworzonych tu formach rzeczowników *pieniądz*, *gałąź*, *powódź*, co spowodowało pojawienie się w mian. l. mn. obocznych tematów *pieniądz-/ pieniądze-*, *gałęź-/ gałąź-*, *powódź-/ powódź-*, z jednej strony ilustrujących znajomość reguł, z drugiej niepewność, jeśli chodzi o ich zastosowanie w konkretnej formie fleksyjnej. Podobnie jak przy rzeczowniku *pies* i tu nieliczne dzieci, unikając zastosowania reguł morfonologicznych, zmieniają temat, wykorzystując znane im reguły słowotwórcze, generują wówczas formy *pieniążki* i *gałązki*. Niezgodne z regułami systemowymi jest też rozszerzanie tematu w formach rzeczowników *idea* i *statua*, wykorzystanie podpórki (*ł, j*) pozwala, podobnie jak w innych żeńskich rzeczownikach – o

<sup>34</sup> Wariant pojawiający się w zebranych materiale częściej występuje w pracy zawsze na pierwszym miejscu.

tematach spółgłoskowych - zakończonych w mian. l. poj. na *-a*, połączyć temat z końcówką fleksyjną (por. już opis dopełniacza liczby pojedynczej).

Zadaniem dzieci było również utworzenie w sumie 560 mianownikowych form rzeczowników tzw. osobliwych. Charakteryzują się one różnego rodzaju nieregularnościami, które przysparzały dzieciom wiele trudności. Świadczy o tym procentowy udział wygenerowanych form niemieszczących się w normie (aż 56%). W tej grupie leksemów znalazły się trzy rzeczowniki tzw. nieodmienne *okapi*, *bengali*, *kakadu*, które w całym paradygmacie mają homonimiczne końcówki. Jeżeli nie uwzględni się ich w ogólnej liczbie utworzonych form, to formy niepoprawne będą stanowiły aż 69%.

Wspomniane trzy rzeczowniki, odmienne jedynie funkcjonalnie, podobnie jak w innych przypadkach, nie stanowiły dla dzieci problemu. Utworzone przez nie mianownikowe formy liczby mnogiej potwierdzają ich funkcjonalną odmiennosc. Większość dzieci (średnio 75%) pozostawiała formę podstawową. Nieliczne co prawda, ale zdarzające się przykłady dodawania do tych form znanych dzieciom końcówek, świadczą o rozpoznawaniu przez nie systemowej kategorii rzeczownika, jaką jest kategoria przypadku. Ponadto intuicyjnie trafnie dokonują wyboru paradygmatu, na ogół przyporządkowując wyrazy do klasy leksemów zakończonych w mian. l. poj. na *-i*, tak jak w żeńskim paradygmacie *członkini*, *gospodyni*, dodając w mian. l. mn. zakończenie *-e* (*okapie* 20%, *bengalie* 25%, *kakaduje* 10%). Od rzeczownika *kakadu* utworzono ponadto niezgodne z normą formy przez przyłączenie do tematu końcówki rzeczowników rodzaju żeńskiego i rzeczowników męskoosobowych *-y/-i*: *kakady* i z rozszerzonym tematem *kakaduki*. Jednorazowo rozszerzenie tematu pojawiło się również w formie utworzonej od *okapi* – *okapiki*. Dzieci nie miały również problemu z zakwalifikowaniem do prawidłowego wzorca odmiany dwurodzajowego rzeczownika *niezdara*, aż 90% dzieci utworzyło poprawną formę *niezdary* (wszystkie 6-latki konsekwentnie poprawnie). Oddzielna uwaga należy się supletywnym formom *człowiek* – *ludzie*. O ile dzieci bezwyjątkowo podały od pluralnej formy *ludzie* właściwą formę mian. l. mn., o tyle nie wywołałyśmy tej formy, podając leksem *człowiek*. W tym wypadku na ogół zadziałała analogia do innych twardotematowych rzeczowników męskich i pojawiała się końcówka *-y* (*-i*): *człowieki* (85%), na pozostały procent złożyły się niesystemowe formy: *człowiecy*, *człowiek* i forma z wyrazistą końcówką dopełniacza liczby mnogiej rzeczowników

męskich *człowieków*. Test z podaniem dzieciom obu form supletywnych ujawnił niestabilizowaną jeszcze w ich umyśle relację między formami *człowiek* – *ludzie*. Odmiana w mian. l. mn. pozostałych ośmiu leksemów tzw. osobliwych sprawiła dzieciom zdecydowanie więcej trudności. Najtrudniejszy w tej grupie wyrazów okazał się miękkotematowy rzeczownik *akwarium*, należący do klasy deklinacyjnej leksemów zakończonych w mian. l. poj. na *-um* i cechujący się całkowitym synkretyzmem form w liczbie pojedynczej. Większość dzieci również w mian. l. mn. pozostawiła formę niezmienną – *akwarium* (80%), kilka razy pojawiły się formy bliskie poprawnej, oparte na temacie skróconym o *-um* – jednorazowo *akwariam*, z niesystemową końcówką *-a(m)* i *akwarie*, z końcówką właściwą w mian. l. mn. rzeczownikom miękkotematowym. Troje dzieci włączyło rzeczownik do paradygmatu twardotematowego i utworzyło mianownikową formę liczby mnogiej przez dodanie końcówki *-y* (*akwariumy*). Duży problem miały też dzieci z utworzeniem poprawnej formy mianownikowej w liczbie mnogiej od rzeczownika *ksiądz*. Fakt ten nie dziwi, bowiem jego odmiana jest wyjątkowa na tle klasy rzeczowników męskoosobowych miękkotematowych zakończonych w mian. l. poj. na  $-\emptyset$  (por. Orzechowska 1998: 288). Oprócz trudności związanych z występującą tu w temacie obocznością ujawnił się brak opanowania wyjątkowej pluralnej końcówki mianownikowej *-a*. Wśród tworzonych od tego rzeczownika form mian. l. mn. w ogóle nie pojawiła się poprawna systemowa forma, 15% dzieci utworzyło jednak formy z zakończeniem *-a* dodanym do tematu pojawiającego się głównie w liczbie pojedynczej (*ksiądz*). Przedszkolaki najczęściej generowały jednak formy z końcówką *-e*, ujawniające włączenie go regularnie do męskoosobowych miękkotematowych z  $-\emptyset$  w mian. l. poj. (jak *nauczyciel*, *żołnierz*, *drań*), co świadczy o pewnym stopniu opanowania reguł systemowych. Repertuar mianownikowych form tego leksemu, bogatszy w grupie młodszych dzieci, przedstawia się następująco: *księdze/ ksiądze*, z końcówką charakterystyczną dla rzeczowników twardotematowych *księdzy/ ksiądz/ książy* oraz *książę, księcia* i nieodmienione *ksiądz* (12%). Przegląd form, w których wyraźnie widać wahania w temacie (nie zawsze została uwzględniona alternacja *-q-* : *-ę-* i *-dz-* : *-ż-*), ukazuje nieopanowanie jeszcze w tej trudnej odmianie reguł morfonologicznych. Ujawniające się w powyższych przykładach załączki tej świadomości znajdują odbicie również w zestawieniu mianownikowych form kolejnego z tej grupy rzeczowników, podanego dzieciom w następnej kolejności wyrazu *książę*. Zaledwie jedno dziecko

utworzyło zgodną z normą fleksyjną, opartą na temacie występującym w mianowniku liczby mnogiej, formę *książęta*. Końcówka *-a* dołączana była również (u 18% dzieci) do tematów tego leksemu obecnych w liczbie pojedynczej – *księcia, księża*, ale trafiał się też pluralny temat omówionego wyżej rzeczownika *księża*. Formalne podobieństwo tych rzeczowników zadecydowało o przypadkowym utworzeniu od innego wyrazu poprawnej formy mian. l. mn. dla rzeczownika *ksiądz* (przypomnę, że nieodnotowanej w zestawie form tworzonych dla tego wyrazu). Ponadto od *księżę* dzieci tworzyły formy *księży, księżów, księdze i ksiądze* (15%), najczęściej powtarzały jednak formę podstawową *księżę* (67%). Zestaw form utworzonych od tych dwóch rzeczowników poświadcza działanie mechanizmu analogii opartej na dostrzeganiu podobieństw, wskazuje na trudności ze znalezieniem wzorca odmiany (por. też inne przypadki, np. dopełniacz liczby pojedynczej), ale też na zauważanie przez dzieci różnic i istniejących oboczności. Towarzyszą one procesowi kształtowania się świadomości reguł morfonologicznych, co oczywiste przy tak skomplikowanych paradygmatach jeszcze nie w pełni opanowanych. Na podstawie form utworzonych od dwóch rzeczowników rodzaju nijakiego *imię* i *cielę* również można stwierdzić, że testowane dzieci nie opanowały wzorca deklinacyjnego. Dla pierwszego rzeczownika zaledwie 17% dzieci podało systemową formę z rozszerzonym tematem i poprawną końcówką *imion-a*. Ponadto tworzyły pluralne formy mianownika synkretyczne z mianownikiem l. poj. *imię*, dodawały do tematu mianownika liczby pojedynczej systemową końcówkę *-a* – *imia* lub obecnego też w liczbie pojedynczej rozszerzonego tematu *imieni-a*. Rozszerzenie tematu i pojawiające się w nim alternacje były zapewne przyczyną dużej frekwencji form podstawowych (mian. l. poj.) tworzonych od rzeczownika *cielę* (38%). Repertuar podanych form jest tu bogatszy niż w wypadku rzeczownika *imię*. Tylko 7% dzieci utworzyło poprawną formę mian. l. mn. *cielęta*, systemowa końcówka *-a* była też dodawana do tematu mianownika liczby pojedynczej *ciela* (raz wyjątkowe - *ciała*). Pozostałe formy to niesystemowe *cielenie, cielenia* – obie z innym niż spodziewane rozszerzeniem w temacie i końcówkami właściwymi mian. l. mn., intuicyjnie więc bliskie poprawnej formie *cielęta*, a także derywaty *cielątka* i *cielaki*, w których dzieci, poszukując właściwych form, wykorzystywały znane sobie reguły słowotwórcze (23%). Dużo lepiej, mimo pojawiających się w odmianie alternacji i swoistych – dawnych dualnych - końcówek, radziły sobie dzieci z tworzeniem form od dwóch, znanych im od dawna rzeczowników (części ciała to jedne z pierwszych wyrazów



poznawanych w procesie akwizycji języka) *uszy* i *oczy*. Prawie połowa przedszkolaków utworzyła od tych rzeczowników poprawne formy *oczy* i *uszy*. Najczęściej pojawiające się nieprawidłowości dotyczyły postaci tematu fleksyjnego i doboru końcówki, dzieci tworzyły systemową formę *oka* (systemowa dla ‘plamka tłuszczu, np. w rosole’; ‘oko sieci’), nie uwzględniając supletywizmu tematów i dodając regularną w mian. l. mn. dla rzeczowników nijakich końcówkę *-a* (55%) oraz *ucha* (systemowa forma dla tego leksemu w znaczeniu ‘uchwył’;). O podaniu tych form przez dzieci nie zdecydowała zapewne znajomość tych rzadkich znaczeń, ale identyfikacja rzeczowników *oko* i *ucho* jako należących do paradygmatu nijakiego i zgodna z regułą, bez uświadamiania sobie istniejących nieregularności, odmiana. Pozostałe, nieliczne formy (zarejestrowane tylko w grupie pięcioletków), to nieodmienione *oko* oraz *uszy*, a także *uszu* i *uchy*. Ostatni rzeczownik o osobliwej odmianie – męskoosobowy *sędzia* - najczęściej w tym przypadku, jak większość rzeczowników miękkotematowych (niezależnie od rodzaju, tak też między innymi żeńskie rzeczowniki zakończone, podobnie jak *sędzia*, w mian. l. poj. na *-a*), przybierał końcówkę *-e* (*sędzie* 50%). Forma *sędziowie*, z właściwą męskoosobowym końcówką *-owie*, pojawiła się tylko u starszych dzieci. Inne formy to *sędzi*, z obecną w paradygmacie tego rzeczownika w liczbie pojedynczej (dop., cel., msc.) rzeczownikową końcówką *-i* oraz niezmieniona, podstawowa *sędzia*. Ogólny udział form nienormatywnych w obrębie rzeczowników o regularnych wzorcach odmiany i rzeczowników tzw. osobliwych u dzieci 5- i 6-letnich przedstawiono w poniższej tabeli.

**TABELA 6: Udział form nienormatywnych w mianowniku l. mn. u dzieci 5- i 6-letnich**

Formy nienormatywne mianownika l. mn.	Rzeczowniki o regularnych wzorcach odmiany (około)	Rzeczowniki tzw.	Rzeczowniki naturalne

	Ogółem (około)	Deklinacja męska	Deklinacja żeńska	Deklinacja nijaka	osobliwe (około)	ogółem (około)
Dzieci 5-letnie	34%	39%	39%	2%	56%	41%
Dzieci 6-letnie	17%	17%	25%	0%	56%	40%

Opisane wyżej problemy z przyswojeniem odmiany podanego zestawu rzeczowników naturalnych można odnieść do zanotowanych mianownikowych form tworzonych przez dzieci od wyrazów sztucznych. Proporcje zanotowanych form prawidłowych i nieprawidłowych są tu równe i zbliżone do tych, jakie zarejestrowano w grupie omówionych już form mian. l. mn. Materiał kontrolny potwierdza spostrzeżenia dokonane w grupie wyrazów naturalnych. Przy męskoosobowych pseudowyrazach *ciama* i *glun* ('mieszkaniec planety') u większości dzieci pojawił się niemęskoosobowy wykładnik mian. l. mn. -y, zakończenie, które jednak może pojawiać się też w niektórych leksemach męskoosobowych (por. Orzechowska 1998: 294-5), por. *ciamy*, *gluny*, co świadczy o problemach z identyfikacją różnych wzorców odmiany opartych na opozycji semantycznej. Pozostałe formy to *ciama*, *ciame* oraz *glun*, *gluna*, *glune* i czterokrotnie podana *glunowie*. Ostatnia forma, utworzona tylko w grupie sześciolatek, potwierdza istnienie w świadomości niektórych dzieci opozycji semantycznej i formalnej decydującej o wyróżnianiu wzorca odmiany rzeczowników męskoosobowych, jednak wydaje się, że pomimo znanego dzieciom znaczenia, rzeczowniki te na ogół nie były identyfikowane i klasyfikowane jako męskoosobowe. Zauważone trudności w odmianie obu sztucznych rzeczowników męskoosobowych (szczególnie *glun*) oraz pseudowyrazów męskożywotnych z zerem morfologicznym w mian. l. poj. *trek* i *puń* odzwierciedlają analogiczne problemy zaobserwowane przy odmianie rzeczowników rodzaju męskiego zakończonych w mian. l. poj. na *-a* i rzeczowników męskożywotnych. W przypadku

wyrazów sztucznych dzieci radzą sobie jednak lepiej, aż 92% mianownikowych form od rzeczownika *trek*, to prawidłowa forma *treki*, z końcówką *-y/-i*, wyróżniającą rzeczowniki niemęskoosobowe i charakterystyczną dla większości męskich rzeczowników zakończonych na spółgłoskę twardą. Pozostały odsetek form to powtórzona forma podstawowa. Rzeczownik *puń* dzieci na ogół bezbłędnie włączają do paradygmatu miękkiego i tworzą formę *punie*, inne formy to *puni* i *puń*. Wahania obserwujemy również w formach fleksyjnych pseudowyrazu *łupiec* ‘pieniądz’. W mian. l. mn. najczęściej przybierał on końcówkę rzeczowników miękkotematowych *-e* (por. problemy z odmianą rzeczownika *młodzieniec*). W formie *łup(ie)ce*, analogicznej do pluralnej mianownikowej formy męskonieżywotnego rzeczownika *pieniądz*, znalazło też odzwierciedlenie nieustabilizowanie w systemie językowym dziecka reguł morfonologicznych. Większość dzieci tworzyła formy z uwzględnieniem alternacji *-e:-∅-*, por. *łupce/łupiece*. Ponadto dodawano końcówkę twar-dotematowych *-y* – *łupiecy/ łupcy* lub pozostawiano formę *łupiec*. Podobne są proporcje użycia i wahania w obrębie dołączania mianownikowych końcówek przy wyrazach *stół* i pseudowyrzazie *bres* ‘stół’. Najczęściej pojawia się forma *bresy*, z końcówką *-y* właściwą rzeczownikom twar-dotematowym męskonieżywotnym, ale dzieci tworzą też formy – *brese*, za pomocą charakterystycznej głównie dla miękkotematowych, także niektórych twar-dotematowych, innej mianownikowej końcówki *-e*, i *bres*, formę synkretyczną z mianownikiem liczby pojedynczej. Pseudowyrazy *aroka*, *lenia* i *surea* na ogół przybrały końcówki analogiczne do rzeczowników rodzaju żeńskiego – *aroki*, *lenie*, *suree* i jednostkowe, ze zmodyfikowanym tematem i podpórką *sureje/ surenie*. Repertuar utworzonych od tych wyrazów form nieprawidłowych to: *aroka*, *aroce*; *leni*; *surea*, *surey*. Podobne wahania zarejestrowano przy odmianie pseudowyrazu *lusz* ‘mysz’, z tą różnicą, że formę *lusz*y utworzyło zaledwie 15% dzieci. Okazało się, że w odniesieniu do sztucznego wyrazu pojawiły się większe trudności z ustaleniem wzorca niż przy wyrazie naturalnym *mysz* (aż 70% form poprawnych). Od pseudowyrazu *lusz* najczęściej tworzone formę *lusz-e* lub pozostawiano mian. l. poj. *lusz*. Dzieci odmieniały więc na ogół wyraz jak inne rzeczowniki żeńskie zakończone na spółgłoskę, np. *noce*, *kradzieże*, czy jak rzeczowniki męskie, np. *konie*, *kosze*, *meble*. Być może zadecydowało w tym wypadku ciążenie formy. Wydaje się, że przyczyna tego stanu rzeczy może tkwić w niepewności dotyczącej rodzaju rzeczowników, jednak rozbieżność w proporcjach tworzenia zgodnych i niezgodnych z normą form od wyrazów *mysz* i *lusz* nie pozwala na

postawienie jednoznacznej tezy dotyczącej przyczyn pojawiającej się tu oboczności końcówek. Nie jest wykluczone, że zadziałał tu, podobnie jak przy innych rzeczownikach, czynnik dobrej znajomości wyrazu, rzeczownik *mysz* ma dużą frekwencję w polszczyźnie i jest w mowie czynnej dzieci. Problemem odzwierciedlającym trudności w tworzeniu form od analogicznego rzeczownika *gospodyni* było generowanie mianownikowych form od pseudowyrazu *zaryni*. Podobnie jak w formach tworzonych od wyrazu naturalnego, i tu wahania dotyczyły wyboru dwóch końcówek *-e* i *-i*, pojawiły się więc formy *zarynie* i synkretyczna z mian. l. poj. *zaryni*. W kontekście bezproblemowych i tworzonych zgodnie z normą form od rzeczowników rodzaju nijakiego, zaskakujące są formy generowane przez dzieci od analogicznych pseudowyrasów *pato* ‘okno’ i *worcze* ‘serce’. Tylko jedno dziecko utworzyło formę *pata*, a dwoje dodało do mianownikowej pluralnej formy utworzonej od rzeczownika *worcze* końcówkę *-a*, tworząc formę *worcza* i z rozszerzonym tematem *worczęta* (jak *cielę*). Zdecydowana większość dzieci pozostawiła formę mian. l. poj. *worcze*, podobnie jak połowa badanej grupy formę *pato*. Te i pozostałe formy to: *paty*, *patowie*, *patonie*; *worczy*, *worczi*, w których dzieci wykorzystały inne końcówki mian. l. mn., świadczą o nierozpoznanii rodzaju wyrazów i ich wzorca odmiany. Pseudowyrasy, które miały być testem na stopień trudności w tworzeniu form, poza ostatnimi przykładami rzeczowników nieidentyfikowanych jako nijakie, na ogół odzwierciedlają opisane wyżej tendencje. Warto zauważyć, że w tym przypadku łatwiej tworzy się dzieciom formy od wyrazów znanych i krótszych. W zebranych materiale wyraźnie uwidoczniła się ta zależność. Takie wyrazy, które znajdują się w słowniku dziecka, nazywają najbliższe mu otoczenie i są przez nie często używane lub przynajmniej słyszane, odmieniane są na ogół wzorcowo (np. *ciocia*, *człowiek*, *dinozaur*, *muchomor*, *stół*, *chłopiec*, *pszczola*, *pan*, *koń*, *nosorożec*, *pani*). Mały margines form, tworzonych od niektórych z wymienionych, ale też od innych wyrazów, które pozostają równe formie podstawowej (mian. l. poj.), należy do dziecka z ORM. Zdecydowanie najwięcej trudności sprawia dzieciom identyfikacja wzorca odmiany i przyporządkowanie właściwych końcówek, przy tych wyrazach, w których dobór końcówki fleksyjnej zależy od czynników morfonologicznych i semantycznych – rodzajowych (np. *młodzieniec*, *dziadzio*, *sędzia*, *kolega*, *owca*, *gospodyni*), co dowodzi, że rodzaj nie jest kategorią do końca przez dzieci przyswojoną. Tu pojawia się na ogół analogia do paradygmatów o podobnych zakończeniach w mian. l. poj. (*-o*, *-a*, funkcjonalnie miękka lub miękka spółgłoska), czyli przyłączanie końcówki *-e*. Końcówka

rzeczowników męskoosobowych *-owie* nie jest – jak widać – przez najmłodszych użytkowników języka rozpoznawalna. Jedynym wyrazem, w którym została poprawnie zastosowana jest leksem *pan*, o dużej częstotliwości użycia, a i tu u jednej czwartej testowanych dzieci pojawiło się pierwotne *-y (-i)*. W przypadku trudności z identyfikacją wzorca odmiany częściej też pojawiają się różnego rodzaju przekształcenia wyrazów. Najczęściej polegają one na wykorzystaniu znanych już dobrze dzieciom prawideł słowotwórczych i tworzeniu deminutywów, od których – zamiast od podanych wyrazów neutralnych – powstaje forma fleksyjna, np.: *cielątka, cielaki; dziadzius; pieski; pieniążki; gałązki; myszki*. Są też jednak inne zmiany, np. rozszerzenia w temacie: od *pato - patonie*; od *worcze – worczeta*; od *kakadu – kakaduki*; dodanie znanej końcówki do formy wyjściowej, np. *akwarium – akwariumy* lub podawanie form od wyrazów bardziej znanych, np. od *wynalazca – wynalazki*; od *dziadzio – dziadki*. Wszystkie te zabiegi są stosowane w sytuacji niewiedzy lub niepewności co do wyboru końcówki, są ucieczką przed zastosowaniem reguł morfonologicznych, ale też próbą wypełnienia miejsca w paradygmacie za pomocą, nierzadko analogicznych, znanych, dzieciom form. Na przykładzie zebranych form mian. l. mn., zarówno tworzonych od wyrazów naturalnych, jak i sztucznych, okazało się, że występujące w paradygmatach oboczności tematyczne (zarówno ilościowe, jak i jakościowe) nie są na ogół przez dzieci jeszcze przyswojone. Trzeba jednak zaznaczyć, że niektóre dzieci (ok. 20%) i w tym zakresie radzą sobie bardzo dobrze. To te dzieci, które wyraźnie mają wyższą sprawność i kompetencję językową<sup>35</sup>.

Materiał zebrany od dzieci z rocznika 2008 (w czasie badania w 7. r.ż.) potwierdza tendencję zauważoną już w badanej grupie dzieci 5- i 6-letnich. Wiek dzieci i wyższe kompetencje językowe decydowały o tym, że tworzyły one formy mian. l. mn. szybciej niż ich młodszy koledzy, sprawiało im to też mniej problemów. Świadczy to o lepszym przyswojeniu wzorców odmiany. Fakt ten nie dziwi, bowiem to grupa dzieci, która od września zaczynała edukację szkolną, powinna zatem posługiwać się poprawnie językiem rodzimym i mieć świadomość istniejących w nim reguł. Wspomniana przed chwilą większa sprawność językowa ujawniła się na przykład w doborze końcówek mian. l. mn.

---

<sup>35</sup> W tym miejscu nie różnicujemy materiału pod tym kątem, choć taka analiza dostarczyłaby zapewne również ciekawych wniosków. Celem pracy nie było bowiem przyjrzenie się, jakie są kompetencje poszczególnych dzieci i jakie czynniki wpływają na ich rozwój.

większości wyrazów rodzaju męskiego: *wynalazcy, kolega, gość, nauczyciel, pan* (poprawne zakwalifikowanie leksemu do paradygmatu męskoosobowych z końcówką -*owie* w mian. l. mn.!), *koń, nosorożec, dinozaur, muchomor, stół*, a także – choć tu nadal widoczne są problemy z przyswojeniem reguł morfonologicznych – *pień* (wyłącznie *pienie*) i *pieniądz* (*pieniądze/ pieniądze*) i żeńskiego: *koza, pszczoła, konwalia, ciocia, mysz, gałąź* (tu też jeszcze *gałęzie* i *gałęzie*), *pani*. Rzeczowniki rodzaju nijakiego, podobnie jak u młodszych dzieci, okazały się najprostsze w odmianie, w tej grupie wiekowej wszystkie dzieci konsekwentnie w mianowniku l. mn. Tworzyły formy zgodne z normą. Tendencje te potwierdziła odmiana pseudowyrazów, zarejestrowano tu bez wyjątku prawidłowe formy *ciamy, treki, aroki*, a także – co nie pojawiło się w grupie młodszych dzieci – pomimo wahań, końcówka *-a* właściwa dla paradygmatu rzeczowników nijakich w analogicznych pseudowyrazach - *pata* i *worcza*. W sumie od wyrazów naturalnych siedmiolatki utworzyły 19% form niepoprawnych, wśród regularnych paradygmatów częściej w deklinacji żeńskiej (18%) niż męskiej (10%), jednak najwięcej takich form nadal pojawiło się wśród wyrazów o nieregularnej odmianie (38%). Okazało się więc, że stopień trudności w odmianie poszczególnych grup leksemów u wszystkich badanych dzieci jest podobny, jednak częstotliwość pojawiania się form nieprawidłowych u dzieci starszych jest niższa. Pomimo względnej regularności i mniejszej niż u dzieci młodszych różnorodności form (zmniejsza się repertuar wykorzystywanych końcówek na przykład w odmianie rzeczowników *gimnazjalista, młodzieniec, dziadzio, chłopiec, owca, powódź*), nadal najwięcej problemów sprawiło tworzenie mianownikowych form pluralnych od leksemów reprezentujących nieregularne i swoiste paradygmaty. Badane siedmiolatki nie wygenerowały poprawnej formy rzeczownika *ksiądz*, ale już jedna czwarta grupy utworzyła właściwą formę od *ksiązę* (*książęta*), trochę więcej dzieci od *akwarium* (*akwaria*), niemalże połowa od *cielę*, gdyby nie uwzględniać tematycznej oboczności (*imiona/ imienia*), zdecydowana większość również od *imię*. W odróżnieniu od młodszej grupy wiekowej pojawiła się tu świadomość supletywizmu tematów w odmianie rzeczownika *człowiek*, u 20% siedmiolatków zarejestrowano formę *ludzie*. Ciągle jeszcze, choć też w innych proporcjach, pojawia się wahanie w odmianie rzeczowników *ucho* i *oko*. Od pierwszego z nich aż 75%, a od drugiego 60% siedmiolatków utworzyło poprawne formy mian. l. mn. Ogólnie częstotliwość tworzenia form prawidłowych jest tu większa niż

u dzieci młodszych. Z tworzeniem form mianownika liczby mnogiej radzą więc sobie siedmiolatki lepiej niż ich młodszy koledzy.

### 3.1.2. Dopelniacz

W drugim polskim przypadku w liczbie mnogiej mogą wystąpić trzy końcówki, uwarunkowane rodzajowo: dla męskich na ogół *-ów*, żeńskich i nijakich *-ø*, a *-i/ -y* przy miękkotematowych wszystkich rodzajów gramatycznych. Ich repartycja nie jest niestety bezwyjątkowa. To – obok mianownika – drugi kłopotliwy przypadek liczby mnogiej. W pierwszym trudności z przyswojeniem odmiany powoduje wielość końcówek, tu nieokreślone zasady ich doboru w grupie miękkotematowych rzeczowników męskich. Konsekwencją napotkanych problemów jest przyporządkowywanie w tym przypadku wykładnika fleksyjnego na zasadzie leksykalnej (por. Nagórko 1998: 131).

Trudności te znalazły odbicie w zebranych materiale. Pomimo mniejszej ilości końcówek od wyrazów naturalnych odnotowano w dopełniaczu liczby mnogiej więcej form niepoprawnych niż w mianowniku (tu 48%, w mian. l. mn. 41%; podobnie jak w mianowniku więcej takich form utworzyły dzieci młodsze – 55% wszystkich form utworzonych w tej grupie wiekowej od wyrazów naturalnych, podczas gdy u 6-latków odnotowano ich 41%). W obrębie form tworzonych od rzeczowników reprezentujących trzy deklinacje w dop. l. mn. najtrudniejsze okazały się formy rzeczowników rodzaju żeńskiego, w obrębie których aż 53% to formy niezgodne z wzorcem odmiany. Niewiele mniej odnotowano tym razem również nieprawidłowych form dopełniacza rzeczowników rodzaju nijakiego (51%). Najlepiej dzieci radziły sobie z generowaniem dopełniacza liczby mnogiej od rzeczowników rodzaju męskiego, spośród 680 form aż 71% to formy zgodne z normą fleksyjną. Tak duży odsetek form niemieszczących się w normie w obrębie regularnych paradygmatów wynika zapewne z wariantywności końcówek i trudności z pamięciowym opanowaniem wyrazów wraz z wykładnikami fleksyjnymi (uczymy się ich w tym przypadku na ogół na pamięć wraz z całym wyrazem). Duże trudności i w tym przypadku sprawiły przedszkolakom wyrazy o osobliwej odmianie – odsetek form poprawnych to zaledwie 36%. Dopełniacz jednak i tu okazał się trudniejszym przypadkiem niż mianownik, w którym form niemieszczących się w normie odnotowano o 8% mniej (w mian. l. mn. 56%, w dop. l.mn. 64%).

W obrębie deklinacji męskiej, która sprawiła dzieciom najmniej problemów, poprawne pluralne dopełniaczowe formy tworzono najczęściej od większości rzeczowników typu deklinacyjnego męskoosobowego, zakończonego na zero morfologiczne w mian. l. poj. (-∅), por.: formy *gości* (90%, u sześciolatków konsekwentnie -i), *panów* (85%), *młodzieńców* (85%), *chłopców* (87%) oraz od rzeczowników reprezentujących typ męskożywotny, por. formy *psów* (90%, u pięciolatków pojawiły się jeszcze nieliczne formy *piesów* i *piesków*), *muchomorów* (90%), *dinozaurów* (85%), *nosorożców* (72%), *koni* (70%, u sześciolatków konsekwentnie -i, wariantywność pojawia się u pięciolatków). Większość dzieci zgodnie z normą odmieniała też rzeczowniki reprezentujące typ deklinacyjny męskoosobowy *kolega* i *gimnazjalista*, z końcówką -a w mian. l. poj. i *dziadzio*, z końcówką -o w mian. l. poj., por. *kolegów* (80%), *gimnazjalistów* (72%), *dziadziów* (60%, obocznie z -i) oraz mający w polszczyźnie dużą frekwencję rzeczownik męskonieżywotny *stół* – *stołów* (77%).

W odmianie niektórych rzeczowników reprezentujących wymienione typy deklinacyjne pojawiły się też jednak większe trudności. Należy do nich męskoosobowy miękkotematowy rzeczownik *nauczyciel*, który wystąpił wariantywnie w dwóch formach – poprawnej *nauczycieli* (55%) i utworzonej niezgodnie z normą, z wyrazistą końcówką również przyjmowaną przez rzeczowniki męskoosobowe – *nauczycielów* (45%). Wyraźne wahania pojawiły się też przy tworzeniu form dopełniacza od jednego z rzeczowników reprezentujących typ deklinacyjny męskoosobowy z końcówką -a w mian. l. poj. – *wynalazca*. Obok systemowej końcówki -ów (*wynalazców* 55%) wystąpiła również końcówka -y (*wynalazcy* 27%) oraz u młodszych dzieci nieodmieniona forma mian. l. poj. *wynalazca* (18%). W tym wypadku wyższą częstotliwość pojawienia się form niezgodnych z normą można pewnie tłumaczyć niską frekwencją rzeczownika w języku polskim i występowaniem wyrazu raczej w mowie biernej dzieci 5- i 6-letnich, co pośrednio potwierdzać może zaobserwowane mniejsze rozchwianie końcówek w należącym do tego samego typu deklinacyjnego – występującego w mowie czynnej dzieci – rzeczowniku *kolega* oraz co ciekawe w długim wyrazie *gimnazjalista*, o podobnym stopniu skomplikowania budowy morfologicznej tematu fleksyjnego, co *wynalazca*. Stopień komplikacji struktury formalnej wydaje się w tym wypadku wtórnym problemem, a na trudności w odmianie wpływa tu prawdopodobnie przede wszystkim znajomość



rzeczownika. Podobne wahania zarejestrowano w doborze końcówki przy męskich rzeczownikach *pień* i *pieniądz*, reprezentujących typ deklinacyjny męskonieżywotny (por. brak problemów w ich odmianie w dop. l. poj.), por. *pieni* (50%) i *pieniów/ pniów* (50%) oraz normatywne *pieniędzy/ pieniądzy* (37%) obok liczniej występujących form niezgodnych z normą fleksyjną *pieniędzów/ pieniądzów* (27%), *pieniążków*, *pieniądz*, *pieniądze*, *pieniążkami* (36%).

Jak już wcześniej wspomniano, najbardziej nieustabilizowana pod względem systemowego doboru końcówek fleksyjnych w dopełniaczu liczby mnogiej okazała się odmiana rzeczowników deklinacji żeńskiej. Warto wspomnieć, że w badanej grupie dzieci, sześciolatki od trzech rzeczowników tworzyły konsekwentnie formy z systemową końcówką *-i*, to *konwalii* (u pięciolatek też 80% form poprawnych), *kości* (pięciolatki 80% form poprawnych) i *powodzi/ powódzi* (pięciolatki 70% poprawnych form). Zaobserwowana tendencja dotyczy też dwóch pozostałych miękkotematowych rzeczowników z końcówką *-ø* w mianowniku l. poj., od których dzieci na ogół tworzą formy poprawne, por. *myszy* (77%), *gałęzi/ gałęzi* (80%). Przy dobrze znanym dzieciom rzeczowniku *mysz*, należącym niewątpliwie do ich słownictwa czynnego, w dopełniaczu liczby mnogiej pojawiła się ponadto końcówka *-ów* (*myszów* 12%), a pozostałe 11% stanowią formy *mysz* i *mysze*. Największe wahania dotyczą paradygmatów rzeczowników klasy deklinacyjnej z końcówką *-a* w mianowniku l. poj. W obrębie dwóch charakterystycznych dla rodzaju żeńskiego końcówek - *-y/-i* oraz *-ø* - wyraźne trudności sprawia dzieciom prawidłowy wybór drugiej z nich, zarówno przy rzeczownikach twardo-, jak i miękkotematowych, por. *kóz* (20%) obok *kozów* (35%), *kozy* (32%), *koza*, *koźląt*, *koze* (13%, tylko u 5-latków); *owiec/ owc* (40%) obok *owcy* (32%) i *owców* (28%); *pszczół* (70%) obok *pszczoły* (17%), *pszczołów* (10%), bez zmian – *pszczoła* (3%); *cióć/ cioc* (zaledwie 10%), zdecydowanie częściej *cioci* (77%), ale też *ciociów*, *ciocie*, *ciocia* (13%, tylko u 5-latków). Wyjątkowo trafiają się poprawne formy dopełniaczowe utworzone od dwóch rzeczowników z tematem samogłoskowym – *statua* i *idea*. Zaledwie jeden raz – w grupie dzieci młodszych - odnotowano *statui*, a 25% dzieci wygenerowało formę *idei*. Obok tych systemowych form pojawiły się odchylenia polegające na zastosowaniu wariantu fonetycznego *-y* zamiast *-i*, por. *statuły* (40%), *ideły/ idey* (35%), najczęściej – jak widać – spowodowane, obserwowaną już w innych formach, deformacją tematu,

polegającą na rozszerzaniu go o glajd *ł*, co determinuje wystąpienie końcówki *-y*. W repertuarze tworzonych od tych rzeczowników form pojawiły się też formy z końcówką *-ø* (*statuł* 12%), *-ów* (*statulów* 27%, *ideów/idealiów* 15%) oraz niezmiennione *statua* (18,5%) i *idea* (25%). Ciekawe zjawisko zanotowano natomiast w obrębie dopełniaczowych form tworzonych od leksemów należących do klasy deklinacyjnej rzeczowników żeńskich z końcówką *-i* w mian. l. poj. Pomimo trudności z utworzeniem poprawnej formy, wyraźnie uwidoczniła się tu zależność pomiędzy znajomością leksemu i wyborem systemowej końcówki. Od znanego dzieciom i często używanego rzeczownika *pani* aż 40% dzieci utworzyło formę *pań*, a formę *gospodyń* zaledwie troje pięcioletków (7,5%). Dłuższy rzeczownik najczęściej pozostawał w formie podstawowej (*gospodyni* 82,5%). Taką formę generowano też od *pani* (50%), tu pojawiły się jednak również inne dopełniaczowe końcówki pluralne, por. *paniów*, *panie* (10%).

Spory procent odchyłeń odnotowano też w zakresie dopełniaczowych form tworzonych od rzeczowników rodzaju nijakiego. Jak można by się spodziewać, największe trudności sprawiła dzieciom odmiana rzeczownika *radio*, który w dop. l. mn. przyjmuje wyjątkowo końcówkę *-ów* (por. Orzechowska 1998: 313-314). To systemowe zakończenie wybrało 23% dzieci, pozostałe najczęściej dodawały znaną w tym przypadku z innych paradygmatów końcówkę *-i* (*radi* 52%) lub tworzyły formy analogiczne do innych znanych i pewnie częściej używanych form tego rzeczownika – *radia*, *radio* (25%). W obrębie form dopełniacza tworzonych od pozostałych rzeczowników nijakich, reprezentujących klasy deklinacyjne leksemów z końcówkami *-o* oraz *-e* w mianowniku l. poj. pojawiły się porównywalne wahania. Ponad połowa dzieci utworzyła zgodne z normą formy od rzeczowników *okno* i *narzędzie*, por. *okien* (67%, sporadycznie *okn* i z rozszerzeniem tematu *okienien*), *narzędzi* (82%), zdecydowanie rzadziej takie formy tworzono od rzeczownika *żelazko* i *serce*, por. *żelazek* (32%), *serc* (37%). W zestawie form niepoprawnych trafiały się wyrazy, w których zadziałała analogia do innych form dopełniacza liczby mnogiej, por. *oknów* (13%), *okna* (20%); *narzędzie* (18%); *żelazków* (38%), *żelazka* (15%) i niezmienniona *żelazko* (15%); *serców* (17%), *sercy* (15%), nieodmienne *serce* (26%) i o zmienionej podstawie i temacie – *serduszek* (5%).

Jak widać, niepewność w tworzeniu prawidłowej formy i nieznanie jeszcze wzorców odmiany prowadzą do wyboru z repertuaru znanych dzieciom końcówek tych bardziej

wyrazistych i często pojawiających się w odmianie (np. -ów, -y). Powyższe przykłady wskazują na niestabilizowanie u dzieci wzorca odmiany podanych rzeczowników, o czym świadczą liczne wahania w doborze końcówek. Czynniki leksykalne decydujące tu często o doborze właściwej końcówki (dana końcówka jest charakterystyczna dla określonego rzeczownika) są dla dzieci 5- i 6-letnich trudne do opanowania. Nieokreśloność reguł doboru końcówek w dopełniaczu liczby mnogiej w zakresie rzeczowników o regularnym paradygmacie znalazła odzwierciedlenie w tworzonych przez dzieci formach i świadczy o tym, że na tym etapie rozwoju rozpoczynają one dopiero pamięciowe przyswajanie form wyrazowych. Dowodem tego stanu rzeczy jest – przy znacznym opanowaniu wybranych form należących do danego typu deklinacyjnego – duże rozchwianie doboru końcówek przy niektórych rzeczownikach (por. *nieprzyjaciel*, *wynalazca*). Świadczą o tym także podane wyżej przykłady różnych form tworzonych przez dzieci od tak wyrazistych i powszechnie znanych rzeczowników, jak na przykład *stół*, *kolega*, *koń* oraz problem z poprawną odmianą wyrazów, będących w czynnym słownictwie dziecka, jak *koza*, *owca*, *ciocia*, *serce*.

Tworzone przez dzieci formy dopełniacza liczby mnogiej rzeczowników o regularnym paradygmacie pozwalają również zaobserwować stopień opanowania przez dzieci reguł morfonologicznych. Choć żadna z form dopełniaczowych tworzonych od rzeczowników, w których wymagane jest zastosowanie tych reguł, nie jest w badanej grupie dzieci formą wyłączną, to jednak na ogół większość przedszkolaków tworzy formy z uwzględnieniem istniejących w systemie alternacji. Podobnie jak w opisanym wcześniej mian. l. mn., dotyczy to poprawnie wygenerowanych form dopełniacza od rzeczowników *młodzieniec* (85%), *chłopiec* (87%), *nosorożec* (72%), *pies* (72%), *stół* (77%), *pieniądz* (27%), *powódź* (57%), *gałąź* (55%), w których dzieci konsekwentnie tworzyły formy dopełniacza z uwzględnieniem alternacji *-e- : -ø-* (rzeczowniki rodzaju męskiego zakończone na *-ec*) lub alternacja ta pojawiła się tylko w części zanotowanych form (*psów* 72% w opozycji do *piesów* i *piesków* –18%). Podobnie jak w innych formach tworzonych rzeczownika *pień*, i w dop. l. mn. tworzone przez dzieci formy świadczą o braku świadomości istniejącej alternacji ilościowej, konsekwentnie pojawia się tu temat z *-e-* (*pieni* 50%, ale też *pieniów*). Od pozostałych rzeczowników, w których odmianie zachodzą alternacje jakościowe (*-ó- : -o-*; *-q- : -ę-*), dzieci tworzyły najczęściej formy wariantywnie –

z alternacjami i bez nich. Wyjątek stanowi tu rzeczownik *stół*, którego poprawne formy z końcówką *-ów* (77%) dzieci zawsze podają z alternacją (*stołów*), jednak dwukrotnie – w grupie pięcioletków – pojawia się forma utworzona od zmodyfikowanego słowotwórczo tematu *stolik-ów*. Zdecydowanie mniej liczne w materiale poprawne dopełniaczowe formy rzeczowników *pieniądz*, *powódź* i *gałąź* tworzą z alternacjami i bez alternacji, stąd podane już wyżej formy o obocznych tematach fleksyjnych, por. *pieniądz-/ pieniądz-*, *gałąź-/ gałąź-*, *powódź-/ powódź-*. Ponadto, o czym już wyżej niejednokrotnie wspomiano, niezgodnie z regułami systemowymi dzieci rozszerzały tematy w odmianie rzeczowników *idea* i *statua*.

Spośród 560 pluralnych form dopełniacza tworzonych od rzeczowników tzw. osobliwych, najmniej trudności sprawiły dzieciom trzy rzeczowniki odmienne jedynie funkcjonalnie – *okapi*, *bengali* i *kakadu*. Podobnie jak w mian. l. mn. i innych przypadkach, ich odmiana nie stanowiła większego problemu, tu konsekwentnie pozostawiono formy nieodmienne. Mniej lub bardziej liczne poprawne formy utworzono od rzeczowników *człowiek* (*ludzi* 82%), *niezdar* (*niezdar* 25%), *imię* (*imion* 35%), *akwarium* (*akwariów* 15%), *sędzia* (*sędziów* 17%), na ogół nie uwzględniając systemowych alternacji również od *ksiądz* (*księdy* 35%, *księży* 5%). Osobna uwaga należy się rzeczownikom *oko* i *ucho*, gdyż nieregularności ich odmiany towarzyszy w dop. l. mn. wariantywność form mieszczących się w normie (jako nazwy części ciała – wzorcowe *oczu* i *uszu*, ale potocznie *oczów*, *uszków* i przestarzałe *ócz*; w innych znaczeniach – regularnie odmieniane – *ok.*, *uch*, por. Orzechowska 1998: 313-314). Duża część dzieci wybiera w tym przypadku systemowe końcówki, problemem są natomiast istniejące w odmianie oboczności, por. *oków* (35%), *oku* (10%) i *ok* (15%) oraz poprawne *uszu* (ok. 8%) obok *uchu* i *uchów* (28%), *uch* (25%). Niepewność co do wyboru właściwego zakończenia powoduje, że dzieci pozostawiają formę podstawową *oko*, *ucho* lub dołączają często wykorzystywane w tym i innych paradygmatach końcówki (*oczy*, *oka* 22%; *uszy* 20%). Odmiana tych rzeczowników dowodzi, że dzieci szybciej przyswajają zasady doboru końcówek, nawet tych nieregularnych, niż reguły morfonologiczne. W tych paradygmatach zdecydowana większość dzieci (niemalże 100%) jeszcze ich nie przyswoiła, o czym świadczy generowanie form bez alternacji jakościowych (*-k-* : *-č-*; *-ch-* : *-š-*). Nieumiejętność wykorzystania reguł morfonologicznych i duże trudności z odmianą

zauważalne są też w formach tworzonych od rzeczowników *książę* i *cielę*. O komplikacji generowania pluralnych form dopełniaczowych od tych leksemów świadczy brak w zebranych materiale form zgodnych z normą. Ujawnia się tu już jednak opanowanie pewnych reguł systemowych, bowiem dzieci dość często tworzyły formy wykorzystując wyrazistą końcówkę dop. l. mn. *-ów*, por. *księźów/ księdzów; cielów*, i ze zmienionym tematem fleksyjnym *cielaków, cielęciów* lub *-ø*, por. *ciel*. Oba wyrazy duża część dzieci pozostawiała w formie podstawowej (*książę, cielę*), a sąsiedztwo następujących po sobie w ankiecie rzeczowników *ksiądz* i *książę* ujawniło działanie mechanizmu analogii opartej na podobieństwie, co spowodowało pojawienie się w odmianie obu leksemów takich samych form, oprócz *ksiądzów/ księźów/ książów*, por. *księdzy/ ksiądz/ księży* (dla *książę* 13%). W zdecydowanej części (82%) poprawnie utworzona została forma *ludzi*, ponadto pojawiły się formy niemieszczące się w normie, por. *człowieków* (80%), *człowieki* i *człowieka* (20%), tym samym nie udał się test z tym rzeczownikiem. Podobnie jak w mianowniku liczby mnogiej, i tu okazało się, że dzieci nie mają jeszcze ustabilizowanej w umyśle relacji między tymi supletywnymi formami (*człowiek – ludzie*). Ich odmiana potwierdziła szybsze przyswajanie istniejących w systemie reguł (*człowiek-ów*) i powolne uświadamianie sobie wyjątków.

Pomimo napotkanych trudności w odmianie (64% form niezgodnych z normą fleksyjną), dzieci poradziły sobie z tymi nieregularnymi paradygmatami bardzo dobrze. Im trudniejszy paradygmat – tym większa wariantywność i ciekawsze propozycje form wyrazowych. Przedszkolaki jednak wykorzystwały pełen zestaw systemowych dopełniaczowych zakończeń (por. *sędzi*), wykazały się intuicją, przejawiającą się w zastosowaniu końcówki zerowej (por. *ciel, książ*), a przy rzeczowniku *ksiądz* w dużym stopniu regularnie zastosowały *-i/-y*. W tej grupie wyrazów wyraźnie ujawniły się trudności z wykorzystaniem zasad morfonologicznych (por. wyżej), większość dzieci w utworzonych formach nie uwzględniała alternacji. Można też stwierdzić, że dzieci mają jeszcze trudności z opanowaniem wzorca odmiany niektórych rzeczowników, szczególnie *cielę* i *książę*. Nie uwzględniały w odmianie rozszerzenia tematu i tworzyły pluralne formy dopełniacza synkretyczne z mianownikiem l. poj. lub do tematu mianownika dodawały systemową końcówkę zerową i końcówkę *-ów*, por. *ciel, cielów; księdzów/ księźów*. Tabela 7. przedstawia udział form nienormatywnych utworzonych przez badane dzieci.

**TABELA 7: Udział form nienormatywnych w dopełniaczu l. mn. u dzieci 5- i 6-letnich**

Formy nienormatywne dopełniacza l. mn.	Rzeczowniki o regularnych wzorcach odmiany (około)				Rzeczowniki tzw. osobliwe (około)	Rzeczowniki naturalne ogółem (około)
	Ogółem (około)	Deklinacja męska	Deklinacja żeńska	Deklinacja nijaka		
Dzieci 5-letnie	48%	37%	61%	53%	70%	55%
Dzieci 6-letnie	34%	21%	45%	50%	58%	41%

Przedstawiony powyżej obraz stopnia przyswojenia przez testowane dzieci reguł generowania form dopełniacza liczby mnogiej można odnieść do zebranych dopełniaczowych form tworzonych od wyrazów sztucznych, w obrębie których zarejestrowano 42% poprawnych form wyrazowych. Materiał ten potwierdza trudności, jakie odnotowano w grupie rzeczowników naturalnych. Dużym problemem była identyfikacja prawidłowej końcówki  $-\emptyset$  w żeńskim pseudowyrzazie *aroka* (*arok* 17%; por. *koza*, *owca*) i *zaryni* (*zaryń* 5%; por. *gospodyni*) oraz w pseudowyrzazach z końcówką właściwą rzeczownikom deklinacji nijakiej - *pato* ‘okno’ i *worcze* ‘serce’. Od dwóch ostatnich w ogóle nie utworzono form zgodnych z normą. Trudno orzec czy jest to dowód na pojawiające się też w odmianie innych rzeczowników problemy z dołączaniem końcówki  $-\emptyset$ , czy – ujawniające już w innych przypadkach – kłopoty z zakwalifikowaniem

tych wyrazów do wzorców odmiany rzeczowników deklinacji nijakiej. Większość dzieci pozostawiała tu formy synkretyczne z mian. l. poj. (*pato*, *worcze*), część dołączała właściwą w tym przypadku niektórym męskim rzeczownikom końcówkę *-ów* (*patów*, *worców*) lub *-y* (być może też identyfikowaną jako końcówkę dop. l. poj., *paty*, *worczy*). Tendencje te ujawniły się też we wspomnianych wyrazach „żeńskich”, aż 90% dzieci pozostawia tu formę *zaryni* i *aroka*, a pozostałe tworzą formy wykorzystując pluralną dopełniaczową końcówkę *-ów* (tylko *aroków*, *zaryniów*) lub *-i* (*aroki*). Spośród pozostałych pseudowyrazów, sprawdzających umiejętność identyfikacji paradygmatów żeńskich (*lenia*, *surea*, *lusz*), najlepiej w odmianie wypadł wyraz *lenia*, od którego aż 80% dzieci utworzyła systemową formę *leni*. Pozostałe rzadziej przybierały prawidłowe końcówki analogiczne do rzeczowników rodzaju żeńskiego, por. *surei*, *luszy*. Warto odnotować fakt, że od wyrazów tych tworzone też formy z końcówką *-ów*, co potwierdza zaobserwowaną też przy rzeczownikach naturalnych, tendencję do wykorzystywania tego wyrazistego zakończenia, por. *leniów*, *sureów*, *luszów*. Najmniej problemów sprawiła dzieciom odmiana rzeczowników męskich, przy których zanotowano większość form prawidłowych, a w przypadku wahań na ogół pojawiały się formy synkretyczne z mian. l. poj. Od męskoosobowego sztucznego wyrazu *glun* oraz *trek*, z zerem morfologicznym w mian. l. poj., aż 75% dzieci utworzyła formę dopełniacza przez dodanie systemowej końcówki *-ów*, por. *glunów*, *treków*. Analogiczna sytuacja ma miejsce w odniesieniu do pseudowyrazu *puń*, o którym dzieci wiedziały, że jest to nazwa zwierzęcia i pseudowyrazu *łupiec* ‘pieniądz’, które też duża grupa dzieci (70%) odmieniła zgodnie z wzorcem, por. *puni* i *łupców/ łupieców* (podobnie jak wyżej ujawniło się tu nieustabilizowanie reguł morfonologicznych w nieukształtowanym jeszcze systemie językowym dziecka). W pluralnych formach dopełniacza pseudowyrazu *bres* ‘stół’ znalazło odzwierciedlenie wahanie w doborze końcówki zauważone przy odmianie rzeczownika *stół*, por. *bresów* (62%)/ *bresy* (22%). Problemem okazała się odmiana pseudowyrazu *ciama* – 25% dzieci zidentyfikowało ten wyraz jako rzeczownik rodzaju męskiego i podało formę *ciamów*, pozostałe podały formy synkretyczne z mian. l. poj. lub potraktowały ten wyraz jako reprezentujący żeńską klasę deklinacyjną leksemów z końcówką *-a* w mian. l. poj. i utworzyły formy z dopełniaczową końcówką *-ø*, por. *ciam* lub z jedną z pluralnych końcówek mianownikowa i biernika *-y*, por. *ciamy*. Sytuacja ta może pośrednio dowodzić istnienia w świadomości dzieci opozycji tych dwóch wzorców odmiany.

Jak ukazuje przedstawiony materiał, w procesie generowania form dopełniacza liczby mnogiej najprostsze są dla dzieci wyraziste tematy rzeczowników męskich, wśród nich znajdują się rzeczowniki męskie zakończone na spółgłoskę – *pies, młodzieniec, chłopiec, gość, muchomor, pan*, tendencję tę potwierdzają też wyrazy sztuczne *glun, trek, bres* - w nich najczęściej pojawia się właściwa rzeczownikom rodzaju męskiego końcówka *-ów*. Jest to końcówka bardzo wyrazista i z tego powodu przyłączana do innych wyrazów (*koń, nauczyciel, pień, pieniądze, żelazko, serce, książkę, aroka*)<sup>36</sup>. Ponadto w paradygmacie męskorzeczowych miękkotematowych (jak *pień*) dopuszczalne są oboczności końcówek *-i/-y* oraz *-ów*. Takie rozchwianie normy odzwierciedlone jest w języku dzieci, połowa ankietowanych użyła w tym wypadku końcówki *-i*, a połowa wykorzystała wyraziste zakończenie *-ów*. Jeśli formy są regularne – jak męskoosobowa miękkotematowa *gość* – zdecydowana większość dzieci dołącza wówczas końcówkę *-i*. Jeśli jednak pojawia się historyczna miękkość w postaci *-l*, nieidentyfikowana przez dzieci, wiele z nich wybiera zakończenie *-ów* (por. wyżej). Przy rzeczownikach nijakich trudność w doborze końcówki wynikać może z tego, że końcówka *-ø* często powoduje alternacje w tematach fleksyjnych, a dzieci, chcąc ich uniknąć wybierają inne zakończenia, przede wszystkim dopełniaczowe *-ów* oraz *-i/-y* (por. *serce, okno, pato, worcze*). Trzeba tu jednak dodać, że *-y*, jest jednocześnie zakończeniem mian. l. mn. Istniejąca w polszczyźnie homonimiczność końcówek powoduje w tym wypadku trudności interpretacyjne, nie da się bowiem jednoznacznie stwierdzić, czy dzieci podają formę mianownikową, czy przyłączają inne, bardziej im pasujące zakończenie dopełniaczowe. Rzeczowniki żeńskie twar-dotematowe na *-a*, w miejsce oczekiwanej zerowej końcówki mają tu często zakończenie *-i/-y*, podobny stan obserwujemy w odmianie dwurodzajowego rzeczownika *niezdara*, pseudowyrazu *aroka* i w formach tworzonych od rzeczowników żeńskich zakończonych w mian. l. poj. na *-i* (często niezmiennione *gospodyni, pani*)<sup>37</sup>, potwierdzenie tej tendencji

---

<sup>36</sup> Tendencja ta nie jest czymś wyjątkowym. Nadużywanie przez dzieci charakterystycznej dla rzeczowników męskich twar-dotematowych końcówki *-ów* zaobserwowała też w swoich badaniach Maria Przybysz-Piwko (2008: 71), por. też Edward Łuczyński (2004).

<sup>37</sup> Przykłady te – podobnie jak podane wyżej – z powodu homonimiczności końcówek, nie są jednoznaczne i nie możemy bez wątpliwości założyć, że dzieci świadomie tworzyły pluralne formy dopełniaczowe za pomocą zakończenia *-i/-y*.



znajdujemy w formach dopełniaczowych tworzonych od sztucznego wyrazu *zaryni*)<sup>38</sup>. Nie dziwi obecność tej końcówki przy tematach zakończonych na stwardniałą (*serc-y*, *nosorożc-y*), wykorzystano tu bowiem dobry wzorzec i utworzono formy jak inne męskonieżywotne (np. *miesiąc*, *pieniądz*) i męskozwierzęce (np. *niedźwiedź*, *karp*, *łoś*) – formę według schematu. Najmłodszy użytkownicy języka mają jeszcze kłopot z wyborem jednej z dwóch końcówek dopełniacza, tylko w tym przypadku różnicujących leksemę podklasy miękkotematowej i nie przyswoili sobie jeszcze zasady, zgodnie z którą rzeczowniki zakończone na *-ec* mają w dop. l. mn. zakończenie *-ów* (por. Orzechowska 1998: 303-304; 314). Podobnie regularnie większość dzieci utworzyła formę *radi*, nie uświadamiając sobie jeszcze, że rzeczownik wyjątkowo odmienia się jak twaridotematowe (por. Orzechowska 1998: 312-314). O nierozpoznanie rodzaju męskoosobowego świadczyć może z kolei utworzenie regularnej dla rzeczowników miękkotematowych formy *sędzi* (rzeczownik *sędzia*, jak inne zakończone w mian. l. poj. na *-owie*, ma w dop. l. mn. systemową końcówkę *-ów*). Ciężenie formy i kolejny dowód na późniejsze przyswajanie przez dzieci rodzaju obserwujemy w odmianie sztucznego wyrazu *ciama* ‘mieszkaniec planety’. Pomimo podanego dzieciom znaczenia, pojawiło się tu więcej form z końcówką *-ø*, niż z *-ów*, ankietowani zidentyfikowali ten wyraz nie jak męskoosobowy, ale twaridotematowy żeński (np. *szafa*, *mama* i inne). Podobnie jak przy tworzeniu innych form fleksyjnych, tak i w trudnym dla dzieci dopełniaczu liczby mnogiej jednym ze sposobów radzenia sobie z wypełnieniem paradygmatu w przypadku braku kompetencji jest tworzenie form od innego tematu fleksyjnego, najczęściej od deminutywów (por. *piesków*, *stolików*, *gałązek*, *koźląt*, *cielaków*). Sporadycznie zdarzają się też rozwinięcia tematów (np. *chłopińców*, *okienien*). Na podstawie zebranych form można stwierdzić, że przyswojenie wzorca odmiany pluralnych form dopełniaczowych jest dla dzieci 5- i 6-letnich trudniejsze niż wcześniej omówionych form mianownikowych.

Porównanie kompetencji językowej tej grupy dzieci (5-letnich i 6-letnich) w zakresie tworzenia form dopełniacza liczby mnogiej testowanych rzeczowników z kompetencją dzieci 7-letnich prowadzi do wniosku, że opisane wyżej problemy pojawiają

---

<sup>38</sup> Analizowany materiał nie potwierdza spostrzeżeń Marii Przybysz-Piwko (2008: 80), która opisując dop. lmn. tworzony przez najmłodszych Polaków, zauważyła w zebranych przez siebie materiale w odniesieniu do rzeczowników rodzaju żeńskiego przewagę końcówki zerowej nad *-y*.

się w podobnych proporcjach, ale w starszej grupie wiekowej mają o wiele mniejszy zasięg. Kontrolna grupa siedmiolatek najczęściej tworzyła formy poprawne, odsetek takich form generowanych od rzeczowników naturalnych to aż 67%, z czego najwięcej pojawiło się ich w obrębie deklinacji męskiej 85%, wiele w nijakiej 72% i żeńskiej 63%, najmniej – co nie dziwi – wśród form tworzonych od rzeczowników o nieregularnej odmianie – 49%. Konsekwentnie dołączano, czego nie odnotowano w młodszej grupie wiekowej, poprawne końcówki do form tworzonych od większości rzeczowników męskoosobowych, męskozwierzęcych i męskorzeczowych *kolega, pan, młodzieniec, dziadzio, pies, dinozaur, muchomor, stół, chłopiec*; żeńskiego miękkotematowego rzeczownika *owca*, należącego do klasy leksemów z końcówką *-a* w mian. l. poj. i rzeczowników żeńskich spółgłoskowych *kość, mysz, powódź, gałąź* oraz dwóch nijakich: *okno*, rzeczownik reprezentujący klasę leksemów z końcówką *-o* w mian. l. poj. i *narzędzie*, z końcówką *-e*, por. w 100% *kolegów, panów, młodzieńców, dziadziów, psów* (w tym *piesów*), *dinozaurów, muchomorów, stołów, chłopców*; *owiec, kości, myszy, powodzi* (z alternacją jakościową!), *gałęzi* (zawsze z uwzględnieniem alternacji!); *okien, narzędzi*. Oprócz zdecydowanie wyższej sprawności językowej, powyższe przykłady ukazały ponadto lepsze opanowanie przez starsze dzieci reguł morfonologicznych (odmiana niektórych wyrazów zawsze z uwzględnieniem alternacji jakościowej, która w młodszej grupie wiekowej jest trudniejsza do rozpoznania niż alternacja ilościowa i nie zawsze w odmianie uwzględniana). Kłopoty w tym zakresie pojawiły się jednak i tu przy odmianie rzeczowników *pień* i *pieniądz*, por. zawsze bez alternacji, z systemową końcówką *-i*, por. *pieni*, i częściej dołączaną niezgodną z normą końcówką *-ów*, por. *pieniów*, oraz zgodne z normą fleksyjną *pieniędzy/ pieniądzy* obok *pieniądzów*. Opisane wyżej problemy – choć na mniejszą skalę – i tu znajdują odzwierciedlenie. Pomimo widocznych wahań, w przypadku napotkanych trudności u starszych dzieci zaobserwowano wyraźne ograniczenie wariantywności końcówek (tylko dwie) i większą frekwencję form zgodnych z normą. Przy dwóch rzeczownikach męskoosobowych zakończonych w mian. l. poj. na *-a*, pojawiły się w dop. l. mn. dwie obecne w tym przypadku końcówki *-ów* i *-i/-y*, przy czym – podobnie jak w młodszej grupie wiekowej – form systemowych utworzono więcej od rzeczownika *gimnazjalista* niż *wynalazca*, por. *gimnazjalistów* (73%)/ *gimnazjalisty* (27%) i *wynalazców* (40%)/ *wynalazcy* (60%). Wyraziste zakończenie *-ów* dołączano też czasami do męskoosobowych i

męskozwierzęcych rzeczowników miękkotematowych, w obrębie których w pewnych grupach paradygmatycznych ta końcówka pojawia się systemowo (np. *kibic, przechodzień, paż, król, salezjanin*, por. Orzechowska 1998: 288-290), jak w podanym dzieciom rzeczowniku *nosorożec*. Zarejestrowano tu w zdecydowanej większości poprawne formy *gości, nauczycieli, koni* i niemieszczące się w normie *gościów, przyjaciół, koniów*, ale też obok zgodnej z normą formy *nosorożców* pojawiła się analogiczna do podanych wcześniej forma *nosorożcy*. Większe rozchwianie doboru końcówek obserwujemy w zakresie form tworzonych od rzeczowników rodzaju żeńskiego i nijakiego, a zebrany materiał ilustruje trudności i tendencje zaobserwowane już w grupie młodszych dzieci. Nie dziwi fakt, że dzieci starsze dzieci również miały kłopot z utworzeniem zgodnej z normą dopełniaczowej formy od rzadko używanych rzeczowników z tematem samogłoskowym *statua* i *idea*, reprezentujących klasę leksemów z końcówką *-a* w mian. l. poj., jednak kłopot dzieci miały także z odmianą dobrze im znanego rzeczownika *ciocia*. Obok form *cioc, idei, idely* i *statuly*, z wprowadzoną wariantywną fonetycznie końcówką *-y*, warunkowaną pojawieniem się podpórki w postaci glajdu (*l*), duży procent stanowiły niemieszczące się w normie formy *cioci* (80%), *statul* (47%), *idelów/idealów/idea* (53%). Trudno wskazać jakąś prawidłowość generowania przez dzieci form w dop. l. mn. Wydaje się, że identyfikują one systemowe końcówki używane w tym przypadku, ale – nawet siedmiolatki - nie w pełni opanowały wykładniki fleksyjne w poszczególnych wyrazach. Stąd poprawne użycie końcówek fleksyjnych w formach *kóz/koz, pszczoł, konwalii, gospodyń* i *pań*, obok niemieszczących się w normie form *kozy, pszczoły, konwaliów, gospodyn* i *pani*. Wśród rzeczowników rodzaju nijakiego siedmiolatkom, podobnie jak młodszym dzieciom, największe trudności sprawiła wyjątkowa odmiana wyrazu *radio*, por. poprawne *radiów* (13%), obok niezgodnych z normą, ale utworzonych regularnie przez dodanie obecnej w dopełniaczu końcówki *-i*, form *radii* (67%) i *radyj* (20%). Niewielkie wahania zarejestrowano również przy odmianie rzeczowników *żelazko* i *serce*, por. mieszczące się w normie *żelazek* (80%) i *serc* (67%) oraz niesystemowe *żelazków* (20%) i *serców/serca/sercy* (33%).

Pomimo rzadziej spotykanych w tej grupie wiekowej form niepoprawnych, żaden z rzeczowników tzw. osobliwych nie został odmieniony konsekwentnie zgodnie z normą, a niewielką reprezentacją siedmiolatek tłumaczyć pewnie można niepojawienie się

poprawnych form od rzeczowników *akwarium* i *sędzia* (w grupie młodszych dzieci ok. 15% form stanowiły formy poprawne). Nie sprawiły dzieciom problemu leksemy odmienne tylko funkcjonalnie – *okapi*, *bengali* i *kakadu*, od których tworzono formy synkretyczne. Trudno jednak orzec, czy intuicyjne podanie formy podstawowej jest rezultatem wahania w doborze końcówki, czy świadomym wyborem formy synkretycznej. Przy niektórych rzeczownikach pojawiło się nieznaczne rozchwianie końcówek, por. *ludzi* obok *ludzie/ człowieków*; *niezdar* i *niezdary*, poprawna i uwzględniająca reguły morfonologiczne forma *imion*, obok której pojawiła się forma *imien* i forma *imieni*. W starszej grupie wiekowej zarejestrowano poprawną pluralną formę rzeczownika *człowiek* – *ludzie*, co świadczy o istniejącej już u niektórych dzieci świadomości supletywizmu tematów. Około 75% siedmiolatków tworzyło formy, dodając końcówkę *-ów*, por. *człowieków*. Osobna uwaga należy się znowu dwóm nazwom części ciała, od których poprawnych form utworzono nie więcej niż 30%, por. *oczu/ oczów* i *uszu/ uszów*, jednak gdyby uwzględnić też zgodne z normą formy tworzone od tych leksemów w znaczeniu ‘oczko sieci, plamka tłuszczu’ i ‘uchwyt’, to odsetek form prawidłowych wzrasta, por. *ok* i *uch*. Ponadto niektóre dzieci wykorzystały w tych formach systemowe końcówki, ale nie opanowały jeszcze reguł morfonologicznych i nie uwzględniły pojawiających się w temacie oboczności, por. *oków*, *uchów* i *usz*. Podobnie jak u młodszych dzieci, od rzeczownika *ksiądz* tworzono formy bez alternacji spółgłoskowej, będącej rezultatem palatalizacji, por. *księdzy* (60%). Wariantywność form jest tu jednak mniejsza. Obok formy z właściwą końcówką pojawiła się jeszcze forma *księdzów*. Większe wahania zanotowano przy rzeczownikach *księżę* i *cielę*, ale i tu widać wyższą świadomość i kompetencję starszych użytkowników języka. Pojawiły się tu bowiem formy mieszczące się w normie (w grupie dzieci młodszych takich nie ma), por. *księżąt* i *cieląt*, formy bez alternacji *księżęt* i bez rozszerzenia tematu *ciel*, a także foemy *księży*, *księdzy*, *księci* i *księżętów*, *księżę* oraz *cielaków*, *cieli* i *cielę*.

Wyraźny wzrost liczby form zgodnych z normą, w stosunku do pojawiających się w materiale zebranych w grupie młodszych dzieci, dowodzi wyższego stopnia kompetencji językowej siedmiolatków i znacznego już przyswojenia leksemów wraz z fleksyjnymi wykładnikami dopełniacza liczby mnogiej. O ich przyporządkowywaniu na zasadzie leksykalnej świadczyć może niewielki, i zbliżony do zarejestrowanego w młodszej grupie

wiekowej, procent poprawnie utworzonych w tym przypadku form od pseudowyrazów (tylko 38%). Zarysowane problemy z przyswojeniem form w obrębie rzeczowników naturalnych odzwierciedla materiał zgromadzony dla wyrazów sztucznych, w którym w ogóle nie pojawiły się systemowe końcówki przy rzeczowniku żeńskim zakończonym w mian. l. poj. na *-i* (zawsze *zaryni*) oraz miękko tematowym zakończonym w mian. l. poj. na *-a* (przewaga form *leni* nad formami *leniów*, *lenia*), a także przy nijakich *pato* i *worcze* (przewaga form *pato* nad formami *patów* i form *worcze* nad formami *worców* i *worczy*). W odniesieniu do rzeczowników żeńskich twar dotematowych zakończonych w mian. l. poj. na *-a* za ledwie około 15% dzieci utworzyło formę *arok* (pozostałe *aroków* i *aroki*). Najmniej form niemieszczących się w normie zostało utworzonych od rzeczowników męskich twar do- i miękko tematowych zakończonych w mian. l. poj. na *-ø*, por. zgodne z normą formy *glunów*, *treków*, *bresów*, *łupców* i *puni*. Problemem pozostał pseudowyraz *ciama*, który siedmiolatki, podobnie jak młodsze dzieci, identyfikowały jako rzeczownik rodzaju żeńskiego, por. *ciam/ ciamy*.

### 3.1.3. Biernik

Funkcje i zasady przyporządkowania wykładników w tym przypadku pozostają takie, jak w liczbie pojedynczej. We wszystkich trzech deklinacjach występuje forma biernika synkretyczna z formą mianownika lub dopełniacza, wyróżniana ze względu na kryterium semantyczne. W liczbie mnogiej synkretyzm biernika i dopełniacza występuje w rzeczownikach męskoosobowych, we wszystkich pozostałych mamy synkretyzm z formami mianownika (i nieomawianego tu wołacza).

Analiza zebranego materiału pozwala stwierdzić, że większość dzieci ma już w podstawowym zakresie wbudowaną umiejętność różnicowania form biernikowych, bowiem aż 71% form utworzonych od rzeczowników naturalnych to w tej grupie wiekowej formy poprawne, nieco większy odsetek tych form został utworzony od rzeczowników regularnych (por. Tabela 8). Najmniej problemów – jak zwykle – sprawiają klasy leksemów o regularnych paradygmatach. Od rzeczowników nijakich utworzono za ledwie 3,5% form niepoprawnych, od żeńskich 22,5%, a od męskich 25%. Tam, gdzie pojawiają się wyjątki, odstępstwa od reguły, występują też trudności z utworzeniem formy, o czym świadczy 48% niezgodnych z normą form utworzonych od rzeczowników tzw.

osobliwych. To jednak niższa ich frekwencja niż w dwóch, opisanych wyżej przypadkach gramatycznych, uznanych za najbardziej kłopotliwe w liczbie mnogiej – mianowniku i dopełniaczu.

W obrębie regularnych paradygmatów najczęściej problemów miały dzieci z generowaniem form biernika od rzeczowników męskich, wiąże się to pewnie z nieuświadomioną jeszcze do końca kategorią semantyczną męskoosobowości, która w tym przypadku jest podstawą przyporządkowania wykładnika fleksyjnego. Wahania pojawiły się tu we wszystkich klasach deklinacyjnych, choć w niektórych paradygmatach tylko u dzieci młodszych, 6-latki radzą sobie z tworzeniem prawidłowych form lepiej (100% poprawnych form od rzeczowników *kolega, gimnazjalista, gość, pan, młodzieniec, dinozaur, muchomor, stół i chłopiec*). Dzieci dobrze radzą sobie przede wszystkim z odmianą rzeczowników klasy deklinacyjnej leksemów męskoosobowych zakończonych w mian. l. poj. na *-o* i na *-a*, niektórymi męskozwrotnymi z końcówką *-o* w mian. l. poj. oraz z rzeczownikiem *stół*, reprezentującym klasę leksemów męskoniezwrotnych z końcówką *-o* w mian. l. poj., por. formy *panów, młodzieńców, chłopców, gości, kolegów, gimnazjalistów, dinozaury, stoły*, które stanowiły 80-90% utworzonych form. Większe wahania odnotowano przy rzeczownikach *wynalazca, muchomor, koń, nosorożec, pień, pieniądz* i *dziadzio*, por. formy *muchomory, wynalazców, nosorożce, konie, pnie/ pienie, pieniądze/ pieniądze*, które stanowiły 70-80% wygenerowanych form, a także formę *dziadziów* (57%). Osobna wzmianka należy się dobrze dzieciom znanemu i mającemu w polszczyźnie wysoką frekwencję rzeczownikowi *pies*, od którego form z systemową końcówką odnotowano 57% (*psy : piesy* – 91% : 9%), ale wariant fonetyczny tej samej końcówki wykorzystano, wprowadzając zmienioną słowotwórczo formę *pieski* (20%). Ten i podane wyżej przykłady, w których odmianie pojawiają się alternacje, świadczą o zauważonych już wcześniej trudnościach, jakie dzieci mają jeszcze z przyswojeniem reguł morfonologicznych. Jak widać duża część badanych przedszkolaków tworzy formy z uwzględnieniem alternacji, ale niektórym dzieciom sprawia ona jeszcze trudności, skoro ucieczką od niepewności stało się zmodyfikowanie formy i użycie dobrze znanego derywatu *pieski* (dzieci tworzy formy *pieski* i *piesków*, por. niżej *psów*). Wyraźne działanie analogii do rzeczowników męskoosobowych, które w bierniku przyjmują na ogół dopełniaczową końcówkę *-ów*, pojawiło się w procesie tworzenia biernikowej formy od

miękkotematowego leksemu *nauczyciel*, por. *nauczycielów* (43%), tyle samo pojawiło się form z systemowym zakończeniem *-i*, por. *nauczycieli*. Odstępstwa od normy zarejestrowane w tych paradygmatach z jednej strony ilustrują występowanie form biernika rzeczowników klasy niemęskoosobowej równych dopełniaczowi, a nie jak przewidują systemowe reguły – mianownikowi, por. *koni*, *psów*, *pieni*, *dinozaurów*, *pieniędzy*, *muchomorów*, *nosorożców*, ale też analogiczne niesystemowe *koniów*, *nosorożcy*, *pieniów*, z drugiej strony tworzenie od rzeczowników męskoosobowych form równych mianownikowi, por. *wynalazcy*, *goście*, *panowie*, *chłopcy*, *nauczyciele*. Jak widać, w obrębie form niemieszczących się w normie dużą frekwencję ma dopełniaczowe zakończenie rzeczowników męskich *-ów*. Świadczy to o szybszym przyswojeniu przez dzieci form wyrazistych i o działaniu w pierwszym rzędzie mechanizmu uwypuklającego podobieństwo form, przed mechanizmem je różnicującym. Dla większości z tych leksemów *-ów* jest mieszczącą się w normie dopełniaczową końcówką. W bierniku dzieci wprowadzają ją więc przez analogię do dopełniacza.

W obrębie paradygmatów deklinacji żeńskiej wahania pojawiły się w odmianie leksemów reprezentujących klasę deklinacyjną z końcówką *-a* w mian. 1. poj. – miękkotematowego rzeczownika *owca* i rzeczownika *idea* o temacie zakończonym na samogłoskę, Formy niezgodne z normą były tworzone przez analogię do singularnych lub pluralnych form dopełniacza, por. *owcy*, *idey/ idety*. Z pozostałymi rzeczownikami tej klasy leksemów dzieci nie miały większych problemów. Leksemy *koza*, *pszczola* i *ciocia* dzieci 5-letnie odmieniały konsekwentnie poprawnie, a w grupie dzieci 6-letnich zestaw ten należy poszerzyć o rzeczowniki *konwalia* i *statua* (zawsze z rozszerzeniem tematu fleksyjnego – *statuły*) oraz spółgłoskowe *mysz* i *gałąź* (od rzeczownika *mysz* blisko jedna czwarta pięciolatek utworzyła niesystemową formę *mysze*, analogiczną do innych żeńskich rzeczowników tej klasy leksemów – z końcówką *-ø* w mian. 1. poj. – przyjmujących w mianowniku i bierniku liczby mnogiej końcówkę *-e*, np. podane w teście *gałąź*, *powódź* i inne *sień*, *poręcz*). Analogiczny kłopot pojawił się w odmianie należącego do tej samej klasy leksemów rzeczownika *kość*, od którego aż 35% badanych dzieci utworzyło niemieszczącą się w normie formę *kości*. W generowanych przez dzieci formach wyraźnie uwidoczniła się więc analogia do innych form żeńskich, też miękkotematowych. Część dzieci, głównie młodszych, nie rozpoznaje jeszcze

skomplikowanych systemowych reguł i nie różnicuje tej grupy paradygmatycznej leksemów z wyróżniającą je końcówką *-i/-y* w mian. l. mn. – *kość, mysz*. W klasie deklinacyjnej leksemów z końcówką *-i* w mian. l. poj., reprezentowanej w teście przez rzeczowniki *gospodyni* i *pani*, większy problem miały dzieci z podaniem właściwej formy od dłuższego, rzadziej też pewnie przez nie używanego, rzeczownika *gospodyni*. Zarejestrowano od niego tylko 30% form poprawnych, pozostałe to formy synkretyczne z mianownikiem liczby pojedynczej, por. *gospodynie* (30%) i *gospodyni* (70%); *panie* (80%) i *pani* (20%). Nie zadziałała tu analogia do rzeczownika *pani*. Zebrany materiał ukazuje pewną prawidłowość – niepewność, co do odmiany rzeczownika skutkuje często podaniem formy podstawowej, w wypadku *gospodyni* – formy synkretycznej z dop., cel., msc. i woł. liczby pojedynczej. Obecny w tym paradygmacie synkretyzm tak wielu form, sprzyja zapamiętaniu, utrwaleniu i wykorzystaniu znanej formy w nowym kontekście. Od częściej używanego i znanego dzieciom leksemu *pani* – odmienianego według tego samego wzorca – większość dzieci tworzy formy poprawne, co świadczyć może o tym, że dzieci nie przyswoiły sobie jeszcze systemowych reguł i nie zauważają analogii w budowie i odmianie obu leksemów.

Z generowaniem form biernika liczby mnogiej rzeczowników rodzaju nijakiego dzieci nie miały większych problemów. Niewielki margines form niesystemowych utworzonych – tylko przez dzieci 5-letnie – od rzeczowników *radio, serce* i *narzędzie*, odzwierciedla trudności z odmianą tych leksemów odnotowane w mianowniku i dopełniaczu liczby mnogiej.

Podobnie jak w innych przypadkach i w bierniku pojawiły się problemy z zastosowaniem reguł morfonologicznych. Tak jak w mianowniku i dopełniaczu, w tworzonych przez dzieci formach biernika rzeczowników zakończonych na *-ec*, regularnie zachodziła w tematach alternacja *-e- : -ø-*, natomiast wahania wystąpiły w odmianie rzeczowników *pies* i *pień*. Obok niezgodnych z normą form *pienie, piesy*, kilka razy pojawiły się formy ze zmodyfikowanym tematem fleksyjnym do postaci *piesk-*. W chwili niepewności – jak w innych przypadkach – dzieci odwołują się więc do znanych sobie reguł słowotwórczych. Oprócz kłopotów z pojawiającą się w odmianie niektórych rzeczowników alternacją ilościową, w formach rzeczowników *stół, pieniądze, gałąź* oraz *powódź* sporadycznie nie wystąpiły alternacje jakościowe (tylko u 5-latków *stóły*; w całej



grupie badanych dzieci *pieniądze; powódzie; gałęzie*). Poza tym – tak jak w dwóch opisanych wyżej przypadkach – pojawiła się w odmianie deformacja tematów rzeczowników *statua* i *idea*, por. *statuły, idele/ideły*.

W obrębie rzeczowników o nieregularnych paradygmatach w bierniku odnotowano mniej form utworzonych niezgodnie z normą, w porównaniu z mianownikiem i dopełniaczem (48%), bez uwzględnienia rzeczowników tylko funkcjonalnie odmiennych – 43%. Formy tych ostatnich sześciolatki konsekwentnie tworzyły zgodnie z normą, w grupie pięciolatek oprócz poprawnych form, synkretycznych z mianownikiem, pojawiły się także formy z końcówką *-e*, por. *okapie, bengalie*, a także z końcówką *-y* i z rozszerzonym tematem – *kakaduly*, co świadczy o tym, że dzieci mają świadomość kategorii fleksyjnej przypadku. Konsekwentnie poprawnie dzieci odmieniły dwurodzajowy rzeczownik *niezdara*, z pozostałymi paradygmatami miały już jednak problemy. Spośród form rzeczowników rodzaju nijakiego tylko od *imię*, nie uwzględniając systemowego rozszerzenia w temacie, utworzono większość form mieszczących się w normie, por. *imienia* (62%, w tym 28% stanowią niesystemowe *imi-a*). Z poprawnościowego punktu widzenia również od rzeczowników *oko* i *ucho* zanotowano większość form zgodnych z normą (*oczy, oka* 85%; *uszy, ucha* 92%), gdyby jednak wydzielić biernikowe formy poprawne tylko dla leksemów oznaczających części ciała to byłoby ich odpowiednio – 40% i 32%. Podobnie jak mianownikowa, tak i biernikowa forma rzeczownika *ciele* okazała się dla dzieci bardzo trudna, zaledwie czworo dzieci podało formę *cielęta*, a jedna czwarta dodała systemową końcówkę *-a* do tematu mian. l. poj., por. *ciela*. Jak w opisanych wyżej przypadkach, największe nieprawidłowości odnotowano w odniesieniu do rzeczowników *ksiądz, księżę, akwarium* i *sędzia*. W bierniku liczby mnogiej dzieci w ogóle nie utworzyły mieszczących się w normie form rzeczownika *księżę* (z systemową końcówką *-a* pojawiły się tu tylko – analogiczne do form rzeczownika *ksiądz* - formy *księża*, a także *księcia*). Od rzeczownika *ksiądz* czworo dzieci utworzyło systemową formę *księży*, ponadto jedna czwarta grupy nie zastosowała tu reguł morfonologicznych i podała temat bez alternacji – *księdzy*. Warto odnotować, że duża grupa dzieci dodawała właściwą tej grupie leksemów (miękkotematowych zakończonych w mian. l. poj. na *-ø*, w mian. l. mn. na *-e* – *ksiądz* jest tu wyjątkiem – i w dop. l. mn. na *-i/-y*) mianownikową końcówkę *-e*, por. *księdze/księżę* i *sędzia*. Tylko dwoje dzieci podało poprawną formę biernika liczby

mnoziej *akwaria*, zdecydowana większość tworzyła formy niemieszczące się w normie (95%), por. synkretyczną z mian. l. poj. formę *akwarium*, w grupie 5-latków ponadto *akwariomy* i analogiczne zapewne do żeńskich miękko tematowych z końcówką *-a* w mian. l. poj. – *akwarie*. Podobne kłopoty pojawiły się przy odmianie nieregularnego rzeczownika *sędzia*, od którego utworzono aż 82% form niezgodnych z normą, por. *sędzi-e*, *sędzi*, i synkretyczne z mianownikiem *sędzia*. Obserwowane w dopełniaczu liczby mnogiej rozchwianie końcówek w formach rzeczownika *człowiek*, znalazło odzwierciedlenie również w bierniku, por. *ludzi*, *ludzie*, co może świadczyć o kształtującej się w umysłach dzieci systemowej regule biernik równy dopełniaczowi (dla rzeczowników męskoosobowych). Fakt ten potwierdzać może bezproblemowe tworzenie od tego rzeczownika poprawnych form mianownikowych. Tak jak w mianowniku, i w bierniku liczby mnogiej nie zanotowano supletywnej formy przy rzeczowniku *człowiek*. Większość dzieci (60%) dodawała regularną dla męskoosobowych rzeczowników twar dotematowych dopełniaczową końcówkę *-ów*, por. *człowieków*, pozostałe również regularną dla tej grupy leksemów mianownikową końcówkę *-i* (wariant fonetyczny końcówki *-y*) – *człowieki*. Tak duży odsetek form dopełniaczowych (w mian. l. mn. najczęściej podano formę *człowieki*) może być odzwierciedleniem wspomnianego już procesu uświadamiania sobie przez dzieci kryterium doboru końcówek w bierniku l. mn. (tu biernik równy dopełniaczowi dla męskoosobowych) i wyodrębniania się w umysłach dzieci kategorii semantycznej. Ilościowy udział nienormatywnych form biernika w obrębie wszystkich form tego przypadku wygenerowanych przez dzieci 5- i 6-letnie ilustruje poniższa tabela.

**TABELA 8: Udział form nienormatywnych w bierniku l. mn. u dzieci 5- i 6-letnich**

Formy nienormatywne biernika l. mn.	Rzeczowniki o regularnych wzorcach odmiany (około)				Rzeczowniki tzw. osobliwe (około)	Rzeczowniki naturalne ogółem (około)
	Ogółem (około)	Deklinacja męska	Deklinacja żeńska	Deklinacja nijaka		

Dzieci 5-letnie	24%	30%	21%	7%	51%	31%
Dzieci 6-letnie	19%	20%	24%	0%	46%	26%

Potwierdzenie zauważonych wyżej trudności w tworzeniu form rzeczowników naturalnych znajdujemy w formach zanotowanych od wyrazów sztucznych, choć procent form utworzonych niezgodnie z normą jest tu znacząco wyższy niż od rzeczowników naturalnych – 58%. Najmniej problemów miały dzieci z odmianą rzeczowników męskorzeczowych i męskozwierzęcych, por. *bresy*, *lupce* (także formy bez alternacji *lupiece*) i *treki*, *punie*. Większość ankietowanych tworzyła też formy odpowiadające mieszczącym się w normie formom żeńskich rzeczowników zakończonych w mian. l. poj. na *-a*, por. *aroki*, *lenie*, odchylenia dotyczyły generowania form synkretycznych z mian. l. poj. (*aroka*, *lenia*) lub dopełniaczem l. poj. (*leni*). Duże rozchwianie doboru końcówek przy rzeczowniku *gospodyni* odzwierciedlają biernikowe formy pseudowyrazu *zaryni*, por. *zarynie* (zaledwie 18%) i *zaryni* (aż 82%). Z kolei w odmianie wyrazu sztucznego *lusz* ‘mysz’ nie działała analogia do rzeczownika *mysz*. W doborze końcówek wyraźnie widać niepewność dzieci przy wyborze paradygmatu. Najczęściej pojawiły się formy biernika równe mianownikowi rzeczowników miękkotematowych (różnych typów męskich i żeńskich), por. *lusze*, formy równe mianownikowi liczby pojedynczej, por. *lusz*, rzadko formy *luszy*, analogiczne do odmiany rzeczowników *mysz*, *pieśń*, reprezentujących jedną z grup paradygmatycznych klasy żeńskich leksemów z końcówką *-ø* w mian. l. poj. Dzieci miały trudności ze znalezieniem wzorca odmiany nie tylko wyrazów sztucznych, które odpowiadały rzeczownikom rodzaju żeńskiego, ale także pseudowyrzów, które odpowiadały leksemom męskoosobowym oraz nijakim. Pomimo podanych znaczeń ‘mieszkaniec planety’, tylko 13% form utworzonych od wyrazów *ciama* i *glun* to formy z końcówką *-ów*, por. *ciamów*, *glunów*. Większość dzieci potraktowała omawiane pseudowyrazy jak rzeczowniki niemęskoosobowe i najczęściej podawała formy

synkretyczne z mian. l. mn., por. *ciamy, gluny*. W pierwszym wypadku mogło zadziałać jeszcze podobieństwo do żeńskiego wzorca odmiany leksemów *oferma, niedorajda*. Spodziewane przy rzeczownikach nijakich zakończenie *-a*, równe mianownikowi, pojawiło się tylko dwukrotnie w odniesieniu do pseudowyrazu *worcze*, por. *worcza*. Wyrazy *worcze* i *pato* większość dzieci pozostawiła w formie niezmienionej, część z nich dołączała do tematu końcówkę *-y*, właściwą na ogół rzeczownikom żeńskim (w dop. l. poj., w mian. l. mn. też rzeczownikom męskożywotnym i męskonieżywotnym, np. *choroba, pierś, myśl, ptak, dom, but*, a także rzeczownikom męskoosobowym w odniesieniu do form deprecjatywnych), por. *worczy, paty*.

Zauważona w dwóch opisanych wcześniej przypadkach wyższa kompetencja językowa dzieci 7-letnich w bierniku liczby mnogiej objawia się w bierniku większą frekwencją form poprawnych. Odsetek form utworzonych od rzeczowników naturalnych niezgodnie z normą to zaledwie 24%, z czego większość stanowią formy generowane od rzeczowników osobliwych (w tej grupie takich niesystemowych form zanotowano aż 49%, porównywalnie do młodszej grupy wiekowej). Siedmiolatki tworzyły mieszczące się w normie rzeczowniki rodzaju nijakiego, w obrębie rzeczowników męskich niepoprawnych form pojawiło się tylko 11%, a wśród żeńskich 19%. Zarejestrowane formy niepoprawne w obrębie regularnych paradygmatów tworzą, podobnie jak w wypadku dzieci młodszych, od męskich rzeczowników *wynalazca, nauczyciel, dziadzio, pies, pień* i żeńskich *owca, idea, kość, gospodyni, pani*. Wahania dotyczą na ogół użycia form mianownika i dopełniacza, por. *wynalazców* i *wynalazcy; nauczycieli* i analogiczne do innych męskich *nauczycielów; dziadziów* i *dziadzi; psy* i równe dopełniaczowi *psów*; zawsze bez alternacji *pienie* obok form tworzonych od zmodyfikowanego tematu *pieńki; owce* i prawdopodobnie przez analogię do twardotematowych typu *koza, pszczoła – owcy; idee* obok częściej tworzonych *ideły/ idey; kości* i *kości* oraz *gospodynie, panie* obok synkretycznych z mian. l. poj. Form *gospodyni* i *pani*. W odmianie czternastu rzeczowników osobliwych przez dzieci 7-letnie dostrzegalne są trudności porównywalne do tych, jakie miały dzieci młodsze, co świadczy o nieustabilizowaniu w świadomości wszystkich badanych dzieci odmiany rzeczowników tzw. osobliwych. Siedmiolatki nie wygenerowały poprawnych form biernika rzeczowników *ksiądz* i *księżę*, w odniesieniu do pierwszego z nich nieregularność zawsze dotyczyła nieuwzględnienia alternacji w temacie,

por. *księdzy*, a także dołączania nieprzewidzianej dla omawianego rzeczownika końcówki dopełniacza liczby mnogiej, por. *księdzów*. Dopełniaczowe formy generowano też od rzeczownika *księżę*, por. *książąt*. Podobnie jak u młodszych dzieci, konsekwentnie poprawnie odmieniano rzeczownik *niezdara*, a wahania zarejestrowane w odmianie pozostałych rzeczowników odzwierciedlają opisane już trudności. Jediną różnicą jest – podobnie jak w mianowniku i dopełniaczu – odnotowanie w tej grupie wiekowej poprawnej formy *ludzi*.

Z odmianą testowych pseudowyrazów siedmiolatki również miały podobne problemy, jak ich młodszy koledzy. Niemal połowę form utworzono zgodnie z normą (49%, u młodszych dzieci – 42%). Zauważalne różnice dotyczą tylko konsekwentnie poprawnie odmienionego sztucznego wyrazu *aroka – aroki*, reprezentującego tu klasę żeńskich rzeczowników z końcówką *-a* w mian. l. poj., i wyższej frekwencji poprawnych form tworzonych od rzeczowników reprezentujących grupę leksemów męskoosobowych, por. *glunów* i *ciamów* (w sumie 43%).

### **3.2. Przypadki konkretne**

#### **3.2.1. Celownik**

W celowniku liczby mnogiej rzeczowniki wszystkich deklinacji przyłączają końcówkę *-om*. Wydawać by się więc mogło, że tworzenie tych form nie powinno być dla dzieci problemem. Jednak w testowanej grupie przedszkolaków pojawiają się wahania (zawsze u pięciolatków, rzadziej u sześciolatków) co do wyboru końcówki, niewykluczone, że jest to spowodowane niską frekwencją celownika w tekstach polszczyzny (o funkcji tego przypadku – por. celownik l. poj.). Większość dzieci (67%) dołączała do rzeczowników naturalnych właściwą końcówkę, czyli *-om* (częściej pojawiała się ona w odmianie rzeczowników regularnych, por. Tabela 9). W tym kontekście warto zwrócić uwagę, że nie była ona realizowana fonetycznie w postaci *-q*, czyli bez artykulacji wargowej, która z kolei występowała w narzędniku l. poj., gdzie zamiast końcówki *-q* dzieci zwykle realizowały *-om*. W obrębie regularnych paradygmatów deklinacyjnych najmniej form mieszczących się w normie utworzono od rzeczowników męskich i nijakich (po 27%), nieco więcej od żeńskich – 30%. Podobnie jak w innych przypadkach, tak i w celowniku liczby mnogiej, największy odsetek form niepoprawnych pojawił się w

odmianie rzeczowników osobliwych (47%), najmniejszy w obrębie omówionych już form pluralnych.

W zakresie deklinacji męskiej najmniej kłopotliwe okazały się rzeczowniki męskoosobowe z końcówką *-a* w mian. l. poj. – *kolega*, *wynalazca*, rzeczownik męskoosobowy *chłopiec* oraz rzeczownik męskonieżywotny *stół*, od których zdecydowana większość dzieci – sześciolatki konsekwentnie poprawnie – tworzyła formy celownika z końcówką *-om*, por. *kolegom*, *wynalazcom*, *stołom*, *chłopcom*. W klasie leksemów męskoosobowych z końcówką *-a* w mianowniku l. poj. większe wahania pojawiły się przy odmianie rzeczownika *gimnazjalista*, por. forma *gimnazjalistom*, ale także formy z dopełniaczową końcówką *-ów* i *-y/-i* – *gimnazjalistów*, *gimnazjalisty/ gimnazjaliści* lub forma synkretyczna z mian. l. poj. W przypadku pozostałych rzeczowników deklinacji męskiej, czyli spółgłoskowych męskoosobowych, męskozwotnych i męskonieżywotnych oraz rzeczownika *dziadzio*, reprezentującego klasę leksemów z końcówką *-o* w mian. l. poj., rozchwianie końcówek jest porównywalne. Większość dzieci (62-77%) tworzyła formy normatywne, pozostała część niezgodne z normą, por. *gościom* i *gości/ gościowi/ gościów*; *nauczycielom* i *nauczycielów*; *panom* i *panów/ panowi*; *młodzieńcom* i *młodzieńców/ młodzieńcowi*; *dziadziom* i *dziadziowi/ dziadzio*; *psom/ piesom* i *pieskom/ piesowi/ piesów*; *koniom* i *koni/ koniami*; *nosorożcom* i *nosorożców/ nosorożcy/ nosorożcowi*; *dinozaurom* i *dinozaurowi/ dinozaurów*; *muchomorom* i *muchomorowi/ muchomorów*; *pieniom* i *pieniowi/ pieniów*. Jak widać, odstępstwa od normy dotyczą na ogół wyboru wyrazistych końcówek celownika l. poj. lub dopełniacza l. mnogiej. Najmniej form mieszczących się w normie utworzono od leksemu *pieniądz* (57%), pojawiły się tu niesystemowe formy analogiczne do dop. lub mian. l. mn., por. *pieniędzy*, *pieniądze*, a także formy synkretyczne z mian. l. poj. lub z końcówką celownika l. poj. *-owi* (wykładnika głównie celownika l. poj. rzeczowników spółgłoskowych deklinacji męskiej), por. *pieniądze*, *pieniądzowi*.

W obrębie deklinacji żeńskiej sześciolatki w 100%, a pięciolatki w 85% poradziły sobie z utworzeniem celownika liczby mnogiej od trzech rzeczowników zakończonych w mian. l. poj. na *-a* – *koza*, *pszczola* i *owca*, por. *kozom*, *pszczołom*, *owcom*. Większym problemem okazał się w tym przypadku miękko tematowy leksem *konwalia*, por. *konwaliom* (65%), ale też *konwalii/ konwalia*. Starsze dzieci konsekwentnie poprawnie

tworzyły też formy od żeńskich rzeczowników spółgłoskowych *kość* i *mysz* (pięciolatki w wypadku pierwszego rzeczownika 75% poprawnych form, a drugiego – 65%). W tym wypadku też w tworzeniu form niesystemowych najczęściej zauważalne jest wykorzystanie końcówek celownika l. poj. i tworzenie form synkretycznych z mian. l. poj. lub l.mn., por. *kościowi/ kość/ kości*, *myszowi/ mysz/ myszy*. Podobnie jak w innych przypadkach, w odniesieniu do rzeczowników o temacie samogłoskowym *idea*, *statua*, lepiej radzono sobie z odmianą drugiego z nich. Dzieci często rozszerzały temat do postaci *statul-*, *idel-* i obok form *statuom/ ideom*, generowały formy *statułow*, *idelow*. Niemieszczące się w normie formy tych rzeczowników potwierdzają zauważone już tendencje, por. *statuły/ statułowi/ statułów*; *idey/ idea/ ideów*. Trudny okazał się spółgłoskowy miękkotematowy rzeczownik *gałąź*, od którego połowa dzieci utworzyła poprawną formę *gałęziom*, a połowa różne formy niesystemowe, najczęściej *gałęzi*, ale też *gałęziami*, *gałęziowi*, *gałąź*. Najmniej mieszczących się w normie form (27%) zanotowano od żeńskiego rzeczownika *gospodyni*, reprezentującego klasę leksemów miękkotematowych zakończonych w mian. l. poj. na *-i*, por. *gospodyniom*, ale zdecydowanie częściej pojawia się forma synkretyczna z mian. l. poj., por. *gospodyni*. Od należącego do tej samej klasy leksemów, znanego dobrze dzieciom, rzeczownika *pani* aż 75% ankietowanych utworzyła celownikową formę zgodną z normą.

Ciekawy wydaje się fakt, że od żadnego z rzeczowników rodzaju nijakiego nie pojawiły się w celowniku liczby mnogiej formy zgodne z normą. Trzeba jednak zauważyć, że większość dzieci nie miała problemów z generowaniem takich form, a odsetek nieprawidłowości jest przy poszczególnych rzeczownikach zbliżony, por. *oknom* (75%), *żelazkom* (82%), *radiom* (70%), *sercom* (67%) i *narzędziom* (70%). W zestawie odstępstw mieszczą się formy synkretyczne z mian. l. poj. (*okno*, *radio*, *serce*, *narzędzie*), a także z końcówkami różnych przypadków liczby pojedynczej i mnogiej, np. *oknowi*, *żelazkowi*, *sercowi*, *narzędziowi*; *żelazka*, *radia*; *narzędziów*, *żelazków*; *oknach*, *żelazkach*, *radiach*, *sercach*, *narzędziach*.

Największą trudność i w tym przypadku sprawiały dzieciom wyrazy, których odmiana jest nieregularna. Problemem było generowanie poprawnych form od rzeczowników *książę*, *cielę*, też *imię* i *akwarium*. Trzeba zaznaczyć, że pojawiły się tu zgodne z normą formy od pierwszego z rzeczowników, por. *książętom*, właściwą

końcówkę dodawano też do tematu *księż-*, por. *księżom*, najczęściej jednak tworzono formę celownika l.mn. synkretyczną z formą mian. l. poj. Podobnie jak w innych formach pluralnych, zauważalne jest tu ciążenie nieidentyfikowanych przez dzieci podobnych paradygmatów dwóch rzeczowników – *ksiądz* i *księżę*. Ich odmiana opiera się wyraźnie na podobieństwie obu leksemów, znajomości i częstości użycia poszczególnych form fleksyjnych, w wypadku rzeczownika *księżę* – oprócz wspomnianej wyżej formy – podawano występującą w paradygmacie leksemu *ksiądz* formę *księży* oraz niemieszczące się w normie formy *księżowi*, *księżem*. W odmianie rzeczownika *ksiądz* z kolei większość dzieci użyła właściwej końcówki *-om*, ale tylko trzykrotnie podano poprawną formę *księżom*, częściej występowała forma bez alternacji *księdzom*. Systemowa końcówka celownika ma dość wysoką frekwencję w formach tworzonych od *cielę* (42%), jednak formy normatywne z rozszerzonym tematem zanotowano zaledwie czterokrotnie, por. *cielęt-om* obok *ciel-om*, *cieleni-om*, *cielak-om*, *cielę*. Analogicznie tworzono formy od rzeczownika *imię*, por. *imionom* i niemieszczące się w normie *imieniom*, *imiom*, ale też *imiem*, *imię*, dopełniaczowe *imion*. Poprawną formę celownika rzeczownika *akwarium* utworzyło tylko sześcioro 6-latków, pozostałe generowały formy synkretyczne z formami l. poj, ponadto formy *akwariom* i *akwarium*. W wypadku rzeczownika *człowiek* pojawiły się następujące formy pluralne: regularne *człowiekom* (57%) i *człowieków*, *człowiekowi*, *człowieku*, ale aż 65% dzieci podało mieszczącą się w normie formę rzeczownika *ludzie*, por. *ludziom* obok synkretycznej z mian. l. mn. formy *ludzie* i dopełniaczowej formy *ludzi*. Zanotowano też próby dołączania końcówek – podobnie jak w mian. i bier. l.mn. – do odmiennych tylko funkcjonalnie rzeczowników *okapi*, *bengali* i *kakadu*. Dołączano do nich wyraziste końcówki przypadków zależnych, por. *okapiowi*; *bengalom* (!), *bengalowi*, *bengalów*, *bengalem*; *kakadom* (!), *kakadów*, *kakadukowi*. Warto odnotować w tym miejscu fakt, że aż 80% dzieci utworzyło poprawną formę od rzeczownika *sędzia* (por. trudności z odmianą tego rzeczownika w mian. i bier. l. mn.) – *sędziom*.

Przedstawiony materiał ukazuje też kłopoty z przyswojeniem przez dzieci reguł morfonologicznych. Nie odbiegają one jednak znacząco od tych pojawiających się w odmianie przez inne przypadki. Są więc leksemy, jak rzeczowniki zakończone na *-ec*, w których w odmianie z zastosowaniem wspomnianych reguł nie ma problemu, ale są też i takie, w odniesieniu do których zasady morfonologiczne nie są jeszcze przez dzieci



przyswojone, np. *pień* – zawsze bez alternacji *-e- : -ø-*, por. *pieniom, pieniowi, pieniów*; *pies* – oboczne formy z alternacją *-e- : -ø-* i bez niej, por. *psom/ piesom, łupiecom* i *łupcom*; podobnie *oko* z alternacją *-k- : -č-* i bez niej, por. *oczom* i *okom, oku, okowi, oczy*; *ucho* z alternacją *-ch- :- š-* i bez niej, por. *uszom* i *uchom*; *ksiądz* z alternacjami jakościowymi i bez nich, por. *księżom* i *księdzom, książom, ksiądzom*. Podobnie jak w mianowniku, dopełniaczu i bierniku niewiele dzieci radzi sobie z pojawiającymi się w tematach regularnymi obocznościami fonetycznymi i rozszerzeniem tematu w liczbie mnogiej (*-ęt-*, *-on-* w odmianie leksemów *księżę, cielę, imię*). Na ogół wówczas pojawiają się formy podstawowe bądź do tematu mian. l. poj. dodawane są znane dzieciom końcówki, najczęściej niepowodujące palatalizacji i niewymagające alternacji. Tak jak we wcześniej omawianych przypadkach, w celowniku dzieci – unikając oboczności – także tworzą formy od zmodyfikowanego słowotwórczo tematu fleksyjnego. W tabeli 9. przedstawiono udział form nienormatywnych celownika w obrębie wszystkich form tego przypadku wygenerowanych przez dzieci 5- i 6-letnie.

**TABELA 9: Udział form nienormatywnych w celowniku l. mn. u dzieci 5- i 6-letnich**

Formy nienormatywne celownika l. mn.	Rzeczowniki o regularnych wzorcach odmiany (około)				Rzeczowniki tzw. osobliwe (około)	Rzeczowniki naturalne ogółem (około)
	Ogółem (około)	Deklinacja męska	Deklinacja żeńska	Deklinacja nijaka		
Dzieci 5-letnie	26%	26%	24%	26%	47%	32%
Dzieci 6-letnie	27%	27%	27%	28%	48%	33%

--	--	--	--	--	--	--

Zaobserwowane i przedstawione powyżej trudności z odmianą rzeczowników naturalnych znalazły odbicie w formach tworzonych od wyrazów sztucznych. Większość dzieci dobrze radziła sobie więc z odmianą pseudowyrazów zakończonych w mian. l. poj. na *-a* (*ciamom* 72% i *arokom* 65%, *leniom* 72%) oraz spółgłoskowych (*glunom* 62%, *trekom* 67%, *puniom* 75%, *łupcom/ lupiecom* 80%, *bresom* 70% i *luszom* 75%). Połowa testowanych dzieci utworzyła też formę *sureom* od pseudowyrazu *surea*, zbudowanego na wzór żeńskich leksemów o temacie samogłoskowym. Najmniej form odpowiadających formom normatywnym zostało wygenerowanych przy odmianie wyrazu sztucznego *zaryni*, zakończonego w mian. l. poj. na *-i* – *zaryniom* 30% (por. odmiana *gospodyni*) i *worcze* (45% form o postaci *worczo*, por. od *pato* aż 60% takich form). Większość dzieci generowała formy synkretyczne z formami mianownika liczby pojedynczej.

Mniej lub bardziej jednostkowe wystąpienia zakończeń innych przypadków nie wpływają na ogólnie dobrą ocenę kompetencji 5- i 6-latków w zakresie doboru końcówki w celowniku liczby mnogiej. Świadczą natomiast dobitnie o tym, że u niektórych dzieci opozycja różnicująca poszczególne przypadki nie jest jeszcze do końca przyswojona. Działa wówczas prosta analogia, polegająca na uchwyceniu podobieństwa do innych – najczęściej bardziej wyrazistych – form wyrazowych.

Kontrolnej grupie 7-latków wybór celownikowego zakończenia sprawiał mniej problemów niż dzieciom młodszym. Zanotowano tu aż 80% poprawnie utworzonych form od rzeczowników naturalnych, z czego najwięcej – 93% w obrębie rzeczowników deklinacji nijakiej, nieco mniej tworzono ich od rzeczowników deklinacji męskiej – 91%, a 79% od rzeczowników deklinacji żeńskiej. Jak w innych przypadkach, największe trudności sprawiały dzieciom leksemy o nieregularnym paradygmacie, choć i tu odsetek form niezgodnych z normą jest mniejszy niż w grupie 5- i 6-latków – 37%. Procent ten nieco wzrasta, gdy wyłączymy trzy leksemy odmienne tylko funkcjonalnie, wygenerowane tu zgodnie z normą w formie podstawowej (47%). Podobnej do przedstawionej wyżej skali problemów towarzyszy jedynie mniejsza częstotliwość ich występowania. Proporcje zarysowanych trudności odzwierciedla też materiał zebrany w grupie 7-latków od

pseudowyrządów. Aż 69% zarejestrowanych form to formy realizujące wzorce systemowe. U starszych dzieci wzrasta liczba rzeczowników, od których konsekwentnie utworzono celownik liczby mnogiej zgodnie z normą współczesnej polszczyzny. Są wśród nich rzeczowniki męskoosobowe, z odmianą których młodsze dzieci miały niewielkie problemy, jak *gimnazjalista* i *młodzieniec*, ponadto *wynalazca*, *pan*, *pies* (wyjątkowo bez alternacji, por. *piesom*), *dinozaur*, *chłopiec*, żeńskie – jak u 6-latków – *koza*, *pszczola* i *owca* oraz nijakie – *żelazko*, *serce* i *narzędzie*.

### 3.2.2. Narzędnik

Podobnie jak w celowniku, w regularnych formach narzędnika liczby mnogiej również występuje w polszczyźnie jeden morfem fleksyjny. Niezależnie deklinacji do tematu fleksyjnego dołączamy w omawianym przypadku końcówkę *-ami*. Od tej reguły jest zaledwie kilka wyjątków. Przy niektórych rzeczownikach miękkotematowych i rzeczownikach cechujących się częściowym lub pełnym supletywizmem tematów liczby pojedynczej i liczby mnogiej może pojawić się też końcówka *-mi*, np. tylko z *-mi* - *gość*, *koń*, *pieniądz* *kość*; *ksiądz*, *ludzie*), a przy dawnych formach dualnych (*ręka*, *oko*, *ucho*) obok powszechnego w tym przypadku zakończenia *-ami*, może też wystąpić końcówki *-oma* i *-yma*.

Odmiana rzeczowników w liczbie mnogiej w omawianym przypadku okazała się dla dzieci najprostsza. Od wszystkich rzeczowników naturalnych dzieci wygenerowały aż 76% form zgodnych z normą, podobnie jak w innych przypadkach więcej takich form zanotowano w obrębie rzeczowników regularnych – ponad 80% (por. Tabela 10). Niewykluczone, że na taki stan wpływa funkcja narzędnika. Ssygnalizuje on najczęściej znaczenie środka czynności, ponadto wyraża sposób, przyczynę, miejsce, czas, a także – ważną w kontekście języka dzieci – rolę towarzysza. Bez problemu badane dzieci poradziły sobie z odmianą rzeczowników rodzaju nijakiego i konsekwentnie podawały formy z końcówką *-ami*, por. *oknami*, *żelazkami*, *radiami*, *sercami* i *narzędziami*. Od rzeczowników deklinacji żeńskiej poprawnych form odnotowano 85%, a od rzeczowników deklinacji męskiej – 84%, przy czym – w obrębie tych deklinacji największy procent form niesystemowych dotyczy tych tworzonych od rzeczowników przyjmujących wyjątkowy morfem *-mi*, por. normatywne *gośćmi* (5%) i nienormatywne, ale z regularnym

wykładnikiem narzędnika liczby mnogiej – *gośćiami* (95%), zawsze *koniami* i *pieniądzami/ pieniędzami/ pieniążkami* oraz *kośćiami*. Pozostałe nieliczne formy niemieszczące się w normie tworzono od rzeczowników, których odmiana i w innych przypadkach sprawiała dzieciom problemy. Są to zanotowane tylko w grupie młodszych dzieci (rocznik 2010) formy generowane od rzeczownika zakończonego w mian. l. poj. na *-a gimnazjalista*, rzeczowników spółgłoskowych *nauczyciel* i *pies* oraz rzeczownika żeńskiego *pani*. Zarówno u młodszych, jak i starszych dzieci pojawiły się niesystemowe formy od innych żeńskich rzeczowników – miękkotematowego zakończonego w mian. l. poj. na *-a konwalia*, rzeczowników z tematem samogłoskowym w mian. l. poj. – *statua* i *idea*, oraz rzeczowników spółgłoskowych z zerem morfologicznym w mian. l. poj. – *powódź*, i z końcówką *-i* – *gospodyni*. Dzieci najczęściej tworzyły formy rzeczowników męskich synkretyczne z dopełniaczem l. mn. i celownikiem l. poj. i mn., por. *gimnazjalistów, nauczycielów; gimnazjalistowi, nauczycielowi, gimnazjalistom, nauczycielom*, lub modyfikowały ich temat fleksyjny, np. *piesk-, pieniążk-*. Do form rzeczowników żeńskich – z wyjątkiem leksemów *statua* i *idea* – dzieci dołączały końcówkę *-i*. Mogło w tym wypadku zadziałać ciążenie form liczby pojedynczej, w których *-i* jest dla rzeczowników typu *gospodyni* wykładnikiem fleksyjnym aż pięciu przypadków, a dla rzeczowników, takich jak *konwalia, powódź*, wykładnikiem dopełniacza i celownika l. poj.

Porównywalny z innymi przypadkami jest odsetek niemieszczących się w normie form utworzonych od rzeczowników osobliwych. Połowa dzieci podała formy zgodne z normą. Warto podkreślić, że w tym przypadku konsekwentnie występowały zgodne z normą formy rzeczownika *sędzia* (*sędziami*) i – jeśli uwzględnimy różne znaczenia rzeczownika – również *ucho*, por. *uszami* (28%) ‘nazwa części ciała’/ *uchami* (72%) ‘uchwyt’ i *oko*, por. *oczami* (43%) ‘nazwa części ciała’/ *okami* (57%) ‘coś, co przypomina gałkę oczną, np. oko w rosole’. Zaledwie trzykrotnie pojawiła się przewidziana we wzorcu odmiany wyjątkowa końcówka *-mi* w formie *ludźmi*. Większość dzieci tworzyła tu formę *ludziami* (92%), co potwierdza u przedszkolaków słabą świadomość wyjątków, być może też ciążenie powszechnej w uzusie końcówki *-ami*. Sytuację tę potwierdzają również poniższe przykłady. Poprawnych form w ogóle nie odnotowano od rzeczownika *człowiek* (jak wyżej dzieci nie uwzględniły supletywizmu tematów i regularnie dołączyły tu *-ami* –

100%) oraz od rzeczownika *ksiądz*, w tym przypadku – podobnie jak *ludzie* – przyjmującego wyjątkowy morfem *-mi*, por. *księdzami/ ksiądzami/ księżami/ książami*.

W odniesieniu do pozostałych rzeczowników osobliwych zebrany materiał odzwierciedla problemy, jakie pojawiły się przy tworzeniu innych form fleksyjnych. Zarejestrowano próby dołączania końcówek do odmiennych tylko funkcjonalnie rzeczowników *okapi, bengali, kakadu*, por. *okapiami, bangaliami, kakadami/ kakadiami*, a wahania pojawiły się przy odmianie rzeczownika *akwarium*, por. *akwariami* (80%), ponadto *akwarium* i wyjątkowo *akwariumami*. Zauważone już wcześniej trudności z identyfikacją poprawnego tematu fleksyjnego przy odmianie rzeczownika męskiego i nijakich zakończonych w mian. l. poj. na *-ę* (*książę, cielę* i *imię*) znalazły odbicie i w narzędniku. Od dwóch pierwszych rzeczowników odnotowano po 10% form mieszczących się w normie z rozszerzonym tematem, por. *książętami, cielętami*, a od *imię* – nieco więcej – *imionami* 20%. Dzieci miały jednak problemy z doborem właściwego wykładnika przypadku, tworząc formy niezgodne z normą dodawały najczęściej końcówkę *-ami*, por. w wypadku rzeczownika *książę* zostało tak wygenerowanych 97% form, oprócz form normatywnych wystąpiły formy *księżami/ książami/ księdzami/ księciami*; w wypadku rzeczownika *cielę* – 95%, obok formy *cielętami* pojawiły się formy *cielami*, ale też *cielakami/ cielęciami*; od rzeczownika *imię* dzieci generowały formy *imiami* i *imieniami*. Udział wszystkich nienormatywnych form narzędnika l. mn. wśród form wygenerowanych przez badane dzieci 5- i 6-letnie przedstawia poniższa tabela.

**TABELA 10: Udział form nienormatywnych w narzędniku l. mn. u dzieci 5- i 6-letnich**

Formy nienormatywne narzędnika l.	Rzeczowniki o regularnych wzorcach odmiany (około)	Rzeczowniki tzw. osobliwe	Rzeczowniki
-----------------------------------	--	---------------------------	-------------

mn.	Ogółem (około)	Deklinacja męska	Deklinacja żeńska	Deklinacja nijaka	(około)	naturalne ogółem (około)
Dzieci 5-letnie	16%	21%	17%	0%	55%	27%
Dzieci 6-letnie	13%	12%	19%	0%	45%	22%

Analiza narzędnikowych form utworzonych od wyrazów sztucznych potwierdza opisane wyżej tendencje. We wszystkich pesudowyrazach, którym można przypisać rodzaj męski i w wyrazie sztucznym *lusz* dodawano końcówkę *-ami* i – z wyjątkiem dwóch niemieszczących się w normie form wygenerowanych od rzeczownika *łupiec*, por. *łupieńcami* oraz *łupami* – konsekwentnie tworzone formy z końcówką *-ami*, por. *ciamami*, *glunami*, *trekami*, *puniami*, *łupcami/ łupiecami*, *bresami* i *luszami*. Najwięcej trudności sprawiła odmiana żeńskiego wyrazu *zaryni*, reprezentującego tu klasę leksemów zakończonych w mian. l. poj. na *-i*. Tylko połowa dzieci podała formy z końcówką *-ami*, pozostałe – jak w wypadku analogicznych rzeczowników naturalnych – dodała końcówkę *-i*. Nieprawidłowości i wahania w doborze końcówek przy pozostałych wyrazach wiązały się z trudnościami w ustaleniu postaci tematu fleksyjnego, por. np. *sureami/ surejami/ suleniami/ surami/ surerami*. Czasami dzieci podawały formy narzędnika synkretyczne z formami z mian. l. poj.

Zauważony już w badanej grupie dzieci wzrost kompetencji językowej wraz z ich wiekiem potwierdza materiał zebrany od siedmiolatków. Narzędnik liczby mnogiej jest przypadkiem, w którym w tej grupie wiekowej, zarówno od rzeczowników naturalnych, jak i wyrazów sztucznych, utworzono aż 82% form, które nie budzą wątpliwości z punktu widzenia ich poprawności. W obrębie deklinacji nijakiej rzeczowniki odmieniano zgodnie

z obowiązującą normą. W ramach deklinacji żeńskiej odnotowano 7% form utworzonych niezgodnie z normą, a w ramach deklinacji męskiej – 11%. Są to głównie formy tworzone od rzeczowników wyjątkowo przybierających inną końcówkę (-*mi*). Podobnie jak u młodszych dzieci, także w omawianej grupie wiekowej sporadycznie pojawiły się zgodne z normą formy tworzone od leksemów *gość*, *koń*, por. *gośćmi*, *końmi* (tej formy nie odnotowano w grupie 5- i 6-latków), do dwóch innych *pieniądz* i *kość* konsekwentnie dołączono niemieszczącą się w ich wypadku w normie końcówkę -*ami*, por. *pieniądzami* i *kościami*. Inne nieprawidłowości wiązały się z modyfikacją tematu w odmianie męskich rzeczowników *dziadzio*, *pień*, por. *dziadkami/ dziadziusiemi*, *pieńkami*, i żeńskich *statua* i *idea*, por. *statułami*, *idelami*, oraz wahaniem w doborze końcówek przy żeńskich rzeczownikach zakończonych w mian. l. poj. na zakończonych na -*i*, por. *gospodyniami/ gospodyni*, *paniami/ pani*. Od rzeczownika *konwalia* utworzono wyłącznie formy mieszczące się w normie.

Wśród rzeczowników osobliwych odsetek form niepoprawnych jest nieco mniejszy (40%), ale z odmianą tych leksemów dzieci starsze mają podobne trudności, jak ich młodszy koledzy. Problemem nie jest w narzędniku wybór końcówki, nie licząc trzech leksemów odmiennych tylko funkcjonalnie, do których dodawano regularną narzędnikową końcówkę, aż 96% wygenerowanych form to formy z końcówką -*ami*. Trudności pojawiają się przy rzeczownikach, w odmianie których trzeba zastosować reguły morfonologiczne. Siedmiolatki nadal słabo radzą sobie z alternacjami i rozszerzeniami w tematach, choć częstotliwość występowania form *oczami*, *uszami*, *cielętami*, *imionami* jest wyższa. Zauważalną różnicą, będącą dowodem wyższej kompetencji językowej badanych dzieci, jest zanotowanie normatywnych form rzeczownika *książę*, aż 27% dzieci podało formę *książętami*, i leksemu *człowiek*, por. zgodne normą *ludźmi* (34%) obok *ludziami* (66%). W wypadku pseudowyrazów siedmiolatki miały kłopoty z odmianą sztucznego leksemu *zaryni*, por. *zaryniami* i *zaryni*, i leksemów *pato* i *worcze*, od których tworzono formy z końcówką -*ami* i formy synkretyczne z mianownikiem liczby pojedynczej, por. *patami/ pato*, *worciami/ worcze*.

### 3.2.3. Miejscownik

W miejscowniku liczby mnogiej występuje jedna, wspólna dla wszystkich deklinacji w polszczyźnie końcówka *-ach*. Wyjątkowo przy nazwach państw pojawia się dawne *-ech*, które nie ma zastosowania w analizowanym materiale. Pomimo obecności jednej końcówki i jasnych kryteriów jej doboru, miejscownik liczby mnogiej nie okazał się dla dzieci łatwym przypadkiem. Świadczy o tym duży, porównywalny z kłopotliwymi formami mianownika i dopełniacza liczby mnogiej, procent form nienormatywnych utworzonych w tym przypadku od rzeczowników naturalnych – 40% (od rzeczowników regularnych ok. 35%, por. Tabela 11). W obrębie regularnych paradygmatów deklinacyjnych najwięcej takich form zanotowano od rzeczowników deklinacji męskiej – aż 47%. Mniej kłopotliwe okazały się formy tworzone od rzeczowników żeńskich, wśród nich 33% to formy nienormatywne, najmniej pojawiło się ich w deklinacji nijakiej – 9%. Jak zwykle, duże trudności miały dzieci z identyfikacją paradygmatów rzeczowników osobliwych, w tej grupie leksemów połowa generowanych form miejscownika liczby mnogiej to formy niemieszczące się w normie.

Jak się okazało, jeden wykładnik przypadku nie przesądza jeszcze o czytelnej jego identyfikacji. Zarówno w obrębie rzeczowników męskich, jak i żeńskich żaden leksem nie został tu konsekwentnie odmieniony zgodnie z normą. Dość dobrze radzą sobie dzieci z różnymi paradygmatami rzeczowników męskich spółgłoskowych. Dotyczy to zarówno rzeczowników męskoosobowych, jak i męskozwierzęcych oraz męskorzeczowych. Nie znaczy to, że w ich obrębie nie są zauważalne wahania w doborze końcówki. Pomimo rozchwiania form, większość dzieci od rzeczowników deklinacji męskiej tworzyła formy miejscownika z regularnym morfemem *-ach*, por. *chłopcach* (82%), *dinozaurach* (70%), *muchomorach* (67%), *stołach* (67%), *pieniądzach* (65%), *nosorożcach* (62%), *psach* (60%), *koniach* (60%). Pojawiły się też jednak formy niemieszczące się w normie, por. *chłopcy*, *dinozaurów* i *dinozaury*, *muchomorów*, *stołów* i *stoły*, *pieniążkach*, *pieniądzów/pieniędzy*, *nosorożców* i *nosorożce*, *piesach* i *pieskach*, *koni* i *koniów*. Podobną ilość form z końcówką *-ach* zanotowano od rzeczownika *pień*. W jego wypadku jednak większość wygenerowanych form to formy bez alternacji, co świadczy o nieprzyswojeniu sobie przez dzieci, w jakich sytuacjach należy odwoływać się do reguł morfonologicznych, stąd formy *pieniach*, *pieniów* i *pieni* obok form *pniach*. Połowa badanych dzieci podała właściwe formy od dwóch innych rzeczowników męskoosobowych zakończonych w mian. l. poj. na



-ø, *młodzieniec* i *gość*, por. *młodzieńcach*, *gościach* druga połowa tworzyła formy synkretyczne z dop. l. mn. - *młodzieńców*, *gości*. Analogicznie dzieci odmieniały rzeczownik *nauczyciel*, reprezentujący ten sam paradygmat, co leksem *gość*, por. formy *nauczycielach/ nauczycielów/ nauczyciele*. Zaskakująco niska (zaledwie 40%) jest frekwencja normatywnych form zanotowanych przy męskoosobowym, spółgłoskowym, dobrze znanym dzieciom, rzeczowniku *pan*. Zauważalne jest tu wyraźne ciążenie formy dopełniacza liczby mnogiej, aż 45% podanych przez dzieci form to *panów*. Najtrudniejsze w odmianie okazały się w analizowanym przypadku formy męskich rzeczowników zakończonych w mian. l. poj. na *-a*, por. *kolegach* (35%), *wynalazcach* (30%), *gimnazjalistach* (25%) i *kolegów* (65%), *wynalazców/ wynalazcy* (70%), *gimnazjalistów* (75%).

Jak widać na podstawie przytoczonych przykładów, większość podanych przez dzieci form niezgodnych z normą jest synkretyczna z dopełniaczem liczby mnogiej, co może świadczyć o wyrazistości obecnej w dop. l. mn. końcówki *-ów*. Ponadto, gdy w odmianie pojawia się konieczność wykorzystania reguł morfonologicznych, wariantywność tworzonych form wzrasta, nawet w wypadku tych rzeczowników, które są dzieciom dobrze znane (por. *pies*, *pieniądz*).

Przedstawione spostrzeżenia potwierdzają też formy utworzone od rzeczowników żeńskich, por. *gałęziach* 25%/ *gałęziach* (25%)/ *gałązkach* (5%)/ *gałęzi* (17%)/ *gałęzi* (8%)/ *gałąż* (20%). W obrębie omawianej deklinacji we wszystkich reprezentowanych paradygmatach rozchwianie końcówek przyłączanych przez dzieci jest podobne. Większość przedszkolaków tworzy poprawne formy od rzeczowników zakończonych w mian. l. poj. na *-a* i od rzeczowników spółgłoskowych. Częstotliwość ich występowania można łączyć ze znajomością słowa, por. *kozach* (72%), *pszczołach* (75%), *owcach* (77%), *konwaliach* (65%) i *ciociach* (80%) oraz *myszach* (80%), *kościach* (70%) i *powodziach* (87%, w tym wyjątkowo forma bez alternacji – *powódziach*). Połowa ankietowanych podała regularne formy miejscownika liczby mnogiej od dwóch żeńskich rzeczowników o temacie samogłoskowym, por. *statuach*, *ideach*, rzadziej *statułach* i *idelach*, połowa podawała formy synkretyczne z mian. l. poj. lub mn. Podobnie jak w opisanych wyżej przypadkach, i w miejscowniku l. mn. dzieci największy problem miały z odmianą rzeczowników deklinacji żeńskiej zakończonych w mian. l. poj. na *-i*. Zarejestrowano

niespełna połowę form utworzonych zgodnie z regułą – *gospodyniach*, większość to – jak w innych przypadkach – formy synkretyczne z formami mianownika l. poj., por. *gospodyni* (58%). O ciężeniu homonimicznych form w tym paradygmacie świadczyć może niewiele większy odsetek systemowych form odnotowanych w miejscowniku liczby mnogiej od lepiej dzieciom znanego rzeczownika *pani*, por. *paniach* (52%) obok *pani* (48%).

Najlepiej badane dzieci poradziły sobie z odmianą rzeczowników rodzaju nijakiego. Konsekwentnie podawały normatywne formy rzeczownika zakończonego w mian. l. poj. na *-o* – *okno*, por. *oknach*, w grupie sześciolatków odmieniono tak też *żelazko*, por. *żelazkach*. Wahania pojawiły się przy odmianie rzeczownika *radio* – *radiach/ radi/ radio* i w klasie rzeczowników zakończonych w mian. l. poj. na *-e*, por. przeważające formy *sercach*, *narzędziach*, obok nielicznych form synkretycznych z mianownikiem l. poj. lub dopełniaczem l. mn., por. *serce*, *narzędzi/ narzędzie*.

W odmianie rzeczowników osobliwych w miejscowniku liczby mnogiej pojawiły się podobne trudności, jak w innych przypadkach. Na plan pierwszy wysuwają się trudności z alternacjami i rozszerzeniami tematów fleksyjnych, a także z ich supletywizmem. Dzieci nie uwzględniały alternacji w odmianie rzeczowników nazywających części ciała – dla leksemów *oko* i *ucho* zostało wygenerowanych odpowiednio 22% i 17% form mieszczących się w normie byłoby. Jeśli jednak formy *okach* i *uchach* uznamy za poprawne (takie są dla tych leksemów w innych znaczeniach), to zanotowano ich tu odpowiednio 65% (*okach*) i 75% (*uchach*). W miejscownikowych formach rzeczownika *ksiądz* większość dzieci dodawała regularną końcówkę *-ach*, najczęściej jednak nie uwzględnia alternacji, por. *księżach* (20%)/ *ksiedzach* (55%; taka forma jest częsta w uzusie, nie tylko w języku dzieci). Nie pojawiły się mieszczące się w normie formy rzeczownika *księżę*, choć połowa utworzonych form miała końcówkę *-ach*, por. *księżach/ księżach/ ksiądzach/ księciach*, *ksiądz*. Od rzeczowników nijakich zakończonych w mian. l. poj. na *-ę* – typu *cielę* i *imię* – zarejestrowano większość form niezgodnych z normą, a odsetek form poprawnych od pierwszego z nich jest niewielki, większy w wypadku rzeczownika *imię*, por. *cielętach* (5%), *imionach* (40%). Systemową końcówkę miejscownika liczby mnogiej dzieci dołączały do różnych tematów tych rzeczowników, por. *cielach/ ciałach cielęciami/ cielakach*, *imiach/ imieniach*. Supletywizm tematów fleksyjnych był przyczyną pojawienia się form *człowiekach* (70%)/

*człowieków* (30%). Ponadto dzieci, podobnie jak w innych przypadkach, podejmowały próby dołączania końcówek fleksyjnych do rzeczowników typu *okapi, bengali, kakadu*, por. formy *okapiach, bengaliach, kakadach/ kakadulach*. Nieznaczące wahania zarejestrowano w odmianie rzeczowników *niezdara, człowiek* i *sędzia*, por. poprawne formy *niezdarach, ludziach, sędziach* i formy nienormatywne *niezdary/ niezdar, ludzi, sędzi/ sędziami/ sędziów*. Tabela 11 przedstawia procentowy udział form nienormatywnych w miejscowniku l. mn. wygenerowanych przez dzieci 5- i 6-letnie.

**TABELA 11: Udział form nienormatywnych w miejscowniku l. mn. u dzieci 5- i 6-letnich**

Formy nienormatywne miejscownika l. mn.	Rzeczowniki o regularnych wzorcach odmiany (około)				Rzeczowniki tzw. osobliwe (około)	Rzeczowniki naturalne ogółem (około)
	Ogółem (około)	Deklinacja męska	Deklinacja żeńska	Deklinacja nijaka		
Dzieci 5-letnie	35%	42%	35%	13%	54%	41%
Dzieci 6-letnie	37%	52%	30%	4%	46%	39%

W odmianie rzeczowników o nieregularnych paradygmatach znajdują odbicie tendencje zaobserwowane już w odmianie rzeczowników o regularnych wzorcach, jak np. preferowanie niesystemowych form dopełniaczowych. Zjawisko to potwierdza materiał zebrany przy odmianie wyrazów sztucznych, por. *ciamów* (10%), *treków* (12%), *aroki*

(12%), *leniów/ leni* (15%), *zaryni* (55%) i inne. Kłopoty z odmianą ostatniego pseudowyrazu ilustrują zarysowany wyżej problem pojawiający się w odmianie żeńskich leksemów *gospodyni* i *pani*. Poza tym w materiale testowym nie ujawniły się – zaobserwowane w odmianie rzeczowników naturalnych (por. *wynalazca, kolega, gimnazjalista; pan*) – trudności w tworzeniu form miejscownika liczby mnogiej od wyrazów *ciama* i *glun*, reprezentujących klasy leksemów męskoosobowych zakończonych w mian. l. poj. na *-a* i *-ø*, por. *ciamach* (60%), *glunach* (92%) i *ciamy/ ciamów* (40%), *glunów/ gluny* (8%). W obrębie pseudowyrazów – inaczej niż w autentycznym materiale słownikowym – słabo rozpoznano paradygmat rzeczowników nijakich. Zanotowano zaledwie 35% form *patach* i 42% form *worczech*. Pozostały odsetek form to głównie formy synkretyczne z formami mianownika l. poj., por. *pato* (55%), *worcze* (48%) i formy dopełniacza l.mn., por. *patów* (10%), *worczy* (10%).

W grupie kontrolnej 7-latków wyraźnie widać wzrost kompetencji w zakresie tworzonych form miejscownika liczby mnogiej, co przekłada się na niższy procent form niezgodnych z normą. Ogółem od rzeczowników naturalnych utworzono 27% takich form, w obrębie deklinacji męskiej – 32%, żeńskiej – 23%, w nijakiej – 8%. Najwięcej problemów sprawiała dzieciom odmiana rzeczowników męskich. W porównaniu z dziećmi młodszymi u 7-latków pojawiły się w obrębie deklinacji męskiej formy, przy których nie zanotowano żadnych wahań. Regularnie tworzone je zarówno od niektórych rzeczowników męskożywotnych, jak i męskonieżywotnych, reprezentujących klasy leksemów zakończonych w mian. l. poj. na *-ø*, por. zawsze *dinozaurach, chłopcach, muchomorach* i *stołach*. Podobnie konsekwentnie morfem *-ach* dołączano do rzeczowników rodzaju nijakiego – *okno* i *narzędzie*, por. *oknach, narzędziach*. Leksemy te należą do czynnego słownictwa dzieci i charakteryzują się wysoką frekwencją w ich języku. W obrębie deklinacji męskiej największe trudności w odmianie sprawiły siedmiolatkom, podobnie jak ich młodszym kolegom, rzeczowniki męskoosobowe zakończone w mian. l. poj. na *-a*, por. *wynalazcach* (33%), *gimnazjalistach* (27%), obok częściej występujących form synkretycznych z mianownikiem i dopełniaczem liczby mnogiej – *wynalazcy/ wynalazców* (67%), *gimnazjalistów* i *gimnazjalisty* (73%). Kłopot z identyfikacją miejscownikowej pluralnej końcówki potwierdza również forma *kolegach* (40%), tworzona od znanego dzieciom i używanego przez nie rzeczownika *kolega*, a

występująca tu rzadziej niż wyrazista dopełniaczowa forma *kolegów* (60%). Trudności ujawniły się również w związku z zastosowaniem reguł morfonologicznych w odmianie nieżywotnego rzeczownika *pień*, por. zawsze bez alternacji *pieniach* (73%), też *pieńkach*, *pieniów*, *pienie*. W obrębie deklinacji żeńskiej największe wahania zanotowano – podobnie jak w młodszej grupie wiekowej – w odmianie rzeczownika o temacie samogłoskowym *idea*, por. *ideach* (47%) oraz w odmianie rzeczowników spółgłoskowych, zakończonych w mian. l. poj. na *i*, por. formy *gospodyniach* (60%), *paniach* (60%) obok form *gospodyni*, *pani*.

Znacząco niższy jest u dzieci 7-letnich odsetek niesystemowych form utworzonych od rzeczowników osobliwych – tu 32% (w grupie 5- i 6-latków 50%). Bez problemu poradziły sobie dzieci z utworzeniem miejscownika liczby mnogiej leksemu *człowiek* – konsekwentnie *ludziach*, ale nadal w tej odmianie nie identyfikowano supletywnych tematów i tworzono również niepoprawną formę *człowiekach*. Trzy rzeczowniki odmienne tylko funkcjonalnie pozostawiono w formie podstawowej, niewielka część dzieci odmieniła z kolei rzeczownik rodzaju nijakiego *akwarium*, *akwariach* (33%), najczęściej podawano formy synkretyczne z mian. l. poj. (*akwarium* 67%). W odmianie pozostałych leksemów odnotowano problemy opisane już wyżej. Różnica polega jednak na wyższej świadomości językowej niektórych starszych dzieci. Jej przejawem jest wystąpienie w zebranych materiale zgodnych z normą form rzeczownika *książę* – *książętach* (40%) i większy odsetek normatywnych form rzeczownika *cielę* – *cielętach* (33%). Cały czas w tych trudnych paradygmatach ujawnia się niska świadomość reguł morfonologicznych, ich ilustracją jest odmiana rzeczowników *ksiądz* (80% dzieci dołączało końcówkę *-ach*, najczęściej jednak bez alternacji *-dz-* : *-ż-*, rzadziej bez alternacji *q-* : *-ę-*), a także *książę*, *cielę*, *imię*, *oko* i *ucho*.

Kompetencje językowe zaobserwowane w grupie starszych dzieci na podstawie materiału zebranego w ramach odmiany rzeczowników naturalnych w miejscowniku liczby mnogiej na ogół odzwierciedla też odmiana pseudowyrazów. Bez problemu dzieci radziły sobie z tworzeniem form miejscownika od pseudowyrazów *glun* i *bres* oraz spółgłoskowego pseudowyrazu *lusz*, por. konsekwentnie *glunach*, *bresach* i *luszach*. Trudności sprawiała im odmiana wyrazów sztucznych *surea* i *zaryni* (por. wyżej *idea*, *gospodyni* i *pani*), por. *sureach* (33%), *zaryniach* (33%). Podobnie jak 5- i 6-latki, także

siedmiolatki w niskim stopniu identyfikowały wzorce odmiany wyrazów sztucznych, reprezentujących deklinację rodzaju nijakiego, por. *patach* (27%), *worczech* (33%).

#### 4. Podsumowanie

Przedstawiona analiza materiału ilustruje, że strukturalna i funkcjonalna złożoność kategorii przypadku w polszczyźnie decyduje o sposobie jej przyswajania, który ma charakter etapowy i długotrwały. Wszystkie opozycje, jakie w języku polskim ujawniają się we fleksji rzeczowników trzech deklinacji, budowane są w świadomości dzieci stopniowo, co z czasem prowadzi do ukonstytuowania się zasad odnoszących się do opisywanej części systemu gramatycznego. Należy podkreślić, że proces przyswajania kategorii przypadku u każdego dziecka przebiega indywidualnie, co znalazło odzwierciedlenie w przedstawionej przez nas analizie. W badanych grupach były dzieci, które w większym stopniu przyswoiły reguły systemu i nieświadomie je wykorzystują, generując formy mieszczące się w normie, są też takie, których kompetencja językowa jest niższa i w generowaniu form rzeczowników wykorzystują mechanizm prostej analogii do innych, bardziej wyrazistych form. Wśród ankietowanych dzieci znalazły się też takie, które bardzo dobrze radziły sobie z nieregularną odmianą rzeczowników, opanowały w większym zakresie reguły morfonologiczne i wyczuwały fleksyjne osobliwości.

Kompetencja gramatyczna dzieci 5- i 6-letnich w zakresie kategorii przypadku obejmuje umiejętność posługiwania się przez nie wszystkimi badanymi przypadkami. Jest to ważne z punktu widzenia sprawności językowej i komunikacyjnej dzieci, ponieważ pozwala im realizować role syntaktyczno-semantyczne form rzeczownikowych. Ile tych ról dziecko będzie realizować, zależy od stopnia opanowania wielofunkcyjności poszczególnych przypadków. Dziecko w tym wieku osiąga umiejętność kombinowania elementów i dzięki temu tworzenia nowych całości. Miarą sprawności w posługiwaniu się przez dzieci opisywaną kategorią jest liczba utworzonych przez nie form niemieszczących się w normie – im więcej tego typu form, tym niższy stopień sprawności<sup>39</sup>. W poniższych

---

<sup>39</sup> Z punktu widzenia normy są to oczywiście formy błędne, jednak w odniesieniu do dzieci, u których kształtuje się system językowy, takie określenie nie jest trafne.

tabelach przedstawiono oddzielnie dla dzieci 5- i 6-letnich uzyskany w eksperymencie procentowy udział takich form w poszczególnych przypadkach w odniesieniu do naturalnych rzeczowników o regularnych wzorcach odmiany oraz w odniesieniu do naturalnych rzeczowników osobliwych w liczbie pojedynczej i mnogiej.

**TABELA 12: Udział form nienormatywnych w poszczególnych przypadkach l. poj. u dzieci 5-letnich**

Formy nienormatywne	Rzeczowniki o regularnych wzorcach odmiany				Rzeczowniki tzw. osobliwe	Rzeczowniki naturalne ogółem
	Przypadek	Ogółem	Deklinacja męska	Deklinacja żeńska		
Dopełniacz	4%	6%	4%	3%	37%	13%
Celownik	32%	44%	10%	46%	51%	37%
Biernik	16%	17%	21%	0%	28%	19%
Narzędnik	3%	1%	8%	2%	16%	7%
Miejscownik	12%	13%	11%	11%	31%	17%

**TABELA 13: Udział form nienormalnych w poszczególnych przypadkach l. poj. u dzieci 6-letnich**

Formy nienormalne	Rzeczowniki o regularnych wzorcach odmiany				Rzeczowniki tzw. osobliwe	Rzeczowniki naturalne ogółem
	Przypadek	Ogółem	Deklinacja męska	Deklinacja żeńska		
Dopełniacz	4%	6%	4%	2%	25%	10%
Celownik	21%	43%	10%	47%	50%	29%
Biernik	9%	8%	15%	0%	20%	12%
Narzędnik	2%	1%	5%	0%	16%	6%
Miejscownik	11%	13%	10%	6%	25%	15%

Z zestawienia wynika, że najczęściej form stanowiących odstępstwo od normy w liczbie pojedynczej w zakresie rzeczowników o regularnych wzorcach odmiany wystąpiło w celowniku, zarówno w grupie dzieci 5-, jak i 6-letnich. W obu grupach wiekowych w odniesieniu do wskazanych rzeczowników liczba nienormalnych form w bierniku i miejscowniku jest blisko o połowę mniejsza niż w celowniku, natomiast w dopełniaczu i narzędniku formy niemieszczące się w normie stanowią margines. Dane liczbowe pokazują też, że w obrębie przypadków gramatycznych większą trudność sprawia dzieciom generowanie form biernika l. poj. niż dopełniacza, natomiast w zakresie przypadków konkretnych najtrudniejszy okazał się celownik, następnie miejscownik, a



najłatwiejszy narzędnik. Na zaprezentowany stan rzeczy na pewno ma wpływ frekwencja danego przypadku w polszczyźnie, ale też liczba końcówek fleksyjnych obsługujących przypadek, ich wielofunkcyjność i związane z nią kryteria doboru morfemów fleksyjnych. Bardzo dobrze widać to na przykładzie celownika, który charakteryzuje się niską frekwencją w tekstach i jest w liczbie pojedynczej obsługiwany aż przez cztery końcówki. Dzieci najlepiej sobie radzą w 1. poj. z odmianą rzeczowników deklinacji nijakiej, która jest stosunkowo mało skomplikowana pod względem formalnym i funkcjonalnym. Jeżeli weźmie się pod uwagę liczbę nienormalnych form w obrębie deklinacji męskiej i żeńskiej, to można stwierdzić, że reprezentują one zbliżony poziom trudności. W obrębie tzw. rzeczowników osobliwych najwięcej form nienormalnych zostało odnotowanych w celowniku, dopełniaczu i miejscowniku, najmniej w bierniku i narzędniku. Poziom kompetencji gramatycznej dzieci 6-letnich jest nieco wyższy niż dzieci 5-letnich, co znajduje odzwierciedlenie w mniejszej liczbie tworzonych przez nie form nienormalnych, zarówno w obrębie rzeczowników o regularnych wzorcach odmiany, jak i w obrębie rzeczowników osobliwych. Niemniej u dzieci 6-letnich można stwierdzić utrzymywanie się wielu tych trudności z zakresu fleksji przypadku w liczbie pojedynczej, które zostały zauważone u dzieci 5-letnich.

**TABELA 14: Udział form nienormalnych w poszczególnych przypadkach l. mn. u dzieci 5-letnich**

Formy nienormalne	Rzeczowniki o regularnych wzorcach odmiany				Rzeczowniki tzw. osobliwe	Rzeczowniki naturalne ogółem
Przypadek	Ogółem	Deklinacja męska	Deklinacja żeńska	Deklinacja nijaka		

Mianownik	34%	39%	39%	2%	56%	41%
Dopełniacz	48%	37%	61%	53%	70%	55%
Celownik	26%	26%	24%	26%	47%	32%
Biernik	24%	30%	21%	7%	51%	31%
Narzędnik	16%	21%	17%	0%	55%	27%
Miejscownik	35%	42%	35%	13%	54%	41%

**TABELA 15: Udział form nienormatywnych w poszczególnych przypadkach l. mn. u dzieci 6-letnich**

Formy nienormatywne	Rzeczowniki o regularnych wzorcach odmiany				Rzeczowniki tzw. osobliwe	Rzeczowniki naturalne ogółem
	Przypadek	Ogółem	Deklinacja męska	Deklinacja żeńska		
Mianownik	17%	17%	25%	0%	56%	40%
Dopełniacz	34%	21%	45%	50%	58%	41%
Celownik	27%	27%	27%	28%	48%	33%
Biernik	19%	20%	24%	0%	46%	26%
Narzędnik	13%	12%	19%	0%	45%	22%
Miejscownik	37%	52%	30%	4%	46%	39%

Zestawienie udziału form nienormatywnych w poszczególnych przypadkach l. mn. u dzieci 5- i 6-letnich ukazuje stopień ich kompetencji gramatycznej. W obu grupach wiekowych największy procent form niemieszczących się w normie w obrębie rzeczowników o regularnych wzorcach odmiany trzech deklinacji wystąpił w dopełniaczu l. mn. i miejscowniku, młodsze dzieci miały też większy problem z tworzeniem form mianownikowych. W celowniku, bierniku, narzędniku, a u sześciolatków również w mianowniku tych form jest najmniej, ale i tak ich udział procentowy jest stosunkowo duży, najczęściej stanowi około 20%. Spośród przypadków gramatycznych w l.mn. najtrudniejszy okazał się dopełniacz, a spośród przypadków konkretnych – miejscownik. Ogólnie dzieci 5- i 6-letnie najlepiej radziły sobie w l.mn. z odmianą rzeczowników deklinacji nijakiej, choć w dopełniaczu omawianej deklinacji zostało przez nie wygenerowanych najwięcej form nienormatywnych. W obrębie rzeczowników tzw. osobliwych udział form niemieszczących się w normie jest najwyższy w dopełniaczu. Warto zauważyć, że w grupie dzieci 5-letnich w obrębie tych rzeczowników prawie w każdym testowanym przypadku, poza celownikiem, formy nienormatywne stanowiły ponad 50% form wygenerowanych przez dzieci. U sześciolatków w celowniku, bierniku, narzędniku i miejscowniku ilość tych form spada poniżej 50%, ale nadal utrzymuje się na wysokim poziomie. Porównanie kompetencji językowych pięcio- i sześciolatków prowadzi do podobnych wniosków, jakie zostały przedstawione w odniesieniu do przypadków w l. poj. Zasadniczo widoczny jest jej wzrost u dzieci 6-letnich w porównaniu z dziećmi 5-letnimi.

Wyniki testów przeprowadzonych w mniej licznej kontrolnej grupie siedmiolatków odzwierciedlają wyższy stopień ich kompetencji językowej w zakresie kategorii przypadku, zarówno w l. poj., jak i w l. mn., co ilustruje poniższa tabela, przedstawiająca procentowy udział form niemieszczących się w normie w poszczególnych przypadkach u dzieci 5-, 6- i 7-letnich w odniesieniu do rzeczowników naturalnych.

**TABELA 16: Porównanie udziału form nienormatywnych w poszczególnych przypadkach u dzieci 5-, 6- i 7-letnich w odniesieniu do rzeczowników naturalnych**

<b>Rzeczowniki naturalne</b>												
<b>Procent form nienormalnych w poszczególnych przypadkach</b>												
<b>Przypadek</b>	<b>Mianownik</b>		<b>Dopełniacz</b>		<b>Celownik</b>		<b>Biernik</b>		<b>Narzędnik</b>		<b>Miejscownik</b>	
<b>Liczba</b>	<b>Poj.</b>	<b>Mn.</b>	<b>Poj.</b>	<b>Mn.</b>	<b>Poj.</b>	<b>Mn.</b>	<b>Poj.</b>	<b>Mn.</b>	<b>Poj.</b>	<b>Mn.</b>	<b>Poj.</b>	<b>Mn.</b>
<b>Dzieci 5-letnie</b>	-	41%	13%	55%	37%	32%	19%	31%	7%	27%	17%	41%
<b>Dzieci 6-letnie</b>	-	40%	10%	41%	29%	33%	12%	26%	6%	22%	15%	39%
<b>Dzieci 7-letnie</b>	-	19%	9%	32%	29%	20%	12%	23%	5%	17%	9%	27%

Z przedstawionych danych wynika, że wraz z wiekiem u badanych dzieci maleje procent form niemieszczących się w normie, zarówno w l. poj., jak i w l. mn. Dotyczy to wszystkich omawianych w pracy przypadków, poza celownikiem, w którym w l. poj. obserwowany jest spadek procentowy form nienormalnych u dzieci 6-letnich w porównaniu z dziećmi 5-letnimi, natomiast nie obserwuje się tego spadku u dzieci 7-letnich w porównaniu z dziećmi 6-letnimi. W liczbie mnogiej z kolei widoczny jest wyraźny spadek procentowy form nienormalnych u dzieci 7-letnich w porównaniu z dziećmi 5- i 6-letnimi, u których procentowy udział form nienormalnych w celowniku jest zbliżony.

Porównanie kompetencji językowej badanych dzieci w zakresie tworzenia form od rzeczowników naturalnych i od rzeczowników sztucznych prowadzi do wniosku, że ogólny obraz kompetencji językowej dzieci uzyskany na podstawie testu przeprowadzonego z udziałem pseudowyrazów w liczbie pojedynczej i mnogiej nie odbiega bardzo od obrazu uzyskanego na podstawie testu przeprowadzonego z udziałem rzeczowników naturalnych, por. Tabele 17-19.

**Tabela 17: Porównanie udziału form nienormalnych rzeczowników naturalnych i sztucznych w poszczególnych przypadkach l. poj. i l. mn. u dzieci 5-letnich**

Formy nienormalne		Rzeczowniki naturalne		Rzeczowniki sztuczne	
		Pojedyncza	Mnoga	Pojedyncza	Mnoga
Przypadek	Liczba				
Mianownik		-	41%	-	46%
Dopełniacz		13%	55%	35%	65%
Celownik		37%	32%	41%	34%
Biernik		19%	31%	26%	60%
Narzędnik		7%	27%	22%	23%
Miejscownik		17%	41%	35%	39%

**Tabela 18: Porównanie udziału form nienormalnych rzeczowników naturalnych i sztucznych w poszczególnych przypadkach l. poj. i l. mn. u dzieci 6-letnich**

Formy nienormalne		Rzeczowniki naturalne		Rzeczowniki sztuczne	
		Pojedyncza	Mnoga	Pojedyncza	Mnoga
Przypadek	Liczba				

Mianownik	-	40%	-	44%
Dopełniacz	10%	41%	30%	51%
Celownik	29%	33%	40%	39%
Biernik	12%	26%	27%	61%
Narzędnik	6%	22%	26%	9%
Miejscownik	15%	39%	39%	31%

**Tabela 19: Porównanie udziału form nienormatywnych rzeczowników naturalnych i sztucznych w poszczególnych przypadkach l. poj. i l. mn. u dzieci 7-letnich**

Formy nienormatywne		Rzeczowniki naturalne		Rzeczowniki sztuczne		
		Przypadek	Liczba	Pojedyncza	Mnoga	Pojedyncza
Mianownik			-	19%	-	46%
Dopełniacz			9%	32%	35%	62%
Celownik			29%	20%	42%	31%
Biernik			12%	23%	21%	51%
Narzędnik			5%	17%	29%	18%
Miejscownik			9%	27%	47%	27%

Choć wyrazy sztuczne teoretycznie powinny dzieciom sprawiać mniej problemów w tworzeniu form fleksyjnych, z uwagi na brak wyjątków oraz rzadkich i nieregularnych alternacji, to jednak w większości przypadków procent form niemieszczących się w normie w odniesieniu do rzeczowników sztucznych jest wyższy w porównaniu z rzeczownikami naturalnymi. W liczbie pojedynczej wyraźnie widoczny jest wysoki procent form nienormatywnych w narzędniku rzeczowników sztucznych w porównaniu z rzeczownikami naturalnymi w każdej grupie wiekowej. Dzieci 5-letnie wygenerowały 22% form nienormatywnych w obrębie pseudowyrazów, a tylko 7% takich form w ramach rzeczowników naturalnych, dzieci 6-letnie – 26% form nienormatywnych w obrębie pseudowyrazów i 6% form nienormatywnych w obrębie rzeczowników naturalnych, dzieci 7-letnie – 29% form nienormatywnych w obrębie pseudowyrazów i 5% form nienormatywnych w obrębie rzeczowników naturalnych. Najmniejszą różnicę w ilości form niemieszczących się w normie wygenerowanych w obrębie rzeczowników naturalnych i sztucznych można zauważyć w celowniku l. poj. w grupie dzieci 5-letnich, por. 37% form nienormatywnych w obrębie rzeczowników naturalnych i 41% form nienormatywnych w obrębie rzeczowników sztucznych. W tym samym przypadku i liczbie w grupie dzieci 6-letnich i 7-letnich wskazana różnica jest większa, ale porównywalna w ramach każdej z grup wiekowych, por. dzieci 6-letnie 29% form nienormatywnych w obrębie rzeczowników naturalnych i 40% form nienormatywnych w obrębie rzeczowników sztucznych, a dzieci 7-letnie 29% form nienormatywnych w obrębie rzeczowników naturalnych i 42% form nienormatywnych w obrębie rzeczowników sztucznych. Biorąc pod uwagę tylko rzeczowniki sztuczne, zarówno w omawianym przypadku w l. poj., jak i w dopełniaczu, procent form niemieszczących się w normie nie obniża się regularnie wraz z wiekiem dzieci, por. dopełniacz l. poj.: dzieci 5-letnie 35% form nienormatywnych, dzieci 6-letnie 30% form nienormatywnych, dzieci 7-letnie 35% form nienormatywnych; celownik l. poj.: dzieci 5-letnie 41% form nienormatywnych, dzieci 6-letnie 40% form nienormatywnych, dzieci 7-letnie 42% form nienormatywnych. Na tym tle odmiennie prezentują się formy miejscownika l. poj., por. dzieci 5-letnie 35% form nienormatywnych, dzieci 6-letnie 39% form nienormatywnych, dzieci 7-letnie 47% form nienormatywnych. Przedstawiony stan rzeczy pozwala wyciągnąć wniosek, że niezajomość tematu danego wyrazu utrudnia dzieciom tworzenie form fleksyjnych, bo nie mogą się one odwołać do całego wyrazu tekstowego znanego im z praktyki językowej. Dotyczy to przede wszystkim tych przypadków, w których występują końcówki równoległe. Podany wniosek znajduje potwierdzenie w odniesieniu do form dopełniacza i biernika l. mn.. Właśnie w tych przypadkach odnotowano najwyższy odsetek form niezgodnych z normą w obrębie pseudowyrazów w l. mn. Na stan ten najprawdopodobniej wpłynęły – pomimo podanych znaczeń pseudowyrazów – kłopoty z identyfikacją kategorii rodzajowej (męskoosobowe – niemęskoosobowe, np.

*ciamy, gluny*) oraz ciężenie formy (np. *lusze, pato, worcze*). Czynniki te utrudniały dobór końcówek fleksyjnych. Porównanie udziału form nienormatywnych w obrębie wyrazów naturalnych i sztucznych w bierniku l. mn. ukazuje dużą różnicę procentową między wskazanymi grupami rzeczowników i znaczący wzrost form nienormatywnych utworzonych od pseudowyrazów, por. 5-latki: wyrazy naturalne 31%, wyrazy sztuczne 60%; 6-latki: wyrazy naturalne 26%, wyrazy sztuczne 61%, 7-latki: wyrazy naturalne 23%, wyrazy sztuczne 51%. Taka różnica jest też dość wyraźna w mianowniku l. mn. u 7-latków, por. wyrazy naturalne 19%, wyrazy sztuczne 46%, natomiast w grupie 5- i 6-latków różnica w udziale procentowym form nienormatywnych w tym samym przypadku w obrębie rzeczowników naturalnych i pseudowyrazów nie jest tak znacząca, por. 5-latki: wyrazy naturalne 41%, wyrazy sztuczne 46%, 6-latki: wyrazy naturalne 40%, wyrazy sztuczne 44%. Procent form nienormatywnych w obrębie wyrazów sztucznych jest w l. mn. najniższy w celowniku, narzędniku i miejscowniku. Ponadto w narzędniku procent tych form w obrębie wyrazów sztucznych jest niższy niż w obrębie wyrazów naturalnych w dwóch grupach wiekowych, por. 5-latki: wyrazy naturalne 27%, wyrazy sztuczne 23%, 6-latki: wyrazy naturalne 22%, wyrazy sztuczne 9%, a u 7-latków jest zbliżony, por. wyrazy naturalne 17%, wyrazy sztuczne 18%. Podobnie jest w miejscowniku, gdzie w grupie 5- i 6-latków procent form nienormatywnych w obrębie pseudowyrazów jest niższy w porównaniu z rzeczownikami naturalnymi, por. 5-latki: wyrazy naturalne 41%, wyrazy sztuczne 39%, 6-latki: wyrazy naturalne 39%, wyrazy sztuczne 31%, natomiast w grupie 7-latków podobny, por. wyrazy naturalne 27%, wyrazy sztuczne 27%. W omawianych przypadkach znajduje odzwierciedlenie łatwość w tworzeniu form fleksyjnych pseudowyrazów, która jest związana z niewystępowaniem systemowych końcówek równoległych w narzędniku i miejscowniku l. mn. Końcówki takie nie pojawiają się także w celowniku tej samej liczby, co znajduje odzwierciedlenie w zgromadzonym materiale w zbliżonym udziale procentowym form nienormatywnych w obrębie rzeczowników naturalnych i sztucznych w grupie dzieci 5- i 6-letnich, por. 5-latki: wyrazy naturalne 32%, wyrazy sztuczne 34%, 6-latki: wyrazy naturalne 33%, wyrazy sztuczne 39%. W grupie 7-latków różnica w udziale procentowym form niezgodnych z normą w odniesieniu do wyrazów naturalnych i sztucznych wzrasta, por. wyrazy naturalne 20%, wyrazy sztuczne 31%.



## Zakończenie

Przedstawiona w monografii analiza utworzonych przez dzieci 5- i 6-letnie form rzeczowników zróżnicowanych ze względu na kategorię morfologiczną przypadku pozwala na sformułowanie kilku ogólnych wniosków w kontekście założonych celów pracy.

1. Kompetencja językowa dzieci 5- i 6-letnich, decydująca o rozumieniu i produkcji mowy, w zakresie kategorii przypadku rzeczownika nie jest jeszcze w pełni wykształcona. Liczba form swoistych utworzonych przez badane dzieci 5- i 6-letnie jest dość wysoka. E. Łuczyński (2004: 202) w odniesieniu do analizowanego przez siebie materiału podaje, że w obrębie rzeczownika, przymiotnika i zaimka dziecięce formy osobliwe stanowią mniej niż 2% wszystkich użyć. W materiale zebranych na potrzeby niniejszej monografii widać wyraźnie wysoki odsetek form osobliwych, co wynika z zastosowania innej metody badawczej. Gdański Badacz analizował wytwory mowy. Zastosowana w naszej pracy metoda testowa miała na celu dotarcie do tych zasobów dziecięcej kompetencji, które są przechowywane w pamięci i mogą przekraczać to, co dzieci są w stanie powiedzieć. Z jednej strony, sprawność gramatyczna dzieci jest wyższa w odniesieniu do tych rzeczowników, które są im lepiej znane, stanowią ich słownictwo czynne (w tym zakresie widać zależność między rozwojem gramatycznym a rozwojem leksykalnym) - dzieci uczą się właściwości gramatycznych poszczególnych jednostek, a słowa utrwalone mają pierwszeństwo, z drugiej strony, próba dotarcia do magazynowanych w pamięci, a nie zawsze pojawiających się w uzusie form, rzuca dodatkowe światło na poziom kompetencji gramatycznej dzieci w procesie przyswajania języka i mowy.

Analiza zebranego materiału potwierdza, że początkowo przyswajanie języka ma jednostkowy wymiar, w dalszym etapie następuje generalizacja wiedzy na całe kategorie. Te generalizacje sprawiają, że dzieci popełniają z punktu widzenia normy językowej błędy w zakresie form mniej regularnych bądź nieregularnych. U dzieci pięcioletnich częściej niż u dzieci sześć- i

siedmioletnich preferowane są wyraziste morfemy w przypadkach, w których dystrybucja końcówek, nierzadko współfunkcyjnych, jest trudna i nie opiera się na wyrazistych zasadach. Na przykład w dopełniaczu l. poj. taką preferowaną końcówką jest końcówka *-a*, charakterystyczna dla rzeczowników zakończonych na spółgłoskę w mian. l. poj., głównie żywotnych, którą dzieci dołączają także do rzeczowników deklinacji męskiej zakończonych na *-a* w mianowniku l. poj., por. formy dopełniacza *nie ma wynalazca, nie ma gimnazjalista*. Kończówką wyraźnie preferowaną wśród tworzonych form niesystemowych w obrębie liczby mnogiej – nie tylko w dopełniaczu – jest wyrazista końcówka *-ów*. Na jej uniwersalne i niemal wyłączone użycie w obrębie tworzonych pluralnych form dopełniaczowych zwrócił uwagę w opisie mowy dziecka Marceli Olma (2007a: 86). Dążenie do wyrazistości jest dobrze zauważalne w bierniku l. mn., gdzie odnotowano częściej formę *nauczycielów* niż mieszczącą się w normie formę *nauczycieli*. Choć kategoria liczby jest przez większość dzieci przyswojona, to w zebranych materiale trafiają się przypadki wykorzystywania wykładników liczby pojedynczej do tworzenia form liczby mnogiej. Najprawdopodobniej wynika to z trudności, jakie dzieci napotykają na płaszczyźnie morfoskładniowej w odniesieniu do grup liczebnikowo-rzeczownikowych, które były składową formuł testowych dla generowania form w l. mn.

Selektywna kategoria rodzaju rzeczownika jest trudna do przyswojenia (por. Zarębina 1965: 40), co u badanych dzieci przekładało się na nieumiejętność różnicowania rzeczownikowych końcówek zarówno w l. poj., jak i w liczbie mnogiej, opartego na kryterium rodzajowym. W liczbie pojedynczej istnieje silniejszy niż w liczbie mnogiej związek między rodzajem gramatycznym rzeczownika a końcówką. W świadomości dzieci rzeczowniki spółgłoskowe to rzeczowniki rodzaju męskiego, a rzeczowniki zakończone na *-a* w mianowniku l. poj. to rzeczowniki rodzaju żeńskiego. W związku z tym pojawiały się np. niemieszczące się w normie formy żeńskich rzeczowników spółgłoskowych. Z kolei w liczbie mnogiej, mimo że wspomniany związek jest słabszy, tworzenie form wyraźnie sprawiało dzieciom większe kłopoty niż tworzenie form liczby pojedynczej. Jak widać więc kryterium rodzajowe doboru końcówek fleksyjnych

nie jest u dzieci jeszcze całkiem utrwalone. Jak pisze Alicja Nagórko (1998: 128): „językowe kategorie rodzajowe są czymś innym niż związane z nimi rozróżnienia w rzeczywistości pozajęzykowej”. Na przykład w rodzaju żeńskim i nijakim nie rozróżniamy – jak w męskim – istot i rzeczy. Musimy więc mieć świadomość, że opozycja *żywołność* – *nieżywołność* jest w tym wypadku tylko kategorią języka. U dzieci ta świadomość zdaje się dopiero kształtować. Przyporządkowanie do rodzaju i odpowiedniego paradygmatu utrudnia ponadto homonimiczność końcówek fleksyjnych. Zebrany materiał ukazał, że w świadomości dzieci pręcej identyfikowana jest forma niż rodzaj. Ponadto wyraźnie znalazła w nim odzwierciedlenie powszechna świadomość użytkowników polszczyzny co do naturalnej odmienności leksemów rzeczownikowych. Stąd pojawiające się w materiale stosunkowo liczne przykłady tworzenia form fleksyjnych od rzeczowników tzw. nieodmiennych, np. *okapie, okapowi, kakadom, kakadowi, bengalem, bengalowi* itp. Na przykładzie kategorii przypadku można stwierdzić, że uzyskanie pełnej kompetencji gramatycznej odbywa się stopniowo, a zidentyfikowanie wszystkich systemowych właściwości morfologicznych i składniowych jest czasochłonne. W polszczyźnie dziecko musi zidentyfikować końcówki wszystkich odmiennych części mowy. Żeby tak się stało, musi rozróżniać wartości kategorii gramatycznych fleksyjnych i selektywnych. To dopiero daje mu podstawy do budowania poprawnych wypowiedzi. Szerzej zakrojone badania pozwoliłyby na weryfikację ustaleń dotyczących normy rozwojowej dzieci w zakresie kompetencji językowych. Na podstawie danych zebranych na potrzeby niniejszej monografii można stwierdzić, że jest duża różnica między kompetencją gramatyczną w zakresie kategorii przypadku między dziećmi 5- i 6-letnimi a dziećmi 7-letnimi. Stosunkowo wysoka kompetencja językowa siedmiolatków w badanym zakresie sprawia, że są one lepiej przygotowane do podjęcia obowiązku szkolnego.

2. Poziom kompetencji gramatycznej dzieci 5- i 6-letnich można wyjaśnić odwołując się do analogii, rozumianej jako świadomość podobieństwa przy świadomości istniejących różnic. Takie jej rozumienie odgrywa kluczową rolę w przyswajaniu systemu językowego. Jak już wskazywano, część dzieci 5-letnich nie dostrzega jeszcze wszystkich fleksyjnych i morfonologicznych reguł systemowych, które ze

swej natury są oparte na zasadzie konwencjonalności i kontrastu. We fleksji rzeczownika zasady doboru morfemów opierają się często na kilku kryteriach w obrębie jednego przypadku. Nawet jeśli zestaw kryteriów się powtarza, to zwykle ich hierarchia jest w określonym przypadku inna. W analizowanym materiale wyraźnie widać np., że nie tylko dzieci 5-letnie, ale także 6-letnie nie zbudowały w swojej świadomości reguł systemowych, pozwalających im na zgodne z normą tworzenie form rzeczowników męskoosobowych zakończonych na *-a* w mianowniku I. poj., nie dostrzegają też wszystkich opozycji leżących u podstaw podziału spółgłoskowych rzeczowników rodzaju męskiego na rzeczowniki męskoosobowe, męskożywotne i męskonieżywotne (podział ten stanowi podstawę właściwego doboru morfemów fleksyjnych), nie różnicują też w pełni klas deklinacyjnych w obrębie deklinacji żeńskiej (problemem są zwłaszcza rzeczowniki żeńskie spółgłoskowe). W wypadku dzieci 5-letnich w ustalaniu relacji między formą a funkcją wyrażen językowych duży udział ma więc jeszcze analogia oparta na prostym podobieństwie formalnym wyrażen. Jeśli leksem, którego dziecko nie znało, jest fonetycznie zbliżony do leksemu znanego, odmieniany jest według wzorca odmiany charakterystycznego dla leksemu oswojonego. Przykładem może być pseudowyraz *ciama*, skojarzony zapewne z *ciamajdą* i odmieniany tak jak rzeczowniki nacechowane o rozchwianym paradygmacie typu *oferma* i *niedorajda*, a nie jak rzeczowniki męskoosobowe. Podobnie tłumaczyć można formy tworzone przez dzieci od leksemu *lusz*, w których przez brak skojarzenia z rzeczownikiem *mysz* ujawnia się brak identyfikacji regularnego paradygmatu. Rodzaj analogii polegający na uchwyceniu tylko podobieństwa bez świadomości istnienia różnic uwidacznia się też w tworzonych przez dzieci niektórych formach leksemów, reprezentujących osobliwości fleksyjne. Przykładem może być leksem *człowiek* i generowane przez dzieci formy typu *człowiekami*, *człowiekach*.

W wypadku dzieci 6-letnich, a zwłaszcza 7-letnich wyższa sprawność gramatyczna w zakresie kategorii przypadku wiąże się z przyswojeniem przez nie w większym stopniu skomplikowanych kryteriów repartycji końcówek fleksyjnych, co jest możliwe dzięki wykształcaniu się w umysłach dzieci takiego rodzaju analogii, która jako wyższa czynność sądenia, pozwala odkrywać relację i tworzyć

kategorie, dzięki świadomości podobieństwa przy świadomości istniejących różnic. Nadmierna generalizacja reguł, która znajdowała odzwierciedlenie w produkcjach językowych młodszych dzieci, nie jest już tak wyraźna i ustępuje na rzecz zasad konwencjonalności i kontrastu w procesie nabywania kompetencji językowej.

3. Przeprowadzone badania rzucają w pewnym stopniu nowe światło na hierarchię przypadków jako elementów systemu językowego w kontekście dziecięcej hierarchizacji składników języka: od najłatwiejszych do najtrudniejszych, co jest istotne z punktu widzenia wyznaczania normy rozwojowej, stanowiącej punkt odniesienia w ocenie zaburzeń mowy. Z badań E. Łuczyńskiego (2004) wynika, że do najtrudniejszych przypadków należą celownik i biernik – pozostałe nie wydają się trudne. Z badań zaprezentowanych w niniejszej pracy wynika, że miejscownik l. poj. jest również przypadkiem trudnym, ze względu na poziom trudności zbliżonym do biernika. Najłatwiejszymi przypadkami są w l. poj. dopełniacz i narzędnik.

Na uwagę zasługują trudne do przyswojenia reguły w generowaniu form rzeczowników o określonej wartości przypadku w l. mn. Wysoki stopień form synkretycznych wśród form liczby mnogiej rzeczowników nie sprawia, że w akwizycji poszczególnych przypadków dzieci nie natrafiają na trudności. W obrębie form liczby mnogiej rzeczowników o regularnych wzorcach odmiany występuje więcej form synkretycznych niż w obrębie form liczby pojedynczej tych samych rzeczowników, co jest wynikiem neutralizacji w l. mn. opozycji fleksyjnej form biernika, mianownika i wołacza w odmianie rzeczowników męskożywotnych i męskonieżywotnych, części rzeczowników żeńskich i rzeczowników nijakich, form dopełniacza i biernika, a także mianownika i wołacza w odmianie rzeczowników męskoosobowych, form mianownika, dopełniacza, biernika i wołacza w odmianie części żeńskich rzeczowników spółgłoskowych. Ponadto rzeczowniki wszystkich deklinacji w celowniku l. mn. obsługuje jedna końcówka *-om*, podobnie jest w narzędniku i miejscowniku, gdzie funkcjonują odpowiednio końcówki *-ami* i *-ach*, poza nieliczną grupą rzeczowników, w których można wyodrębnić końcówki *-mi* i *-ech*. Trudności związane z generowaniem form l. mn. leksemów rzeczownikowych są rezultatem skomplikowanych zasad repartycji końcówek fleksyjnych przede wszystkim w

mianownika i dopełniaczu l. mn. W wypadku wielu rzeczowników obowiązuje leksykalna zasada doboru końcówki. Dzieci muszą więc przyswoić formalne całości. Takie formy systemu fleksyjnego właściwie funkcjonują na granicy form nieregularnych, które są przez dzieci przyswajane później, na co wpływ mają również w dużej mierze czynniki zewnętrzne – wzorce językowe, kompetencja i sprawność językowa rodziców, ich wykształcenie, komunikacja w domu, sprawność językowa i komunikacyjna najbliższego otoczenia dziecka, środowisko, w jakim dziecko się wychowuje, i wreszcie tempo rozwoju i inteligencja dziecka. W tym kontekście warto zwrócić uwagę, że na tym etapie rozwoju kompetencji gramatycznej w zakresie kategorii przypadku, na którym w umysłach dzieci nie zbudowały się jeszcze wszystkie istotne opozycje systemowe, włączane są reguły morfologiczne z poziomu słowotwórstwa<sup>40</sup>. Dzieci modyfikują tematy fleksyjne, wykorzystując morfemy słowotwórcze, co pozwala im uniknąć trudności w odmianie niektórych leksemów rzeczownikowych. Jest to bardzo interesujące zjawisko, które możemy jedynie zasygnalizować, ponieważ określenie jego zakresu wymagałoby przeprowadzenia szerszych badań.

---

<sup>40</sup> W związku z tym zagadnieniem pozostaje aktywność słowotwórcza dzieci w okresie rozwoju mowy, por. Chmura-Klekotowa (1971: 99-235).

## Aneks

### Wzór karty badań wykorzystanej w eksperymencie

D.MĘSKA DOPEŁNIACZ LP <b>NIE MA...</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
wynalazca																				
kolega																				
gimnazjalista																				
chłopiec																				
gość																				
nauczyciel																				
pan																				
młodzieniec																				
dziadzio																				
pies																				
koń																				
nosorożec																				
dinozaur																				
muchomor																				
pień																				
pieniądz																				
stół																				

D.ŻEŃSKA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	

DOPEŁNIACZ LP <b>NIE MA...</b>																				
koza																				
pszczoła																				
owca																				
konwalia																				
ciocia																				
statua																				
idea																				
kość																				
mysz																				
powódź																				
gałąź																				
gospodyni																				
pani																				

D.NIJAKA DOPEŁNIACZ LP <b>NIE MA...</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
okno																					
żelazko																					
radio																					
serce																					
narzędzie																					

RZECZOWNIKI OSOBLIWE DOPEŁNIACZ LP <b>NIE MA...</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
niezdara																					
ksiądz																					
księżę																					
oko																					
ucho																					
ciele																					
imię																					
akwarium																					
okapi																					
bengali																					
kakadu																					
ludzie																					
człowiek																					



sędzia																				
--------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

RZECZOWNIKI SZTUCZNE DOPEŁNIACZ LP <b>NIE MA...</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
ciama																				
glun																				
puń																				
łupiec																				
bres																				
aroka																				
lenia																				
surea																				
lusz																				
zaryni																				
pato																				
worcze																				

## Bibliografia

- Baudouin de Courtenay J., 1974, *Spostrzeżenia nad językiem dziecka*, wybór i opracowanie M. Chmura-Klektowa, Wrocław.
- Bieगाński W., 1909, *Wnioskowanie z analogii*, Lwów: Nakładem Polskiego Towarzystwa Filozoficznego.
- Bieगाński W., 1913, *Czwarta postać wnioskowania z analogii*, Warszawa: Druk Rubieszewskiego i Wrotnowskiego.
- Bloom L. M., 1970, *Language development: Form and function in emerging grammars*, Cambridge.
- Bloom P., 2007 [1996], *Kontrowersje wokół przyswajania języka: uczenie się wyrazów i części mowy*, [w:] B. Bokus, G. W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk, s. 175-210.
- Bowerman M., 1973, *Learning to talk: A cross-linguistic study of early syntactic development, with special references to Finnish*, Cambridge.
- Brown R., 1973, *A first language: The early stages*, Cambridge.
- Chmura-Klektowa M., 1971, *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Prace Filologiczne”, 21, s. 99-235.
- Chomsky N., 1964, *Formal discussion of Miller and Ervin's "The development of grammar in child language"*, w: U. Bellugi, R. Brown (red.), *The acquisition of language, "Monographs of the Society for Research in Child Development"*, 29, 1, s. 35-39.
- Chomsky N., 1965, *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge.

- Clark E. V., 2007 [1995], *Przyswajanie języka: słownik i składnia*, [w:] B. Bokus, G. W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk, s.136-174.
- Đurovič L., 1983, *The Case Systems in the Language of Diaspora Children*, Lund.
- Gałkowski T., Jastrzębowska G. (red.), 1999, *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, Opole.
- Geppertowa L., 1957, *Rozwój rozumienia i wyrażania stosunków określonych przyimkami u dzieci 2-3-letnich*, „Studia Psychologiczne” II, s. 8-31.
- Geppertowa L., 1959, *Rola spójników hipotaktycznych w ujmowaniu stosunków przez dzieci*, Kraków.
- Grabias S., 2008, *Postępowanie logopedyczne. Diagnoza, programowanie terapii, terapia*, „Logopedia”, 37, s. 13-28.
- Grabias S., 2012, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin, s. 15-90.
- Grabias S., Kurkowski M. (red.), 2012, *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin.
- Halliday M. A. K., 1980 [1975], *Uczenie się znaczeń*, [w:] G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa, s. 514-556.
- Heinz A., 1988, *Język i językoznawstwo*, Warszawa.
- Hickmann M., 2007 [2001], *Rozwój językowy a rozwój poznawczy: stare pytania, nowe kierunki badań*, [w:] B. Bokus, G. W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk, s. 425-446.
- Hymes D., 1964, *Formal discussion*, [w:] Bellugi U., Brown R. (red.), *The acquisition of language*, “Monographs of the Society for Research in Child Development”, 29, 1, s. 107-112.
- Hymes D., 1972, *On communicative competence*, [w:] J. P. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, s. 269-293.
- Jadacka H., 2013, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Warszawa.
- Jastrzębowska G., 2003a, *Przedmiot, zakres zainteresowań i miejsce logopedii wśród innych nauk*, [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, *Logopedia – pytania i odpowiedzi*, Tom 1: *Interdyscyplinarne podstawy logopedii*, Opole, s. 315-329.

- Jastrzębowska G., 2003b, *Lingwistyczne, biomedyczne i psychologiczne ujęcie mowy*, [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, *Logopedia – pytania i odpowiedzi*, Tom 1: *Interdyscyplinarne podstawy logopedii*, Opole, s. 330-360.
- Jastrzębowska G., 2003c, *Afazja. Dysfazja dziecięca*, [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, *Logopedia – pytania i odpowiedzi*, Tom 2: *Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych*, Opole, s. 83-119.
- Jurkowski A., 1975, *Ontogeneza mowy i myślenia*, Warszawa.
- Kaczmarek L., 1953, *Kształtowanie się mowy dziecka*, wyd. Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Wydział Filologiczno-Filozoficzny, Prace Komisji Filologicznej, t. XV, z.2, Poznań.
- Kaczmarek L., 1977, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- Kamper-Warejko J., Kaproń-Charzyńska I., 2015, *Błąd wymowy czy wada wymowy? Rozważania na marginesie nauki języków obcych*, „Linguodidactica”, t. XIX, s. 105-121.
- Kaproń-Charzyńska I., 2014, *O roli analogii nie tylko w słowotwórstwie*, [w:] *Maiuscula linguistica. Studia in honorem Professori Matthiae Grochowski sextuagesimo quinto dedicata*, pod red. A. Moroza, P. Sobotki, M. Żabowskiej, BEL Studio, Warszawa, s.355-368.
- Kozłowska E., 1991, *Fleksja podstawowych kategorii wyrazów w mowie dzieci pięcioletnich*, „Poradnik Językowy”, z.9-10, s. 399-406.
- Kozłowska E., 1992, *Fleksja podstawowych kategorii wyrazów w mowie dzieci pięcioletnich cz. II*, „Poradnik Językowy”, z. 1, s. 60-67.
- Krasowicz-Kupis E., 1999, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, Lublin.
- Krasowicz-Kupis E., 2008, *Psychologia dysleksji*, Warszawa.
- Kurcz I., Lewicki A., Sambor J., Szafran K., Woronczak J., 1990, *Słownik frekwencyjny polszczyzny współczesnej*, Kraków.
- Laskowski R., 1990, *The Category of Case In Indiolects of Polish Children In Sweden*, Wiener Slavistischer Almanach, s. 257-274.
- Laskowski R., 1992, *O języku polskich dzieci w Szwecji*, „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej”, Seria *Język na Pograniczach*, nr 4, s. 111-119, Warszawa.

- Laskowski R., 1995, *Przyswajanie kategorii przypadku w niesłowiańskim otoczeniu językowym: biernik*, [w:] *Studia z językoznawstwa słowiańskiego*, pod red. F. Sławskiego i H. Mieczkowskiej, nr 14, s. 103-108, Kraków.
- Laskowski R., 1998, *Kategorie morfologiczne języka polskiego - charakterystyka funkcjonalna*, [w:] R. Grzegorzczakowa, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego, t. 2: Morfologia*, Warszawa, s. 151-224.
- Laskowski R., 2009, *Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków.
- Łuczyński E., 2002a, *Fleksja języka polskiego z punktu widzenia ontogenezy mowy*, „Bulletin de la Société Polonaise de Linguistique”, fasc. LVIII, s. 157-165.
- Łuczyński E., 2002b, Zagadnienia kompetencji fleksyjnej dzieci w wieku przedszkolnym (na przykładzie rzeczownika), „Język Polski”, z. 1, s. 43-50.
- Łuczyński E., 2004, *Kategoria przypadku w ontogenezie języka polskiego, czyli o wchodzeniu dziecka w rzeczywistość gramatyczną*, Gdańsk.
- Łuczyński E., 2010, *Akwizycja gramatyki języka polskiego*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 15, nr 1, s. 9-18.
- Łuczyński E., 2015, *Badanie kompetencji gramatycznej osób z zaburzeniami mowy*, [w:] S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, Gdańsk, s. 56-63.
- Machowska J., 2006a, *Nabywanie kategorii przypadku. Wiek wczesnoszkolny*, Kraków.
- Machowska J., 2006b, *Metaforyczne użycie przypadków w języku uczniów w młodszym wieku szkolnym (metafora gramatyczna)*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis”, t. 31: *Studia Logopaedica I.*, s. 303-322.
- Maciejewska A., 2015, *Analogia w metodologii badań logopedycznych*, [w:] S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, Gdańsk, s. 95-111.
- Markowski A. (red.), 2002, *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa.
- Michalik M., 2015, *Transdyscyplinarność logopedii – między metodologiczną koniecznością a teoretyczną utopią*, [w:] S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, Gdańsk, s. 32-46.

- Milewski S., 1995, *Przyswajanie normy językowej przez dzieci (na przykładzie zjawisk fonetyczno-fonologicznych)*, [w:] M. Bugajski (red.), *Norma językowa w polszczyźnie*, Zielona Góra, s. 59-65.
- Milewski S., 2001, *Śródgłosowe grupy spółgłoskowe w tekstach mówionych dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] S. Grabias (red.), *Zaburzenia mowy, seria Mowa. Teoria-Praktyka*, t. 1, Lublin, s. 216-253.
- Nagórko A., 1998, *Zarys gramatyki polskiej (ze słowotwórstwem)*, Warszawa.
- Olma M., 2007a, *Rozwój niektórych kategorii fleksyjnych rzeczownika i czasownika u dziecka w wieku do 5 lat (Część I. Fleksja imienna)*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s.80-92.
- Olma M., 2007b, *Rozwój niektórych kategorii fleksyjnych rzeczownika i czasownika u dziecka w wieku do lat 5 (Cz. II. Fleksja werbalna)*, „Poradnik Językowy”, z. 9, s.60-71.
- Olma M., 2008, *Problematyka redundancji i relewancji w idiolekcie dziecka w wieku przedszkolnym*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis” 56, „Studia Logopaedica” II, Kraków, s. 191-221.
- Orzechowska A., 1998, *Rzeczownik*, [w:] R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, t. 2: *Morfologia*, Warszawa, s. 270-331.
- Panasiuk J., 2012, *Afazja – typologia zaburzenia. Interpretacja afazji z perspektywy interakcyjnej*, [w:] S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin, s. 569-621.
- Piaget J., 1966a, *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa.
- Piaget J., 1966b, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa.
- Pluta-Wojciechowska D., 2015, *O badaniach logopedycznych. Refleksje naukowca i praktyka*, [w:] S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, Gdańsk, s. 47-55.
- Porayski-Pomsta J., 1994, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Warszawa.
- Porayski-Pomsta J., 2007, *„Mowa dziecka” jako przedmiot badań*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 3-29.

- Porayski-Pomsta J. (red.), 2008, *Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej*, „Studia Pragmalingwistyczne”, nr 5.
- Porayski-Pomsta J., 2009, *Zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy dziecka*, „Logopedia” 1(7), s. 7-31.
- Przetacznikowa M., 1955, *Przymiotniki w mowie dziecka w wieku przedszkolnym*, „Studia Pedagogiczne” II, s. 74-115.
- Przetacznikowa M., 1956, *Rozwój i rola przysłówków w mowie i myśleniu dziecka do lat trzech*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego, XV, s. 139-193.
- Przetacznikowa M., 1968, *Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka*, [w:] S. Szuman (red.), *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, Warszawa, s. 383-629.
- Przybysz-Piwko M., 2008, *Jak najmłodszy Polacy radzą sobie z dopełniaczem liczby mnogiej rzeczowników, czyli o potrzebie aktualizacji słownika poprawnej polszczyzny*, „Poradnik Językowy”, z. 7, s. 66-80.
- Rittel T., 1994a, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków.
- Rittel T., 1994b, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Rudzka-Ostyn B., 2000, *Z rozważań nad kategorią przypadka*, Kraków.
- Saloni Z., Świdziński M., 1998, *Składnia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Saussure de F., 1991, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa.
- Saussure de F., 2004, *Szkice z językoznawstwa ogólnego*, przekład, wstęp i redakcja naukowa M. Danielewiczowa, Warszawa.
- Sawicka G., 2008, *Badanie języka dziecka w interakcji – propozycja metodologiczna*, [w:] J. Porayski-Pomsta (red.), *Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej*, „Studia Pragmalingwistyczne”, nr 5, Warszawa, s. 131-143.
- Shugar G. W., Smoczyńska M., 1980, *Nowe kierunki badań nad językiem dziecka*, [w:] G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa, s. 8-51.
- Slobin D. I., 1980 [1973], *Poznawcze przesłanki rozwoju gramatyki*, [w:] G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa, s. 398-451.

- Smoczyńska M., 1972, *Przyswajanie form deklinacji rzeczownikowej przez dzieci w wieku młodszym*, „Psychologia Wychowawcza”, z.5, s. 515-524.
- Smoczyńska M., 1987, *Metodologiczne problemy analizy błędów językowych dzieci*, [w:] I. Kurcz, G. W. Shugar, B. Bokus (red.), *Język dziecka: praca zbiorowa*, t. 2, s. 95-116, Wrocław.
- Smoczyńska M., 1997, *Przyswajanie systemu gramatycznego języka przez dziecko*, [w:] H. Mierzejewska i M. Przybysz-Piwko (red.), *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*, Warszawa.
- Smoczyński P., 1955, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź.
- Stefańczyk W. T., *Kategoria rodzaju i przypadku polskiego rzeczownika. Próba synchronicznej analizy morfologicznej*, Kraków.
- Wójtowicz J., 1959, *Drobne spostrzeżenia o działaniu analogii w mowie dziecka*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 349-352.
- Tokarski R., 1973, *Fleksja polska*, Warszawa.
- Tomasello M., 2003, *Czy małe dzieci posiadają kompetencję składniową osób dorosłych?*, [w:] E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Kraków, s. 254-313.
- Woźniak T., 2012, *Zaburzenia mowy w schizofrenii*, w: S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin, s. 645-677.
- Zarębina M., 1965, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław-Warszawa-Kraków.
- Zarębina M., 1980, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*, Kraków.
- Zarębina M., 1994, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, Gdańsk.



