

*Elizabeth Muir*

STRATEGIA PRZYSWAJANIA JĘZYKA  
U DZIECI DWUJĘZYCZNYCH POLSKO-ANGIELSKICH

Dokładne zbadanie procesu przyswajania sobie języka przez dziecko z położeniem nacisku na wykrycie strategii i czynników zaangażowanych w tym procesie jest ważne z wielu powodów.

Istnieje w dalszym ciągu wiele różnych poglądów dotyczących technik, nazywanych przez niektórych autorów procedurami (A. Karmiloff-Smith)<sup>1</sup> czy strategiami (R. F. Cromer)<sup>2</sup>, stosowanymi przez dzieci w trakcie procesu przyswajania sobie języka. Nie jest jasne, które czynniki odgrywają decydującą rolę w tym procesie. Jedni z autorów faworyzują czynniki poznawcze (E. Clark)<sup>3</sup>, inni złożoność językową poszczególnych języków (I. M. Schlesinger)<sup>4</sup>.

Lepszy wgląd w ten problem przyczyniłby się niewątpliwie do bardziej efektywnego zorganizowania nauki poszczególnych języków.

W moich badaniach nad dziećmi dwujęzycznymi polsko-angielskimi wysu-  
nęłam przypuszczenie, iż proces przyswajania języka jest wynikiem dynamicz-  
nej integracji kilku czynników, z których najważniejsze są dwa: złożoność  
poznawcza pojęć i złożoność językowa. Do innych czynników należy wielkość  
ekspozycji językowej, przy czym rozumiem przez to stopień, w jakim dane  
dziecko wyeksponowane jest na dany język, a nie koniecznie długość czasu,  
w którym miało ono kontakt z językiem, poza tym chęć ekspresji myśli,  
wrażliwość na ocenę społeczną.

<sup>1</sup> A. Karmiloff-Smith, *A Functional Approach to Child Language. A Study of Determiners and Reference*, Cambridge, 1979.

<sup>2</sup> R. F. Cromer, *Receneptualizing Language Acquisition and Cognitive Development*, [in:] *Early Language: Acquisition and Intervention*, R.L. Schiefelbush and D. Bricker (Eds.) Baltimore 1981, s. 51-137.

<sup>3</sup> E. Clark, *Strategies and the Mapping Problem in First Language Acquisition*, [in:] *Language Learning and Thought*, J. Macnamara (Ed.), New York 1977.

<sup>4</sup> I. M. Schlesinger, *Relational Concepts Underlying Language*, R.L. Schiefelbush, L.L. Loyd (Eds.), Baltimore 1974, s. 129-151.

Jeżeli chodzi o dwa pierwsze czynniki, złożoność poznawczą przyjął zgodnie z rozumieniem tego pojęcia przez Clark. Jest to więc złożoność konceptów manifestowanych poziomem ich abstrakcyjności i ilości punktów odniesień. Zgodnie z Clark na przykład przyimek „między” reprezentuje znaczną złożoność poznawczą, ponieważ jego przyswojenie wymaga wzięcia pod uwagę kilku punktów odniesienia.

Złożoność językowa natomiast w moim rozumieniu jest wynikiem ilości i stopnia jednolitości reguł warunkujących realizację językową danej gramatycznej czy morfosyntaktycznej kategorii.

Przedmiotem analizy były odstępstwa od normy językowej obserwowane u dzieci dwujęzycznych zarówno w produkcji, jak i zrozumieniu mowy. Zakłada się, że odchylenia językowe czy nazywane często przez wielu autorów błędy, popełniane przez dzieci są odzwierciedleniem ich twórczej znajomości języka. Dewiacje są skutkiem rozbieżności między formalną realizacją językową danej struktury językowej i funkcją przypisaną jej przez dzieci. Dla przykładu można podać tu strukturę przyimka kierunkowego „na” w zwrocie: „skacze na most”. Dzieci przypisały mu funkcję wyrażenia przyimkowego miejsca „na” w zwrocie: „skacze na moście”, które jest trudniejsze w realizacji morfosyntaktycznej.

Analiza dewiacji pod względem ich typu, częstości występowania i regularności miała na celu wykrycie strategii, które stosują dzieci w procesie przyswajania sobie języka polskiego.

Kwestia rozbieżności czasowej między pojawieniem się danego konceptu a przyswojenia poprawnej formy ekspresji językowej wyrażającej ten zamysł była również przedmiotem rozważań mej pracy.

Badania skoncentrowane zostały na wykryciu, w jakim stopniu dzieci dwujęzyczne polsko-angielskie kontrolują morfosyntaktyczne kategorie przypadków, rodzaju i żywotności, nieżywotności w języku polskim. Są to bowiem kategorie, które różnią język polski i angielski. W języku angielskim różnicowanie rodzajowe na przykład oparte jest na rodzaju naturalnym, nieżywotne rzeczowniki przybierają formę nijaką (z małymi wyjątkami stanowiącymi coś w rodzaju personifikacji: *o k r ę t* – rodzaj żeński, *s ł o Ń c e* – rodzaj męski).

Chodziło mi o wykrycie, jak przebiega proces przyswajania języka u dzieci wyekspozowanych na typologicznie różne języki. Jakie różnice istnieją w jego przebiegu w porównaniu z monojęzycznym przyswojeniem, jaką rolę odgrywa fakt dwujęzyczności w tym procesie.

Badania zostały przeprowadzone w sobotnich szkołach polskich na populacji 80 dzieci dwujęzycznych polsko-angielskich w wieku od 2-10 lat. Wszystkie dzieci pochodziły z rodzin, w których oboje rodzice byli Polakami. W ciągu tygodnia dzieci uczęszczały do angielskich przedszkoli lub szkół i jedyną formą edukacji w języku polskim była sobotnia szkoła polska.

Całość badań przebiegała w dwóch częściach: pierwsza część poświęcona



jest analizie próbek mowy wydobytej (elicited) od dzieci, a druga część składa się z eksperymentów przygotowanych w celu dalszego zbadania obserwacji zebranych w części pierwszej. Ogólne podejście ma charakter opisowy i stanowi kompromis między eksploracją i eksperymentem.

Nie będę podawać szczegółów odnośnie do procedury przeprowadzonych badań. Jest to bowiem nieistotne z punktu widzenia tego artykułu.

Przejdę więc do wyników. Okazuje się, że przebieg procesu przyswajania sobie języka polskiego przez badane dzieci jest rzeczywiście uwarunkowany oddziaływaniem szeregu czynników. Jest to jednak proces, który ma pewne podobieństwa do procesu przyswajania sobie polskiego systemu językowego przez dzieci jednojęzyczne polskie.

Wyniki badań sugerują, że przyswojenie sobie morfosyntaktycznej kategorii rodzaju pojawia się stosunkowo wcześnie u dzieci dwujęzycznych. Jest to przeciwne do tego, co podają niektórzy autorzy, jak na przykład Slobin<sup>5</sup>. Według D. Slobina kategoria rodzaju gramatycznego powinna pojawiać się późno ze względu na trudność wynikającą z braku podłoża semantycznego tej kategorii. Moje badania sugerują, że tak nie jest. Nawet dzieci dwujęzyczne, które są pod wpływem dwóch diametralnie różnych pod tym względem systemów językowych, wykazują wczesną kontrolę nad tą kategorią.

Wydaje się to korespondować z wynikami badań M. Smoczyńskiej<sup>6</sup> nad dziećmi jednojęzycznymi w Polsce, które również wykazały wczesną kontrolę w tym zakresie.

Wyniki moich badań sugerują, że najważniejszym czynnikiem tutaj jest konsekwentność reguły leżącej u podstaw rozróżnienia rodzaju gramatycznego. Zarówno w badaniach M. Smoczyńskiej, jak i moich dowodem tego, że dzieci rzeczywiście wykryły reguły, były uogólnienia w stosowaniu reguły warunkującej identyfikację rodzaju męskiego na rzeczowniki żeńskie nietypowe, kończące się na spółgłoskę: „kość”, „mysz”. Ponadto w moich badaniach te uogólnienia występowały również w zapożyczeniach angielskich używanych przez niektóre dzieci dwujęzyczne, na przykład „na tym holydeju”.

Reguły odpowiedzialne za rozróżnienie rodzajów gramatycznych w liczbie pojedynczej w języku polskim są w dużym stopniu konsekwentne (z małymi wyjątkami jak powyżej). Nie dotyczy to jednak liczby mnogiej, w której istnieją wprawdzie tylko dwa rodzaje, ale ich rozróżnienie oparte jest na regułach ambiwalentnych. Brak tych reguł wydał się być czynnikiem powodującym trudności u dzieci dwujęzycznych (nie można porównać wyników do populacji monojęzycznej ze względu na brak danych). Rozróżnienie rodzajowe w liczbie mnogiej wiąże się z wykryciem kilku morfosyntaktycznych własności danego rzeczownika: niepojedynczy, osobowy, męski. Po wyselekcjonowaniu

<sup>5</sup> D. I. Slobin, *Psycholinguistics*, Glenview, Illinois, 1979.

<sup>6</sup> M. Smoczyńska, *The Acquisition of Polish*, [in:] *Cross, Linguistic Studies in Language Acquisition*, D. I. Slobin (Ed.), Hillsdale, N. J. 1986.

tych cech rzeczownik może być zaklasyfikowany do kategorii męskoosobowych, którą Fisiak<sup>7</sup> nazywa *virile*. Reszta rzeczowników posiadająca cechy żywotności, nieżywotności, należąca do trzech rodzajów w liczbie pojedynczej należy do kategorii *nonvirile*. Konsekwencją tego rozróżnienia jest taka, że rzeczowniki pierwszej kategorii korespondują z zaimkami osobowymi *ci*, *oni*, z zaimkami przymiotnikowymi *ta* *cy*, zaimkiem względnym *którzy*, z czasownikami w czasie przeszłym kończącym się na *-li*. Sytuacja jest jeszcze bardziej skomplikowana przy poprawnym zastosowaniu zgody rodzajowej w przypadku użycia liczebników.

Wiele czynników jest zaangażowanych i ich wpływ jest różny w trakcie całego procesu. Znaczenie czynników poznawczych jest niewątpliwe, ale wpływ struktury językowej jest bardzo istotny. Właśnie tu można zauważyć podobieństwo procesu z przebiegiem tego procesu u dzieci jednojęzycznych. Złożoność reguł dyktujących użycie danych struktur językowych odgrywa znamienne rolę.

Zarówno dzieci jednojęzyczne, jak i dwujęzyczne stosują rozmaite strategie w całym procesie przyswajania sobie języka i chociaż istnieje i tu podobieństwo w sposobie, w jakim próbują rozwiązać trudności językowe, dzieci dwujęzyczne mając w zasięgu inny język odwołują się bardzo często do niego o pomoc. Nie odnosi się to do wszystkich, bo i tu wiele czynników odgrywa istotną rolę.

Sumując można powiedzieć, że istnieje stosunkowo duża zbieżność trudności językowych, na które trafiają dzieci jedno- i dwujęzyczne w procesie przyswajania sobie języka polskiego. Okazuje się, że dzieci dwujęzyczne polsko-angielskie, mając do czynienia z drugim systemem językowym, typologicznie różnym, nie doświadczają diametralnie innych trudności językowych niż dzieci jednojęzyczne polskie. Możliwość istnienia innego języka, w tym wypadku angielskiego, pozwala im jednak na stosowanie strategii omijania trudności poprzez użycie angielskich odpowiedników. Tego typu strategia, którą nazywam w pracy „*evasion strategy*” jest używana przez dzieci starsze, zdające sobie sprawę z tego, które struktury językowe należy w danym kontekście zastosować i również świadome trudności związanych z ich użyciem. Użycie „*evasion strategy*” pojawiało się u większości badanych dzieci. Prowadzić może ono do znacznego osłabienia produktywnego aspektu mowy (*linguistic performance*).

Szczególnie dwa spostrzeżenia wysunięte na podstawie wyników moich badań wydają się być istotne dla pracy nad udoskonaleniem procesu nauczania dzieci polonijnych. Pierwsze to to, że proces przyswajania języka polskiego przez dwujęzyczne dzieci polsko-angielskie charakteryzuje się stosunkowo dużym podobieństwem do tego procesu u jednojęzycznych, i po drugie, że

<sup>7</sup> J. Fisiak, M. Lipińska-Grzegorek, T. Zabrocki, *An Introductory Polish-English Contrastive Grammar*, Warszawa 1978.



w pewnym sensie w niektórych przypadkach język angielski może mieć negatywny wpływ na bardziej efektywny przebieg tego procesu. Wpływ dwujęzyczności sprowadza się do zmniejszenia efektywności językowej, a nie do upośledzenia przebiegu tego procesu. Przy odpowiedniej ekspozycji na język polski i dobrze opracowanych metodach nauczania tego języka biorących pod uwagę kompleks czynników, przebieg przyswajania sobie języka polskiego u dzieci dwujęzycznych może odbywać się podobnie jak u monojęzycznych.

W pierwszym przypadku przy opracowywaniu metod nauczania powinno się położyć nacisk na te struktury językowe, które stanowią źródło trudności, w drugim zaś do zachęcania, aby dziecko próbowało rozwiązać problem w ramach jednego systemu językowego.

Przedstawiając to w powyższej formie, dokonuję wielkiego uproszczenia, albowiem przyswajanie jakiegokolwiek systemu językowego jest procesem niezmiernie skomplikowanym – jak widoczne to jest na podstawie moich badań – zależnym od wielu czynników.