

Alina Maciejewska

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Instytut Językoznawstwa i Literaturoznawstwa

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5665-8520>

Analogia w języku. Ustalanie relacji formy i treści narzędziem diagnozy oraz terapii logopedycznej

Analogy in language. Establishing form and content relationship as a tool of logopaedic diagnosis and therapy

Streszczenie: Analogia, uznawana za fenomen ludzkiego umysłu, od czasów starożytnych wykorzystywana była do opisu zjawisk językowych, które ukształtowały podstawy gramatyki, myślenia o języku jako uporządkowanej strukturze. W językoznawstwie analogię sprowadzono do proporcji. W artykule odwołano się do roli wnioskowania przez analogię w wyjaśnianiu procesów poznawczych i językowych i jej udziału w rozwoju mowy, przede wszystkim rozwoju sprawności morfologicznej. Przedstawiono wyniki badań autorki, w których wykorzystano zabawę wieloelementowymi proporcjami. Pozwoliły one określić trudności w respektowaniu relacji formy i treści dzieci w wieku szkolnym, młodzieży i studentów, w tym studentów z uszkodzonym słuchem oraz dzieci i młodzieży z autyzmem, zespołem Aspergera, niepełnosprawnością intelektualną. Wskazano na potrzebę badań nad rozwojem struktury leksykalno-semantycznej, określeniem etapów jej rozwoju i ich charakterystycznych cech. Wskazano na potrzebę uwzględniania sprawności morfologicznej w diagnozie logopedycznej i programowaniu języka.

Słowa kluczowe: analogia, grupy proporcjonalnych relacji, sprawność morfologiczna.

Summary: Since ancient times, analogy, a marvel of the human mind, has been in use to describe linguistic phenomena that shaped the foundations of grammar and perception of a language as an ordered structure. In linguistics, the analogy is reduced to proportion. In the article, by means of multi-element proportions game, the author presents the role of inference by analogy in explaining cognitive and linguistic processes as well as its participation in speech and above all in morphological efficiency development. The acquired results pinpointed difficulties which pupils, adolescents and students, including hearing impaired, autistic, Asperger, and intellectually disabled ones, experience in respecting the relationship between form and content. Naturally, a need to deepen the study on the lexical-semantic structure advances, definition of development stages and their characteristic features as well as including morphological efficiency in logopaedic diagnosis and language programming emerges as a consequence of this research.

Keywords: analogy, groups of proportional relations, morphological efficiency.

W filozoficznych rozprawach, które zmierzały do określenia właściwych człowiekowi sposobów poznania, wskazywano, że wnioskowanie przez analogię jest tym, co pozwala przejść od znanego do nieznanego. Władysław Biegański (1909: 1) tak rozpoczął swoją rozprawę filozoficzną: „Z pośród dróg, po których umysł nasz kroczy do odkrycia nowych prawd, jedną z najważniejszych jest wnioskowanie, oparte na analogii”.

Choć uznaje się, że to logika ukształtowała definicję analogii, to jest ona także mocno zakorzeniona w filozofii, matematyce, naukach prawnych, socjologii, językoznawstwie i innych dyscyplinach. Wykorzystywana jest zarówno w rozwiązywaniu codziennych problemów, jak i w tworzeniu modeli oraz teorii naukowych, objaśnianiu tego co trudne, skomplikowane, niedostępne bezpośredniemu poznaniu¹. W psychologii jest ona zaliczana do centralnych mechanizmów regulujących stosunek człowieka do otaczającej go rzeczywistości (Biela 1981) i uznaje się, iż jest cechą ludzkiego umysłu nastawionego na szukanie wzorców, odkrywanie relacji i tworzenie kategorii², pozwala uzupełniać brakującą wiedzę, zrozumieć i wyjaśnić złożoność, odmienność zjawisk, oceniać, przewidywać skutki i określać przyczyny zdarzeń, na nowo opracowywać rozwiązywanie starych problemów³. Ma również udział w uczeniu się emocji (J.P. Blevins, J. Blevins 2009). Wskazuje się, że to analogia pozwala wprowadzać ład w nieprzerwanie gromadzonym zasobie wiedzy. Ale by mogła zaistnieć, musi być wzorzec.

Pomimo ogromnego znaczenia, jakie ma wnioskowanie z analogii w badaniu i dowodzeniu naukowym, termin ten do dziś nie jest precyzyjnie zdefiniowany⁴. Naj-

¹ W. Biegański (1909) dowodził, że nie byłoby odkryć Keplera, Newtona, Galileusza, nie powstałyby nowe dyscypliny badawcze, ważne odkrycia naukowe, gdyby nie analogia umożliwiająca „wybiegające naprzód wnioskowanie” (tamże). Nie powstałyby wynalazki oraz odkrycia nowych faktów, np.: Franklin nie doszedłby do wynalazku piorunochronu, a Faraday do odkrycia elektrycznych prądów indukcyjnych. I choć analogii, szczególnie we współczesnej nauce, przypada głównie rola heurystyczna, to ma ona także znaczenie dowodowe. Tak jak dawniej filozofowie (Sokrates, Platon, mędrcy dalekiego Wschodu) wykorzystywali analogię w przypowieściach i metaforach, by przekonywać, udowadniać swoje racje, tak też dziś znaczenie dowodów posiadają również fakty (wywiedzione przez analogię), na jakich opiera się współczesna geologia, fizjologia i patologia eksperymentalna, socjologia. A. Biela (1989: 5) stwierdził, że gdyby człowiek nie potrafił posługiwać się analogią, „cywilizacja ludzka prawdopodobnie nie wyszłaby wówczas poza epokę kamienia łupanego”. Dowodził, że jest ona metodą uprawiania nauki (stosowaną na różnych etapach pracy naukowej), która może co prawda prowadzić w ślepe zaułki, ale też pozwala dokonywać epokowych odkryć. Jest obecna w badaniach różnych dyscyplin naukowych, technice, kulturze i życiu społecznym.

² J. MacNamara (1993) dowodzi, że kompetencja logiczna jest właściwością ludzkiego umysłu i dzieci wykorzystują ją jako naturalną zdolność. Widoczna jest w zachowaniach dzieci już przed 1 rokiem życia.

³ W trakcie wykonywania zadania dostrzeżone podobieństwa i ustalone relacje wraz z dołączaniem nowych obiektów i wyróżnianiem nowych danych bywają porzucane i ustalane są nowe. I te stają się na jakiś czas podstawą wnioskowania przez analogię (por. Biela 1989).

⁴ W *Słowniku języka polskiego* (1978: 50) pod hasłem „analogia” znajdujemy: „1. analogia między różnymi rzeczami, zjawiskami, procesami itp. to ich podobieństwo lub odpowiedniość,

obszerniejsze nawet dzieła, traktujące o logice i metodologii jej badań, traktują ten sposób wnioskowania zupełnie pobieżnie, poświęcając mu zaledwie krótkie, mało wyczerpujące wzmianki, nawet sprzeczne zdania. Wśród sylogistycznych⁵ schematów wnioskowania (pochodzących od Arystotelesa), wyróżnia się: 1) dedukcję – wnioskowanie od ogółu do szczegółu, 2) indukcję – wnioskowanie od szczegółów do ogółu i 3) analogię – wnioskowanie od szczegółu do szczegółu. S. Jevons (1881: 592, za: Biegański 1909) podkreślił rolę analogii wśród sylogizmów, pisząc tak: „Wniosek, wyprowadzony z przesłanek na drodze dedukcyjnego rozumowania, zawiera tylko to, co mieści się już w przesłankach; kto więc uznaje przesłanki, dla tego wniosek nie stanowi nic nowego. Nawet wniosek indukcyjny, uogólniający, właściwie zawiera w swej treści także tylko to, co się znajduje w przesłankach, faktach; nowem jest tu uogólnienie, stwierdzenie w szczegółach spostrzeganych związku koniecznego, który się zawsze powtarzać będzie. Tymczasem wniosek wyprowadzony z analogii najdalej odbiega od swych przesłanek, gdyż stwierdza, że w odmiennych, nieznanym nam jeszcze zjawiskach lub przedmiotach znajdują się znane nam dobrze z innych zjawisk stosunki lub własności. Stąd wnioskowanie z analogii najbardziej wybiega naprzód i daje we wniosku najwięcej nowej treści w porównaniu”. Doceniał analogię w języku, jego rozwoju J.N. Baudouin de Courtenay (1905/1999 i inne), objaśniając jej mechanizm asocjacjami i dowodząc, że jest dowodem żywotności języka (1905).

Pomimo iż analogia stała się terminem powszechnie używanym, to w logice i filozofii była przez wieki przedmiotem sporu. Prawdopodobnie można uznać, że trudności w wyprowadzaniu wniosków z zastosowaniem metod indukcyjno-dedukcyjnych zmusiły do utrzymania w logice pojęcia wnioskowania z analogii w odniesieniu tylko do wniosku przypuszczalnego⁶.

2. Jeśli jakieś zjawiska lub procesy powstają przez analogię do innych zjawisk lub procesów, to zachodzą pod ich wpływem lub na ich wzór, 3. Jeśli coś jest analogią czegoś innego, to jest do tego podobne i zajmuje to samo miejsce lub pełni tę samą funkcję w innej sytuacji lub w ramach innego systemu”. Podobne eksplikacje umieszczono w: *Słowniku wyrazów obcych* (1971: 31), *Innym słowniku języka polskiego* (2000: 27), *Nowej encyklopedii powszechnej PWN* (t. 1, 1995: 153). Inne tłumaczenia, odwołujące się do źródłosłowu greckiego, wyjaśniają pochodzenie od wyrazu złożonego z przysłówka „an”, „ama”, który wskazuje na jakiś stan zwielokrotnienia (np. po dwa, po trzy) oraz czasownika „legein” (od rzeczownika „logos”), który znaczy ‘składać’, ‘mówić’. Z takiego tłumaczenia wywodzi się rozumienie analogii jako oznaczania jakiegoś stanu złożonego, także orzekanie o wielu rzeczach (św. Tomasz). A. Biela (1989: 10, 191) tłumaczy pochodzenie wyrazu od formy przymiotnikowej tworzonej przez *ava* (przyrostek) i *logia* (rozum) i wskazuje na znaczenie: ‘wzidzenie głębszych racji, związków, podobieństw’, ‘zgodny z rozumem’.

⁵ Sposób wnioskowania, w którym z dwu przesłanek zawierających ten sam termin przechodzi się do konkluzji zbudowanej z pozostałych dwóch terminów występujących w przesłankach (Pałczyński 1995).

⁶ Z takim ujęciem rozprawia się W. Biegański (1909: 56), proponując „oczyszczenie” analogii jako metody wnioskowania sylogistycznego: „Cała zaś różnica [między indukcją i dedukcją – A.M.] sprowadza się do tego, że wniosek indukcyjny uogólnia prawdę stwierdzoną w pojedynczych przypadkach, na cały ich gatunek. Tymczasem wniosek analogiczny prawdę stwierdzoną w jednym przypadku przenosi na inny przypadek”. Dalej ilustruje to przykładem odnoszącym się do

Niezwykły udział miała analogia w badaniach języka⁷. Korzystano z niej w czasach, kiedy starożytni filologowie poszukiwali kryteriów normatywnych, umożliwiających przekłady dzieł literackich. Dysputy⁸, które koncentrowały się wokół stosunku języka do opisywanej rzeczywistości, zaowocowały poszukiwaniami porządku wśród elementów języka. Jak pisze A. Heinz (1988), ten spór o związek języka z rzeczywistością zaowocował przygotowaniem fundamentów językoznawstwa, do których zalicza się: podstawowe terminy, kategorie gramatyczne, paradygmaty fleksyjne, rozumienie języka jako struktury. Na przestrzeni wieków rozumienie analogii i korzystanie z niej w odkrywaniu lub ustalaniu reguł językowych zmieniało się diametralnie: od analogicznego odkrywania reguł oraz zmian w różnych podsystemach języka, po absolutny brak zainteresowania nią i nieuznawania jej znaczenia. Po wiekach stwierdzono, że analogia, jako metoda, wyczerpała swoje możliwości opisywania zjawisk, a z jej pomocą można opisywać tylko pewne zmiany w rozwoju języka. Wyznaczono jej miejsce w wyjaśnianiu neologizmów dziecięcych⁹.

Dziś coraz chętniej wraca się do tej metody w badaniu zjawisk językowych. Co więcej, twierdzi się, że nie tylko jest skuteczna w wyjaśnianiu zjawisk fonetycznych, ale niezwykle potrzebna w wyjaśnianiu zjawisk morfologicznych, tych na pograniczu podsystemów. Sprawdza się w językoznawstwie diachronicznym i synchronicznym i, jak pisze Mayenthaler (1980), analogia może występować w fonetyce, morfologii i składni.

Tradycyjne zastosowanie analogii w językoznawstwie sprowadza się do wykorzystywania proporcji¹⁰. Tak zwana klasyczna analogia to proporcje czteroelementowe, określane wzorem $a:b = c:x$, w którym pierwsze trzy elementy są znane, czwarty rozpoznany może być dzięki wnioskowaniu przez analogię. Proporcjonalność jest określona najczęściej przez identyczność przede wszystkim relacji formalnych między elementami, a dość ogólnie uwzględniane są relacje semantyczne (por. Kuryłowicz, za: Wierchowski 1957). Eksploatowane przez młodogramatyków proporcje czteroelementowe zmieniły się na proporcje wieloelementowe, inaczej ciągi propor-

doświadczeń dzieci (a nawet dorosłych osób): „Przy rozumowaniu, dotyczącym praktycznych zagadnień życia, odbywa się samorzutny sposób wnioskowania z przebytego szczegółowego doświadczenia o przyszłym, z jednego szczegółu o drugim jemu podobnym. Jeżeli dziecko raz się sparzy przy ogniu, to spostrzegając drugi raz ogień, chowa już rękę i całym swym zachowaniem wykazuje, iż wnosi, że i ten ogień może je sparzyć. Wniosek ten jest niewątpliwie wyprowadzony na zasadzie podobieństwa, jakie istnieje pomiędzy ogniem, przy którym dziecko się sparzyło, i ogniem obecnym, co do którego wyprowadza wniosek” (tamże).

⁷ Patrz: Jelitte (2000).

⁸ W historii nauki znany jest jako starożytny spór między analogistami a anomalistami. O prawach analogii pisał W. Mańczak (1978).

⁹ Por. H. Borowiec (2001).

¹⁰ Tłumaczenie greckiego *analogos* to: ‘proporcjonalny’ (*Słownik wyrazów obcych*, 1967: 32). W *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* pod hasłem: „Analogia w języku” znajdujemy: „w językoznawstwie współczesnym przez analogię rozumie się stosunek proporcjonalny, jaki zachodzi między formami językowymi danego typu (EJO 1993: 45).

cjonalne¹¹. Takie ujmowanie analogii spowodowało, że w kolejnych epokach twierdzono, iż wyczerpała ona swoją siłę i skuteczność metodologiczną. Ale badania z przełomu XX i XXI w., szczególnie z zakresu psychologii kognitywnej i psycholingwistyki (równoległe z odkrywaną rolą metafory), pozwoliły na nowo wskazać jej rangę w badaniach nad poznaniem i językiem¹². Szukając odpowiedzi na pytania o organizację procesów pamięciowych, odwoływano się do eksperymentów pozwalających odnaleźć mechanizm działania analogii, określić jej rolę w tworzeniu reprezentacji pojęciowej i skierowano uwagę na język¹³. Po uznaniu jej za główną właściwość ludzkich funkcji poznawczych i kategoryzacji przyznano jej podobną rolę również w rozwoju kompetencji językowej (Slobin 1997/1980). Uzyskane wyniki badań pokazały, że w różnych zadaniach analogia może być inaczej przetwarzana przez umysł, a jej udział w zmianach zarówno fonetycznych, gramatycznych, jak i leksykalnych¹⁴ ujmowany jest nie tylko jako proces upodobniania form wskutek działania wzoru, generalizacji, ale jako ustawiczny ciąg zmian, który dokonuje się stopniowo, w ciągu całego życia jednostki pod wpływem przyswajanych wzorów i twórczego ich wykorzystywania. Obejmuje wszystkie zakresy zgromadzonej przez człowieka wiedzy i wykorzystuje typowe, przewidywalne i nietypowe, odległe połączenia między jej dziedzinami (Gentner, Markman 1997). Tworzone przez badaczy modele działania poznawczego i językowego pokazują wszechstronny i ponadczasowy zakres działania analogii. Ale podjęte wysiłki opracowania programu modelowania analogicznego (Skousen 2009) w przewidywaniu i wyjaśnianiu struktury języka, jego rozwoju oraz znalezieniu odpowiedzi na pytania dotyczące sposobów nabywania języka (Goldsmith 2009) pozostają ciągle wyzwaniem.

Stawiane od wieków pytania o związek myślenia i mowy pozwoliły psychologom wskazać, że istnieje bardzo ścisła współzależność między zdolnością wnioskowania przez analogię a zdobywaniem kolejnych umiejętności językowych¹⁵. Przywołać moż-

¹¹ Historię zmian i rolę proporcji w leksykalnej analizie strukturalnej opisał J. Wierzechowski (1957).

¹² Por. M. Haman (1993: 190–205), J.V. Blevins, J. Blevins (2009).

¹³ Uwarunkowały to choćby różnice w ujmowaniu relacji podobieństwa w podejściu strukturalnym i pragmatycznym. W pierwszym podobieństwo jest rozumiane klasycznie, jako „wielkość stała, niezmienna, dokładnie wyznaczona syntaktycznymi regułami korespondencji porównywanych zadań, w drugim spostrzeganie podobieństwa jest uzależnione od dostrzeżenia relacji przyczynowo-skutkowych w porównywanych zadaniach” (Chlewiński, Falkowski i Francuz 1995: 20–21). Patrz także D. Wood (2006).

¹⁴ Można odwołać się do Pinkera i Prince’a (1991), którzy stwierdzili, że: „konieczne jest rozwinięcie nowej teorii [...], która otwarcie uzna rolę reguł z jednej strony i asocjacyjnej pamięci z drugiej. Wynika z takiej teorii, że regularna i nieregularna fleksja muszą być przetwarzane za pomocą dwóch różnych systemów. Formy regularne są przetwarzane z użyciem klasycznych, symbolicznych reguł gramatyki, która poprzez konkatencję łączy przyrostek ze zmienną reprezentującą temat fleksyjny. Formy nieregularne są zapamiętanymi parami wyrazów, lecz więzi łączące członków par są przechowywane w strukturze pamięci asocjacyjnej przypominającej sieci koneksjonistyczne” (za: Langacker 2003: 110).

¹⁵ Por. A. Maciejewska (2015).

na pracę W. Sterna (1926) i twierdzenie, że to najwcześniejsze formy wnioskowania przez analogię pozwalają dziecku uchwycić relacje między dźwiękiem i znaczeniem oraz łączyć nowe doświadczenia ze znanymi dźwiękami.

Niewątpliwie najliczniejsze dowody działania analogii w procesie nabywania języka znajdujemy w pracach poświęconych rozwojowi kategorii gramatycznych¹⁶, analizie słownictwa, a szczególnie w opisie neologizmów dziecięcych¹⁷. Pojawianie się oryginalnych form językowych w rozwoju mowy L. Kaczmarek (1977: 53–54) warunkował umiejętnościami posługiwania się przez dzieci coraz bardziej rozbudowanymi, ale niedostatecznie utrwalonymi regułami: „stąd dziecko kształtuje drogą analogii [...] liczne, przez swą świeżość, odrębność i niezwykłość pełne czaru, twory językowe”. P. Smoczyński (1955: 117) uważał, że czas, kiedy pojawiają się oryginalne formy dziecięce, które uwarunkowane są przyswojeniem podstaw systemu językowego, wskazuje na jego intensywny rozwój¹⁸, a decydujący jest rozwój sprawności

¹⁶ Na przykład wyniki badań zespołu pracującego pod kierunkiem S. Szumana pokazały, że analogia jest podstawą kształtowania kategorii semantycznych i gramatycznych, a ujmowanie związków analogicznych i formułowanie wniosków opartych na analogii doskonali się wraz z rozwojem umiejętności składniowych, stawianiem pytań, opanowaniem tzw. wyrazów gramatycznych. M. Przetacznikowa (1975), polemizując z Piagetowskim negowaniem roli analogii, dowodziła, że dziecięce zdania proste, niepełne, nieprecyzyjne od strony informacyjnej, pozwalają dziecku ujmować stosunkowo niewielki zakres prostych relacji czynność – sprawca, obiekt. Na tym etapie rozwoju możliwe jest ujmowanie takich związków analogicznych, których podstawą są wyróżniane podobieństwa, najprostsze relacje: przyczyna – skutek. Autorka skłaniała się ku twierdzeniu, że dziecko wcześniej rozpoznaje zasadę ogólną, choć w stosowanych formułach językowych ujawnia wnioskowanie przez analogię oparte na „przechodzeniu od szczegółu do szczegółu”. Dopiero kiedy opanuje umiejętność tworzenia zdań wielokrotnie złożonych, potrafi wyrazić różne związki między przedmiotami i zdarzeniami, ujmując też bardziej złożone relacje analogiczne. Dla rozwoju wnioskowania przez analogię istotne znaczenie ma opanowanie spójników, bo one pozwalają precyzyjniej określać relacje między zdarzeniami i obiektami. Dowodziła tego L. Geppertowa (1959). Zwracała również uwagę na szczególną rolę spójników hipotaktycznych, które pozwalają dzieciom ustalać logiczne relacje między obiektami, światem realnym i światem nierealnym, pozwalają stawiać pytania, uzasadniać wnioski wynikające z coraz bardziej precyzyjnego ujmowania relacji.

¹⁷ Zwano je także tworami/neologizmami analogicznymi, często bez odwołania się do precyzyjnych definicji terminów (Chmura-Klektowa 1971). Definicja F. de Saussure’a (1991: 167) tłumaczyła neologizmy najbardziej ogólnie: jest to forma utworzona na wzór jednej lub większej liczby form według określonej reguły. W literaturze językoznawczej neologizmy stawały się przedmiotem analiz, klasyfikacji. Terminem tym określano formy gramatyczne, leksykalne, składniowe, które funkcjonują w pewnym czasie, dopóki nie zostaną włączone w strukturę leksykalną języka ogólnego (jego odmiany) i nie staną się jednostką, która generuje następne. T. Smółkowska (2001: 14) charakteryzuje neologizmy słowotwórcze, semantyczne (neosemantyzmy), frazeologiczne, także nowe zapożyczenia, formy potencjalne i neologizmy analogiczne. Cechą neologizmu jest to, że powstaje w rezultacie przekroczenia norm, a neologizmy analogiczne wykorzystują wszelkie możliwości tkwiące w strukturach formalnych, pojęciowo-interpretacyjnych (Smółkowska 2001: 18).

¹⁸ To, że lawinowy rozwój słownictwa zbiega się z początkami użycia gramatyki zauważa wielu badaczy, m.in. Bates, Goodman (1999). Dzieci muszą przyswoić sobie „masę krytyczną” wyuczonych na pamięć form, zanim uruchomi się proces „ekstrakcji wzorca”.

morfologicznej¹⁹. P. Smoczyński (1955: 157) pisał, że podstawą rozwoju językowego jest analogia, ponieważ: „na skutek działania twórczości analogicznej dziecko uwolniło się od pamięciowej reprodukcji wszystkich zasłyszanych form, uzyskując możliwość odtwarzania ich tylko na podstawie niewielu zapamiętanych lub bezpośrednio zasłyszanych”. To dzięki twórczości analogicznej mowa wyswobodziła się w znacznej mierze od elementów pozajęzykowych, stała się ekonomiczna, zaczęła dawać możliwości tworzenia nowych jednostek, zapoczątkowała postęp „gramatyzacji” i szybszy jej rozwój. Zdobycie podstaw systemu morfologicznego, czyli odczucia, że jedne elementy języka wiążą się z innymi i że się wzajemnie uzależniają, to najważniejsza rzecz, która pozwala „rozczłonkować” wyrazy.

Kiedy język dziecka przestał być traktowany jak nieporadna kopia języka dorosłych, dostrzeżono, że na każdym etapie rozwoju językowego dziecko operuje własnym systemem na miarę swoich możliwości, umiejętności, doświadczeń i potrzeb (Smoczyńska 1976). Oryginalne zachowania językowe tłumaczono nadmierną generalizacją reguł przez dziecko, ale zwracano uwagę, że właściwa interpretacja dziecięcych form pozwala na ustalanie sposobów i kolejności odkrywania reguł językowych oraz sposobów jego akwizycji, także informuje o zakresie trudności w ich opanowaniu²⁰. Łatwość tworzenia nowych wyrazów na wzór już istniejących była dowodem na rozpoznawanie, weryfikowanie i opanowywanie reguł oraz funkcji części morfologicznych²¹ przez dziecko.

Przyznanie wnioskowaniu przez analogię istotnej roli w nabywaniu języka i jego rozwoju uwarunkowane było umiejętnością rozpoznawania wskazówek referencyjnych i fonologiczno-morfologicznych²². Niewątpliwie odkrywanie reguł, które decydują o tworzeniu form poprawnych i wyjątków, to ostatni etap działania analogii.

¹⁹ Por. S. Pinker (1999) w badaniach nad funkcjonowaniem słownika umysłowego dowodził, że opanowanie ogromnej liczby słów przez dzieci jest warunkowane odkrywaniem przez nie różnych połączeń semantyczno-morfologiczno-fonologicznych, ustalaniem relacji, dzięki którym tworzone są odpowiednie grupy wyrazów i dokonuje się ich hierarchiczne porządkowanie. Nabywanie nowych form jest uwarunkowane generalizacją reguł, odwoływaniem się do ustalonego podobieństwa formy już znanej.

²⁰ M. Smoczyńska (1987) zwraca uwagę, że to, co potocznie określane jest błędem, należy oceniać na tle innych form niezgodnych z normą. Często te odstępstwa od normy są informacją o umiejętnościach dziecka, zakresie opanowanych i opanowywanych reguł, także trudnościach.

²¹ Wyniki badań nad akwizycją reguł słowotwórczych przez dzieci (Haman 2000; Clarc 1997) dowiodły, że opanowanie typów konstrukcji słowotwórczych zależy od trudności, z jaką rozpoznawane są relacje formalne i semantyczne w derywatach. Niewątpliwie łatwość rozpoznawania wzorów zależy od częstości ich występowania w języku otoczenia. Nie bez znaczenia jest rodzaj operacji słowotwórczych, jakich wymaga derywat, ale świadomy proces analizy form słowotwórczych zaczyna się wtedy, kiedy z zasobu poznanych form wyodrębniany jest formant i przypisane jest mu znaczenie.

²² M. Tomasello (2003) uważa, że analogia gra istotną rolę, ale pojawia się na pewnym etapie. Najpierw jest powtarzanie, czyli naśladowanie z rozpoznaniem celu i funkcji odtwarzanego zachowania, czyli gromadzenie leksykalnych konstrukcji wyspowych, które są podstawą tworzenia konstrukcji przechodnich, następnie budowania konstrukcji wyższego rzędu. Warunkiem pojawienia

Ustalenie dynamiki i zakresu tego procesu jest trudne. Tę trudność funduje zróżnicowanie ludzi w zakresie umiejętności logicznego myślenia, które jest cechą ich umysłów (MacNamara 1993: 53). Drugim uwarunkowaniem są różnice indywidualne w gromadzeniu wiedzy językowej, bo ona gwarantuje rozwój leksykalny i gramatyczny. Można więc z przekonaniem stwierdzić, że nie tylko, jak twierdzi Stanisław Grabias (2008), zasób leksemów jest indeksem wiedzy o świecie i oznaką rozumienia relacji między zjawiskami, a jego ograniczenie, swoiste ukierunkowanie na jakąś sferę rzeczywistości, uproszczenie struktury jest objawem zaburzenia mowy, ale również uwzględnić należy fakt, że wnioskowanie o związkach formy i treści między wyrazami wskazuje na problemy w opanowaniu języka. To ujawnianie „ścieżek” działania analogii pozwala określić „świadomość i zrozumienie związku łączącego formy ze sobą” i „dotknąć gry mechanizmu językowego” (de Saussure 1991: 193).

W eksperymencie z wykorzystaniem ciągów proporcjonalnych, w którym badałam umiejętność uzupełniania proporcji formami deminutywnymi, według wzoru wskazującego na podobieństwo formy i relacji semantycznej między wyrazem podstawowym (podanym) i pochodnym²³, uzyskałam wyniki wskazujące na to, że tzw. wiedza o systemie morfologicznym i wykorzystanie reguł gramatycznych nie zawsze idą w parze z wiekiem, wykształceniem itd. Zaproponowana zabawa proporcjami była dla części ankietowanych trudna²⁴. Sposoby uzupełniania proporcji wskazały, że łączenie relacji formy i treści niemal u 25% ankietowanych przebiega inaczej. Uzyskany materiał pokazał, że ścieżki asocjacyjne prowadziły do wykorzystywania: zasobów leksykalnych (kiedy dominowała wskazówka semantyczna), innych form gramatycznych (kiedy zwracano uwagę tylko na podobieństwo formy morfemu głównego), paronimów (form bazujących na dość dowolnie ustalonym podobieństwie formy bez uwzględniania relacji semantycznej) i nieanalogicznych konstrukcji słowotwórczych (relacja semantyczna i relacja formy były realizowane w sposób wykraczający poza zwyczaj językowy). Choć zabawa w uzupełnianie proporcji uznana była za łatwą (niewielu uczestników rezygnowało z uzupełniania tylko wyjątkowych miejsc w ciągu), to okazało się, że w każdej grupie (z wyjątkiem grupy kontrolnej) rejestrowałam formy odbiegające od tych przewidywanych. Tylko uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną najczęściej zostawiali puste miejsca w ciągach, wyjątkowo uczniowie z trudnościami w czytaniu i pisaniu, trudnościami w nauce, zachowaniu, zaburzeniami rozwojowymi, osoby z uszkodzonym narządem słuchu.

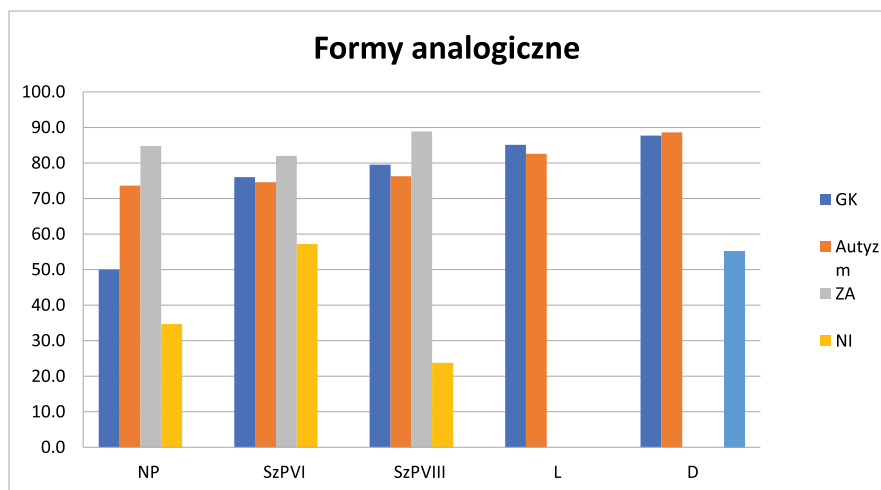
się analogii jest rozpoznawanie przez dziecko intencji komunikacyjnych wypowiedzi, bo w poznawanych złożonych jednostkach musi wyodrębnić właśnie przez analogię inne konstrukcje pełniące podobne role. Według tego modelu w świadomości użytkownika języka najważniejszy jest wyraz i jego kontekst. Tak zebrane dane pozwalają dziecku dotrzeć do wskazówek umożliwiających zinterpretowanie znaczenia, rozróżnienie na pozór identycznych relacji. Świadomość morfemu pojawia się później, bo jest (między innymi) wynikiem wnioskowania przez analogię.

²³ Wyniki badań opublikowane A. Maciejewska (2015).

²⁴ Siedmioelementowe ciągi proporcjonalne uzupełnili uczniowie szkół podstawowych, gimnazjów, liceów i techników, szkół zawodowych i studentów przeprowadzono je w 30-osobowych grupach.

Przedstawiony w tym artykule materiał uwzględnia wyniki badań wcześniejszych, ale został uzupełniony wynikami badań grupy uczniów z autyzmem, zespołem Aspergera²⁵ (zdiagnozowani) i niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym.

Tabela niżej przedstawia wyniki, które wskazują na uzupełnianie proporcji przez uczniów: nauczania początkowego (skrót NP), VI klasy szkoły podstawowej (SzPVI), kończących szkołę podstawową (SZPVIII), ze zdiagnozowanym autyzmem (Autyzm), zespołem Aspergera (ZA) oraz niepełnosprawnością intelektualną (NI). Dla porównania podają wyniki grupy kontrolnej (GK), licealistów (II klasa – L), dorosłych (grupa D) i studentów niedosłyszących (NS).



Wykres 1. Uzupełnianie proporcji formami analogicznymi

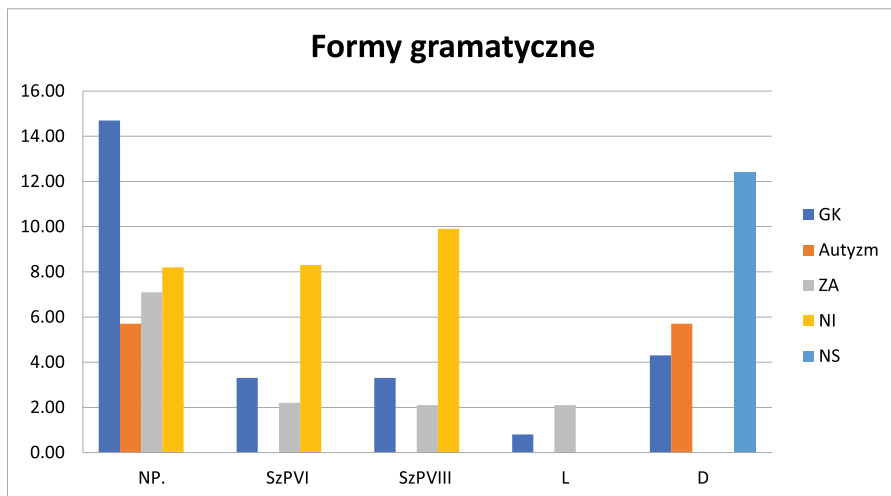
Źródło: opracowanie własne.

Najwyższe wyniki w trafnym uzupełnianiu proporcji, które utrzymują się od najmłodszych klas niemal na tym samym poziomie, uzyskiwali uczniowie z zespołem Aspergera, nieco niższe osoby z autyzmem. Uczniowie autystyczni, którzy uczęszczali do liceum²⁶, uzupełniali proporcje niemal tak jak uczniowie zdrowi. Najniższe wyniki uzyskali uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, a wraz z upływem czasu w porównaniu z rówieśnikami ich wyniki mocno obniżyły się. Słupki niebieski wskazuje trafne odpowiedzi w grupie studentów z uszkodzonym słuchem. Jak widać, dla nich zadanie to było dość trudne.

²⁵ To zaburzenie dziś w klasyfikacjach medycznych włączane do spektrum autyzmu ze względu na charakterystyczne objawy zachowania, w praktyce logopedycznej – ze względu na rozwój mowy tych dzieci i zachowania językowe – traktowane jest osobno (por. Korendo).

²⁶ Uczniowie mieli diagnozę autyzmu, ale był to tzw. autyzm wysokofunkcyjny.

Trudności w respektowaniu relacji formy i treści w pełnym zakresie, czyli uzupełnianie proporcji różnymi formami gramatycznymi (fleksyjnymi lub formami z innych kategorii gramatycznych)²⁷, pokazuje wykres niżej.



Wykres 2. Kategorie gramatyczne w proporcjach

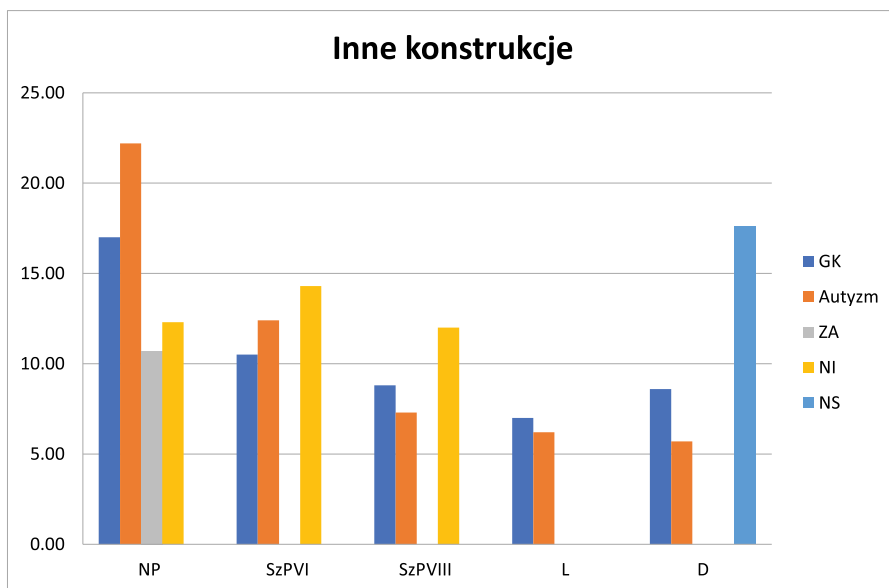
Źródło: opracowanie własne.

Ten sposób najchętniej wykorzystywali studenci niedosłyszący, co świadczyć może o ich trudnościach w identyfikowaniu i różnicowaniu form słowotwórczych i fleksyjnych, czyli problemach w zakresie sprawności morfologicznej. Podobną trudność można zauważyć u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny kłopotów w obu grupach z pewnością są zdecydowanie inne; osoby niedosłyszące gubią się w zawiłościach struktury języka, ci drudzy mają w ogóle problem z rozpoznawaniem funkcji form słowotwórczych i fleksyjnych. Podobnie jest na początku nauki szkolnej. Natomiast uczniowie autystyczni, jeśli rozpoznają reguły, są bardzo precyzyjni w ich stosowaniu.

W zebranym materiale rejestrowałam również inne konstrukcje słowotwórcze, najczęściej takie, które spełniały wymóg wyznaczony parafrazą²⁸.

²⁷ Najczęściej wpisywane były formy liczby mnogiej (podaję wybrane przykłady), np. *wół* : *wółki, wóły, włki* ; *balon* : *balony, baloniki, but* : *buty, boty, butki, pies* : *piesy, psy*. Zarejestrowałam również zmianę kategorii gramatycznej: *próg* : *progowy, pies* : *piesowy, wół* ; *wolciu, bąbel* : *bąbelem, but* : *butem*. W formach: *balon* : *balonka, bąbel* : *bąbelka, włos* : *włoska, wół* : *wóła* nie sposób przewidzieć, czy intencją autorów była zmiana rodzaju gramatycznego, czy forma dopełniacza deminutiwum. O wysiłku tworzenia informowały między innymi wpisy: *wół* : *wó(l)i/y, próg* : *pp(o)rogi, baln* : *balon(m)y, but* : *by/uty* (w nawiasach litery skreślone).

²⁸ Najczęściej wpisywane były konstrukcje z formantem *-ik/-yk*, np. *pies* : *piesik, wół* : *wollik, wolik, włos* : *włosisk, balon* : *balonyk* albo z formantem *-ek*, w konstrukcjach: *balon* : *balonek, próg*



Wykres 3. Konstrukcje słowotwórcze w proporcjach

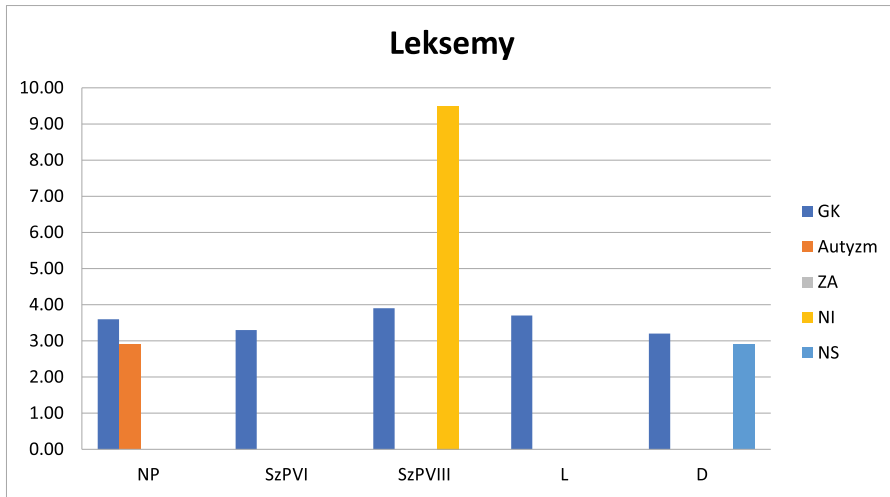
Źródło: opracowanie własne.

Charakterystyczne jest to, że uczestniczący w badaniach autystyczni uczniowie bardzo respektowali wymóg semantyczny i wpisywali formy, w których wykorzystywali znane sobie zasady tworzenia deminutywów. Podobnie uzupełnili proporcje studenci niedosłyszący. Natomiast oryginalne formy słowotwórcze niezgodne z normą wpisywali uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną.

Innym sposobem uzupełniania proporcji było wykorzystywanie leksemów. Takie wyrazy wskazywały na pomijanie relacji formalnej, a uwzględnianie (mniej lub bardziej dokładnie) relacji semantycznej.

Leksemy z różnych pól semantycznych notowałam w proporcjach uzupełnionych przez zdrowych uczniów we wszystkich grupach wiekowych. Nie wykorzystywali ich ani uczniowie z ZA, ani autystyczni. Może to wskazywać, że uwzględnianie relacji podobieństwa formy i znaczenia wyznaczało u nich dość rygorystycznie kierunek poszukiwań w zakresie form podobnych fonetycznie i semantycznie. Natomiast uczniowie w tzw. normie rozwojowej dość chętnie korzystali z wskazówki

: *prógek*, *but* : *butek* w zapisie także: *włos* : *wloseg*, *próg* : *porogeg*). Trudności sprawiały operacje morfonologiczne, np.: *but* : *butcik*, *wół* : *wólcik*. Rejestrowałam też formy, w tworzeniu których wykorzystano inne formanty właściwe hipokoristikom, np. *wół* : *woleczek*, *waluś*, *pies* : *psiulek*, *piesaczek*, *but* : *buteczek*, *włos* : *włosaczek*. Rzadko pojawiły się augmentatiwa: *próg* : *progów*, *but* : *bucior*. Inwencją autorów były między innymi formy: *próg* : *progenk*, *progowiec*, *wół* : *wóło*, *wolątko*, *wółtko*, *wólnik*, *balon* : *balono*, *but* : *bućk*. Podałam tylko wybrane przykłady.



Wykres 4. Leksemy w proporcjach

Źródło: opracowanie własne.

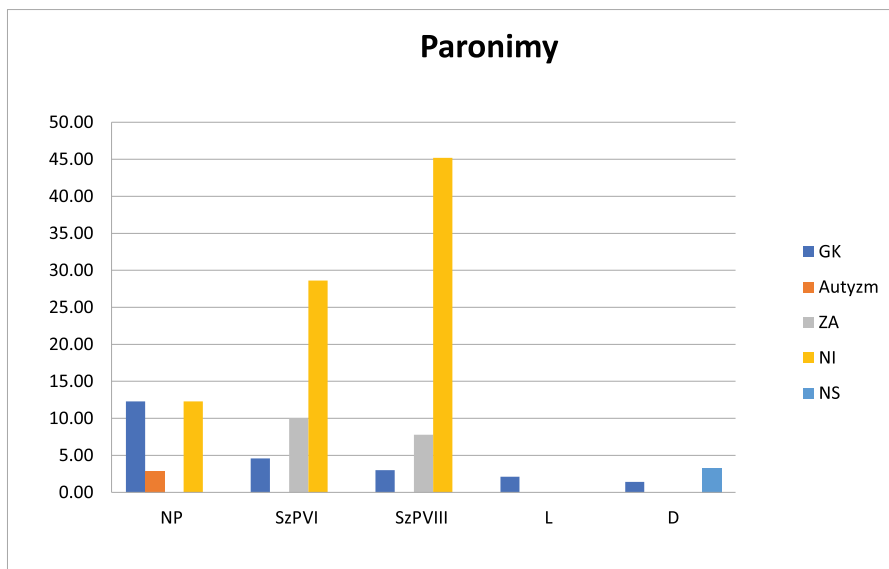
semantycznej²⁹ i wpisywali wyrazy, jakby w odpowiedzi na pytanie: jak to się inaczej nazywa?

Wykorzystywanym sposobem uzupełniania proporcji było też wpisywanie paronimów. S. Grabias (1982) pisze, że formy paronimiczne, które powstają w okresie nabywania sprawności językowych, są „ścieżką”, którą podąża umysł w odkrywaniu związków między wyrazami, relacjami, w jakie wchodzi elementy struktury języka, i odkrywaniem ich znaczeń.

W każdej z badanych grup wśród uczniów bez trudności szkolnych i rozwojowych rejestrowałam formy oparte na uwzględnianiu relacji podobieństwa formalnego i dowolnie interpretowanej lub pomijanej relacji semantycznej. Najczęściej paronimy wpisywane były przez uczniów, którym ustalenie relacji między głoską-fonemem (nauczanie początkowe) i rozpoznanie budowy morfologicznej wyrazu sprawiało kłopot. Można przypuszczać, że wpisywane paronimy przywoływane były na zasadzie nieprzewidywalnych skojarzeń podobieństwa formy i/lub treści. W wielu wypadkach wynikały one z trudności w zapisie wyrazu; być może namysł powodował „ześlizgiwanie” się uwagi i wybór innego wyrazu o podobnym początku, zakończeniu (formancie)³⁰. Nie mam dowodów (nie gromadziłam wyjaśnień uczniów), które pozwoliłyby ustalić wybór paronimu.

²⁹ Wybrane przykłady: *pies* : *szczeniak*, *suka*, *wół* : *ciele*, *krowa*, *byk*, *młody*, *farmer*, *włos* : *długi*, *krótki*, *głowa* : *grzebień*, *piękny*, *balon* : *różowy*, *gaz*, *guma*, *piersi*, *zabawa*, *próg* : *wysoki*, *wejście*, *mebel*, *tama*, *bąbel* : *dziecko*, *fioletowy*, *mystło*, *rana*, *but* : *trepus*, *narty*, *Nike*, *opona na nogę*, *skarpeta*.

³⁰ Najczęściej paronimy powstawały w wyniku zmian spowodowanych nietypowymi alternacjami lub problemami w zapisie: *włos* : *włózek*, *Włoch*, *próg* : *prządek*, *prodzik*, *procek*,



Wykres 5. Paronimy w proporcjach

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki wskazują, że dostrzeganie i respektowanie zasady proporcjonalności ciągu ujawnia trudności z uwzględnianiem podobieństwa formy i podobieństwa semantycznego (tego samego dystansu semantycznego) jednocześnie i występują one niemal we wszystkich grupach wiekowych. Występowanie tych trudności, ich nasilenie wskazuje na problemy fonetyczno-fonologiczne, morfologiczne, leksykalne, a przede wszystkim obniżenie umiejętności wnioskowania przez analogię o relacjach formy i treści między wyrazami lub jej ograniczenie, nawet brak. Odmienne, niż przewiduje to wzór, sposoby uzupełniania proporcji ujawniają trudności w rozpoznawaniu struktury morfologicznej i gramatycznej.

Jeśli przyjąć, że struktura języka (leksykalna i gramatyczna) powstaje w procesach gromadzenia jednostek języka, a jej budowa uwarunkowana jest odkrywaniem/ustalaniem relacji formy i znaczenia tworzących ją jednostek, to można przyjąć, że droga rozwoju językowego jest wyznaczana umiejętnościami odkrywania oraz ustalania związków treści między wyrazami pochodnymi za pomocą ustalania relacji wewnątrzjęzykowych.

W programowaniu języka, odwołując się do proponowanych przez językoznawców modeli, warto wykorzystać procedury ćwiczeń oparte na grupie związku nazywania, które – jako narzędzie opisu struktury leksykalno-frazeologicznej, zaproponował J. Wierzchowski (1976). W uproszczeniu przedstawia się następująco:

prócek, proczek, progziek, przeg, balon : balanyk, baronik, bębalek, wól : wolnik, wójek, wotek, pies : pijek, pierzek, but : bućk, bąbel : bądalek, bombalik.

wyraz – jednostka formy i treści objaśniana jest frazą łączącą (rodzajem parafrazy) z użyciem wyrazy w formie fleksyjnej, słowotwórczej, z zastosowaniem frazeologizmów, nawet gestów, onomatopei. Tak wyznacza się wyraz jednolity znaczeniowo. Jeśli w zestawie pojawiają się formy, które nie powielają relacji semantycznej, to znaczy, że wyraz jest homonimem – osobną jednostką semantyczną. Wachlarz parafraz powiela się w podobnych formach fleksyjnych i słowotwórczych, dlatego można je wykorzystać do objaśniania znaczenia form nieznanymi użytkownikowi albo neologizmów, metafor itd.

Ćwiczenia zorganizowane wokół budowania grupy związku nazywania są więc ćwiczeniami kompetencji logiczno-językowej i pozwalają na:

- określanie związków między elementami rzeczywistości a jednostkami języka,
- wprowadzanie w świat znaków językowych i relacji między jednostkami języka tych osób, które w sposób naturalny nie mogą ich rozpoznać, ustalić i wykorzystywać,
- kierowanie budową struktury semantycznej,
- odkrywanie reguł morfologicznych, morfonologicznych, fonologicznych i ich udział w modyfikacji znaczenia,
- usprawnianie rozumienia znaków językowych, tekstów, związków frazeologicznych, metafor,
- satysfakcjonujące uczestnictwo w grach językowych.

Niezbędne jednak są wyniki badań językoznawczych, psycholingwistycznych i logopedycznych, które pozwolą zebrać dane o umiejętności wnioskowania przez analogię o relacjach formy i treści między znakami językowymi w rozwoju mowy i jej zaburzeniach, także tych, które są uwarunkowane typowymi/nietypowymi ograniczeniami w komunikacji językowej w różnych etapach edukacji, życia.

Bibliografia

- Bańko M., 2000, *Inny słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bates E., Goodman J.C., 1999, *On the emergence of grammar from the lexicon*, [w:] *The Emergence of Language*, red. MacWhinney, Mahwah: Lawrence Erlbaum, s. 29–79.
- Biegański W., 1909, *Wnioskowanie z analogii*, Lwów: Polskie Towarzystwo Filozoficzne,
- Biela A., 1981, *Psychologiczne podstawy wnioskowania przez analogię*, t. 3, Warszawa: PWN.
- Biela A., 1989, *Analogia w nauce*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Blevins J., 2009, *Analogy in Grammar*, Oxford: Oxford University Press.
- Borowiec H., 2001, *Analogia w języku 6-letnich dzieci*, „Logopedia”, t. 29, s. 71–86.
- Chlewiński Z., Falkowski A., Francuz P., 1995, *Wnioskowanie przez analogię w procesach kategoryzacji. Psychologiczne badania biologów, fizyków, humanistów*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Chmura-Klekotowa M., 1971, *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Prace Filologiczne”, t. 21, s. 199–235.
- Chmura-Klekotowa M., 1964, *Rozwój rozumienia budowy wyrazów nowych (analogicznych) u dzieci w wieku przedszkolnym*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 4, s. 403–418.

- Clarc E.V., 1979, *The ontogenesis of meaning*, Wiesbaden: Akademische Verlags- gesellschaft Athenaeon.
- Clarc E.V., 1993, *The lexicon in acquisition*, Cambridge: Univeristy Press.
- Courtenay J.N., de, 1905/1990, *Próba uzasadnienia samoistości zjawisk psychicznych na podstawie faktów językowych*, *Dziela wybrane*, t. 4, Warszawa: PWN.
- Courtenay J.N. de, 1908/1990, *O związku wyobrażeń fonetycznych z wyobrażeniami morfologicznymi, syntaktycznymi i semajologicznymi*, *Dziela wybrane*, t. 4, Warszawa: PWN.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, 1993, red. K. Polański, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Genner D., Stevens A., 1983, *Mental Models*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Geppertowa L., 1959, *Rola spójników hipotaktycznych w ujmowaniu stosunków przestrzennych przez dzieci*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Goldsmith J., 2009, *Morphological Analogy. Only a beginning*, [w:] *Analogy in Grammar: form and acquisition*, red. J.P. Blevins, J. Blevins, Oxford–New York: Oxford University Press, s. 137–163.
- Grabias S., 1882, *Paronimia jako proces leksykalny*, „Socjolingwistyka”, 4, s. 75–88.
- Grabias S., 2008, *Postępowanie logopedyczne. Diagnoza, programowanie terapii, terapia*, „Logopedia”, 37, s. 13–28.
- Haman E., 2000, *Semantic vs. Formal determinants of derywational morphology development. Case of derived nouns in Polish*, „Biuletyn Psychologiczny”, 31 (2), s. 123–136.
- Haman M., 1993, *Badania nad analogią i metaforą we współczesnej psychologii procesów poznawczych*, „Psychologia a Semiotyka”, s. 190–209.
- Heinz A., 1988, *Język i językoznawstwo. Wybór prac*, Warszawa: PWN.
- Jelitte H., 2000, *Der Begriff der Analogie in der Morphologie und in der Wortbildung*, [w:] *Wortbildung: interaktiv in Sprachsystem – interdisziplinär als Forschungsgegenstand*, red. I. Ohnheiser, Innsbruck: Institut für Sprachwissenschaft der Universität Innsbruck, s. 71–86.
- Jevons S., *Principles of science*, tłum. rosyjskie z 1881 r., dostęp: <http://rcin.org.pl/ifis/2>.
- Kaczmarek L., 1977, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Langacker R.W., 2003, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków: Universitas, s. 30–117.
- Maciejewska A., 2015, *Analogia w metodologii badań logopedycznych*, [w:] *Metodologia badań logopedycznych. Z perspektywy teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 95–111.
- Maciejewska A., 2015, *Analogia w języku i umyśle. Teoria „grup proporcjonalnych relacji” w badaniach nad kompetencją językową uczniów i studentów*, Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- MacNamara J., 1993, *Logika i psychologia. Rozważania z pogranicza nauk*, tłum. M. Zagrodzki, Warszawa: PWN.
- Mańczak W., 1978, *Problemy językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Mayerthaler W., 1980, *Aspekte der Analogietheorie*, [w:] *Kommunikationstheoretische Grundlagen des Sprachwandels*, red. H. Lüdtke, Berlin–Yew York: Mouton de Gruyter, s. 80–130.
- Pałczyński S., 1995, *Kilka uwag o rozumowaniu*, [w:] *Logiczne podstawy rozumowań*, red. W. Kutrzeba, Gdańsk: Uniwersytet Gdański, s. 10–28.
- Pinker S., 1989, *Learnability and Cognition*, Cambridge: MIT Press.
- Pinker S., Prince A., 1991, *Regular and irregular morphology and psychological status of rulet og grammar*, „Proceeding of the 17-th Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society”, Berkeley, s. 230–251, <https://doi.org/10.3765/bls.v17i0.1624>.

- Przetacznikowa M., 1975, *Semantyczna interpretacja wczesnych stadiów rozwoju składni u dzieci*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” 389, „Prace Psychologiczno-Pedagogiczne” 23, s. 7–53.
- Saussure F. de, 1991, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, tłum. K. Kasprzyk, Warszawa: PWN.
- Skousen R., 2009, *Przenoszenie modelowania analogicznego na ogólną teorię przewidywania języka*, [w:] J.P. Blevins, J. Blevins, *Analogy in Grammar*, Oxford–New York: Oxford University Press.
- Slobin D.I., 1973/1980, *Poznawcze przesłanki rozwoju gramatyki*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. M. Smoczyńska, G.W. Shugar, Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 398–451.
- Szymczak M., 1978, *Słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa: PWN.
- Smoczyńska M., 1987, *Metodologiczne problemy analizy błędów językowych dzieci*, „Wiedza a Język”, t. 2, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 95–116.
- Smoczyński P., 1955, *Przyswajanie przez dzieci podstaw systemu językowego*, Łódź.
- Smółkowa T., 2001, *Neologizmy we współczesnej leksyce polskiej*, Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN.
- Stern W., 1928, *Die Kindersprache*, Leipzig: Verlag von Joha Ambrosius Barth.
- Tokarski J., 1970, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa: PWN.
- Tomasello M., 2003, *Czy małe dzieci posiadają kompetencję składniową osób dorosłych?*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków: Universalis, s. 144–222.
- Wierchowski J., 1957, *Uwagi słowotwórczo-leksykologiczne*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” XVIII, s. 223–230.
- Wierchowski J., 1976, *Wyraz – analiza pregramatyczna*, Siedlce: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Wood D., 2006, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.