

TEODOZJA RITTEL

## Miejsce fonetyki w korekcji mowy

### Wprowadzenie

Miejsce lingwoterapii w systemie działań kompensacyjnych szkoły jest nadal nieokreślone. W niektórych szkołach prowadzone są zajęcia reedukacyjne, które zawierają elementy ćwiczeń logopedycznych. Są to, z reguły, poczynania ograniczone brakiem kwalifikacji logopedycznych osób je prowadzących oraz ramami organizacyjnymi szkoły. Formalnie, do zwracania uwagi na błędy wymowy zobowiązani są wszyscy nauczyciele. Zadanie to realizowane jest jednak okazjonalnie, najczęściej przez nauczycieli języka polskiego i klas początkowych I–III. Jest to zazwyczaj wytknięcie błędu, nie zaś określone działanie terapeutyczne. Istniejące w innych krajach rozwiązania, polegające na prowadzeniu ćwiczeń logopedycznych w szkole, wskazują na wysoką skuteczność tych zabiegów<sup>1</sup>. Praca logopedyczna na terenie szkoły winna obejmować: (1) diagnozę wad wymowy, (2) ich terapię, (3) kontrolę przebiegu i ocenę efektów terapii. Terapia językowa dotyczy bowiem stymulowania i korekty nierozwiniętych, opóźnionych, utraconych lub błędnych funkcji językowych (kompetencja językowa) i obejmuje ona także rozwijanie osobowości (kompetencja kulturowa) oraz uspołecznienie (kompetencja komunikacyjna). Zagadnienia te mają obszerną literaturę – polską i obcą<sup>2</sup>.

Osoby zaangażowane w działalność logopedyczną i w lingwoterapię mowy (logopeda, psychoterapeuta, reedukator, pedagog szkolny, nauczyciele języka polskiego i innych przedmiotów, zwłaszcza w kl. I–III, rodzice, lekarz) mogą i powinni wykorzystywać, wzorując się na hierarchii zadań logopedycznych opracowanych przez J. Blancharda<sup>3</sup>, następujące czynności, w odpowiednim ich uporządkowaniu. W czynnościach korygujących mowę, udział fonetyki jest znaczny. Są to:

1. usprawnienia niezbędne dla opanowania mowy
  - inteligencji,
  - słuchu,

- aparatu artykulacyjnego,
- społecznych interakcji dziecka;
- 2. wyrobienie potrzeb komunikowania się i odpowiedniej motywacji;
- 3. usprawnienie komunikowania poprzez:
  - rytm,
  - postawę,
  - gest,
  - pantomimę;
- 4. posługiwanie się głosem, poprawną artykulacją, zgodną z systemem fonetycznym języka;
- 5. stosowanie poprawnych form gramatycznych zgodnych z zasadami morfologii, fleksji i składni;
- 6. wzbogacanie słownika i łatwości (płynności) wypowiedzi.

Jak widać, działalność korygująca mowę tworzy pewną strukturę hierarchiczną. Oznacza to, że także rozwijanie mowy następuje w określonej kolejności, tj. jeden rodzaj opanowanych sprawności tworzy podstawę dla następnego, znajdującego się wyżej. Lingwoterapia mowy obejmuje zatem: 1. opanowywanie języka, 2. produkcję językową, 3. sposoby działań językowych. Celom tym służy: 1. zdobywanie podstaw teoretycznych języka, 2. odkrywanie reguł i prawideł rządzących nabywaniem i kształceniem języka, 3. umiejętność stosowania zasad 1 i 2 przez nauczyciela.

Warunkiem prawidłowego budowania technik lingwoterapeutycznych z wykorzystaniem fonetyki jest sposób uporządkowania wiedzy metajęzykowej z tym związanej. Tego typu propozycja obejmuje:

1. znajomość zasad budowy systemu reguł języka (baza artykulacyjna języka naturalnego),
2. znajomość, odpowiednich do wieku, zasad uczenia się języka (baza artykulacyjna języka naturalnego w logopedii),
3. znajomość całościowej analizy fonetycznej, z uwzględnieniem zaburzeń mowy (poglądowy model analizy fonetycznej)<sup>4</sup>.

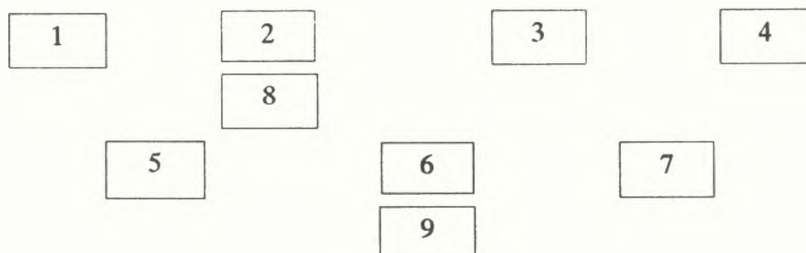
## **Baza artykulacyjna języków naturalnych**

Baza artykulacyjna języków naturalnych różni się:

- 1) ilością jednostek artykulacyjnych w bazie,
- 2) jakością cech, jakie się na nie składają.

Zależność systemowa między jednostkami jest właściwością uniwersalną bazy artykulacyjnej, a więc jest cechą obiektywną. Por. zbiór następujących elementów niezależnych i zbiór niektórych związków systemowych między tymi samymi elementami w bazie artykulacyjnej języka polskiego.

## Zbiór elementów



Oznaczenie elementów zbioru:

1 — m

2 — p

3 — t

4 — k

5 — n

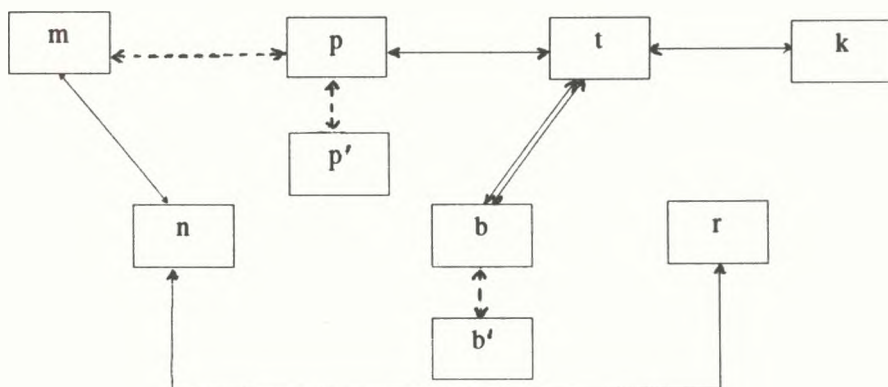
6 — b

7 — r

8 — p'

9 — b'

Zbiór niektórych związków systemowych między elementami



### Objaśnienia:

linia ciągła — dźwięki podstawowe

linia ciągła podwójna — dźwięki podstawowe zróżnicowane

linia przerywana — dźwięki wtórne

m:n = 1:5 = nosowość

m:p:b = 1:2:6 = wargowość

p:t:k = 2:3:4 = zwartość

p:b = 2:6 = dźwięczność

p:p' i b:b' = 2:8 i 6:9 = miękkość

n:r = 5:7 = sonorność

t:b = 3:6 = ustność

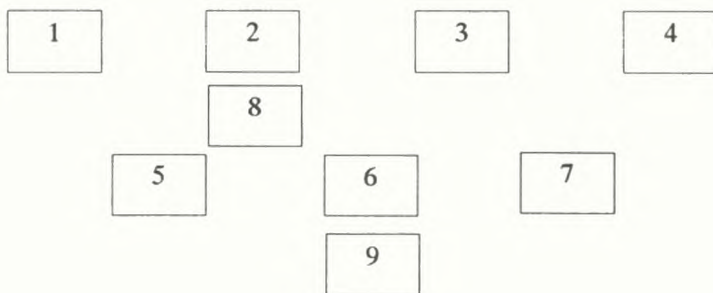
## Baza artykulacyjna języków naturalnych w logopedii językoznawczej

Baza artykulacyjna języków naturalnych jest:

- 1) nie ustalona w przypadku dziecka lub
- 2) zaburzona w przypadku zakłóceń mowy (wad).

W obu wypadkach uwzględnia się właściwości naturalne dźwięków (artykulację), czas nabywania (akwizycję) danej głoski oraz stopień trudności dźwięku. Por. zbiór elementów niezależnych i zbiór niektórych związków systemowych uwzględnianych przy lingwoterapii mowy:

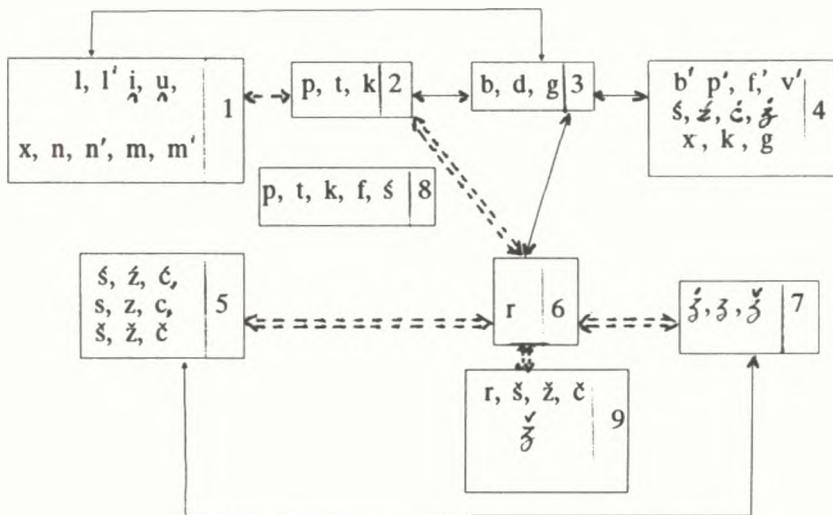
### Zbiór elementów



### Oznaczenie elementów zbioru:

- 1 – głoski rzadko zniekształcane: l, l', j, u, x, n, n', m, m'
- 2 – głoski bezdźwięczne: p, t, k, f, s, c, ć, ś, ź, ń
- 3 – głoski dźwięczne: b, d, g, v, z, ą, ę, ɔ, ɔ', ɔ'', ɔ''', ɔ''''
- 4 – głoski miękkie: j, b', p', f', v', ś, ź, ć, ń, x', k', g'
- 5 – szeregi: wczesny: ś, ź, ć  
średni: s, z, c  
późny: š, ž, č
- 6 – głoski izolowane: r
- 7 – głoski samoistne: ɔ, ɔ', ɔ''
- 8 – głoski wczesnej artykulacji: p, t, k, f, ś
- 9 – głoski późnej artykulacji: r, š, ž, č, ʃ

## Zbiór niektórych związków systemowych w logopedii językoznawczej



### Objaśnienia:

linia ciągła – dźwięki podstawowe zróżnicowane

linia przerywana – dźwięki relatywizowane

linia podwójna przerywana – cechy wiekowe

1:2 – głoski łatwe do głosek wczesnych

2:3:4 – głoski podstawowe do głosek zróżnicowanych słuchowo i tonalnie

2:5:8 – głoski podstawowe do głosek wczesnych w szeregu: wczesnych w ogóle

2:6:7 – głoski wczesne: do głosek późnych: do najpóźniejszych

5:7 – głoski późne *š, ž, č* do głosek samoistnych

1:3 – głoski łatwe: do głosek dźwięcznych

### Cechy wiekowe:

p = 1–2 rok życia

t = 2 rok życia

k = 1–2 rok życia

f = 2 rok życia

ś = koniec 2 roku życia

s = 3 rok życia

r = koniec 4 roku życia

š = 4–5 rok życia

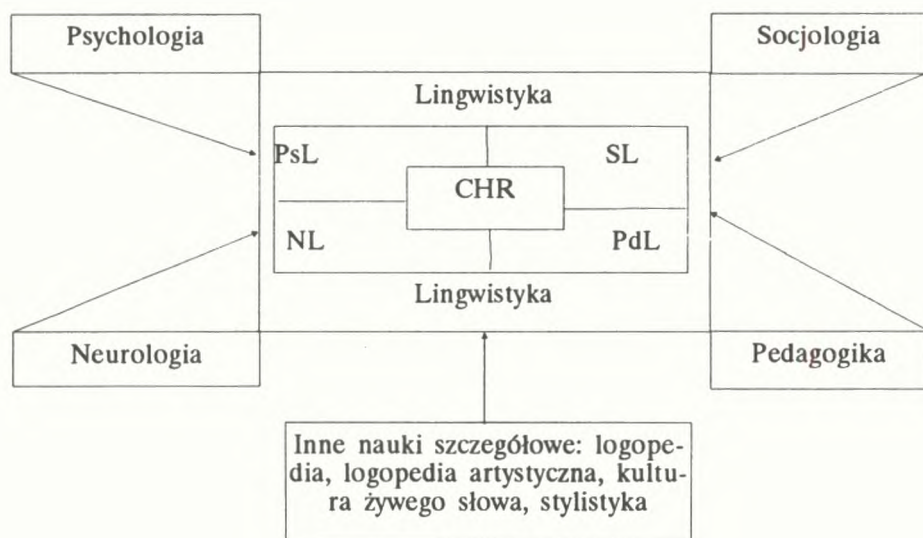
*ž, ž, č* = koniec 5 roku życia

## Poglądowy model analizy fonetycznej

Przedstawione dwie bazy artykulacyjne języków naturalnych pozwalają ustalić kolejność etapów całościowej analizy fonetycznej z uwzględnieniem zaburzeń mowy. Skonstruowanie pierwotnego, poglądowego, modelu jest poprzedzone przez akty odbioru-zrozumienia mowy, podczas których powstają intuicyjne obrazy znaków języko-

wych. Następnie model poglądowy może zostać przekodowany, zapisany – albo w terminach metajęzyka opisu artykulacyjnego, albo – modelu akustycznego. Nad tymi modelami próbujemy nadbudować model akustyczny jednostek wydzielonych przy dysfunkcji aparatu fonacyjnego oraz model artykulacyjno-fizjologiczny dysfunkcji aparatu artykulacyjnego. Ponadto dodajemy neuronalne podstawy niektórych kompetencji związanych z mową oraz wprowadzamy model edukacyjny tzw. rozpoznawczy, który ilustruje *Diagram „na zlecenie”* (wyuczalność języka).

Diagram „na zlecenie” (wyuczalność języka)<sup>5</sup>



Objaśnienia:

PsL – psycholingwistyka

SL – socjolingwistyka

NL – neurolingwistyka

PdL – pedolingwistyka

CHR – cechy heteronomiczne lingwistycznie i pedagogicznie relewantne dla wyuczalności języka

Wyróżnionym etapom analizy fonetycznej odpowiadają w fonetyce teoretycznej takie działy, jak:

1. fonetyka artykulacyjno-fizjologiczna, i 2. fonetyka akustyczna. Etapy 1–2, dotyczące odbioru i rozumienia mowy, uważa się za dziedziny psychologii lub psycholingwistyki, w której występują modele jakościowe. W każdym z działów, od 1–9, korzysta się z innego metajęzyka: w 1–3 są to właściwości umysłu, akwizycja języka – model nieustalony wymowy;

w 4, 5 – narządy mowy i ich własności oraz nazwy parametrów sygnału akustycznego,  
w 6, 7 – terminy oznaczające parametry zaburzeń fali akustycznej i zaburzenie artykulacji,

w 8, 9 – model artykulacyjno-fizjologiczny (ruchowy) mowy i model akustyczny (słuchowo-czuciowy) mowy,

w 10, 11 – wymowa: płynność i wyrazistość, norma i błąd, błędy i odchylenia, przejęzyczenia, zaburzenia rozwojowe i wychowawcze.

Por. model edukacyjny, tzw. rozpoznawczy (10) i (11) i całościowy schemat analizy fonetycznej.

### Schemat analizy fonetycznej

Modele	Metajęzyk
1	2
<p>Odbiór-rozumienie mowy (1) N <math>\longleftrightarrow</math> P <math>\longrightarrow</math> O</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>(2) Intuicyjne rozczłonkowanie znaków językowych na figury (diakryty)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>(3) Konstrukcja pierwotnego poglądowego modelu intuicyjnie wydzielanych jednostek mowy</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>← denotacja (N-nazwa, P-pojęcie, O-desygnat)</p> <p>← Opis „uformowany” poprzez obserwację zmysłową</p> <p>← Demonstracja poglądowa</p>
<p>(4) Konstrukcja artykulacyjno-fizjologicznego opisu jednostek modelu pierwotnego</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>(5) Konstrukcja modelu akustycznego jednostek wydzielonych w poprzednich etapach analizy</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>← Terminy oznaczające narządy mowy i ich własności; słowa języka naturalnego</p> <p>← Terminy oznaczające parametry fali akustycznej; słowa języka naturalnego</p>

1	2
<p>(6) Konstrukcja modelu akustycznego jednostek wydzielonych jako dysfunkcje aparatu fonacyjnego</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>(7) Konstrukcja modelu artykulacyjno-fizjologicznego jednostek wydzielonych jako dysfunkcje aparatu artykulacyjnego</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>← Terminy oznaczające parametry zaburzeń fali akustycznej. Dysphonia. Foniatria. Aparat fonacyjny. Słowa języka naturalnego</p> <p>← Terminy oznaczające parametry zaburzeń artykulacji. Dysglossia (wargowa, zębowa, językowo-podniebieniowo-nosowa), nieprawidłowe artykulacje, zastępowanie, opuszczanie, imitowanie dźwiękiem nieartykułowanym</p>
<p>(8) Konstrukcja modelu neuronalnego mowy (fonacyjnego)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>(9) Konstrukcja modelu neuronalnego mowy (gramatyczno-artykulacyjnego)</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>← Terminy oznaczające parametry kompetencji związanych z mową, pole słuchowe, ośrodek czuciowy mowy w mózgu, obszar akustyczny</p> <p>← Terminy oznaczające parametry kompetencji związanych z mową, układ ruchowy mowy, kora ruchowa, mięśnie warg i języka</p>
<p>(10) Konstrukcja modelu edukacyjnego (artykulacyjnego)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>(11) Konstrukcja modelu edukacyjnego (fonacyjnego)</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>← Terminy oznaczające parametry osiągnięć szkolnych w zakresie nauki o języku. Norma. Błąd. Przejęzyczenia</p> <p>← Terminy oznaczające parametry osiągnięć szkolnych w zakresie nauki języka. Płynność. Prozodia.</p>

#### Etapy abstrahowania:

1–2–3 model rozwojowy, naturalny, kompetencja przejściowa, nieustalona, deficyty psychologiczne lub socjalne – psycholingwistyka,

4–5 model idealizacyjny, teoretyczny, kompetencja docelowa – lingwistyka czysta, ogólna,

6–7 model zaburzony, obecność braku, deficyty audiologiczne, laryngologiczne, ortodoncyjne, kompetencja zakłócona – logopedia,

8–9 model patologiczny, obecność defektów (porażenia mózgu), deficyty neurologiczne – afazjologia, subkompetencja,



10–11 model edukacyjny, obecność błędów i przejęczyń, deficyty socjalne, kulturowe i dodatkowo – psychologiczne, kompetencja przybliżona – pedolinguistyka.

Logopedię i lingwistykę edukacyjną (pedolinguistykę) łączy 1–2–3. Różnią zaś kierunki. W logopedii kierunek działań dla fonacji to 1–5–6–8, a dla artykulacji 1–4–7–9. W lingwistyce edukacyjnej etapy 4 i 5 dotyczą nauki o języku, natomiast 1–5–4 – nauki języka. Różni też je swoista dydaktyka związana z człowiekiem nabywającym język (*homo acquisitus*), kształcącym język (*homo educandus*), współdziałającym językowo, socjalnym (*homo clientus*) i chorym (*homo patiens*). W tym układzie lingwistyka edukacyjna jawi się nam jako „gramatyka rozpoznawcza”:

- 1) mocy stosowania reguł (teoria),
- 2) wzmacniania mocy stosowania tych reguł (pedagogika językowa).

Logopedia zaś byłaby w tym ujęciu „gramatyką leczniczą”, stwierdzającą i diagnozującą:

- 1) braki, wady, patologie (logopatologia) i
- 2) proponującą rozwiązania: wywoływanie głosek, usprawnianie aparatu fonacyjnego i artykulacyjnego (logoterapia).

Działania usprawniające rozwój mowy zakładają trzy stany wyjściowe: 1. dziecko zdrowe, normalne, 2. dziecko patologiczne, defekty neuronalne i 3. dziecko dewiacyjne, dysfunkcyjne.

Model zawiera występowanie następujących typów działań:  
 naturalność – odpowiadająca w schemacie analizy fonetycznej nr 1–2–3,  
 edukacja – odpowiadająca w schemacie analizy fonetycznej nr 10–11,  
 idealizacja – odpowiadająca w schemacie analizy fonetycznej nr 4–5,  
 dewiacja – odpowiadająca w schemacie analizy fonetycznej nr 6–7,  
 patologia – odpowiadająca w schemacie analizy fonetycznej nr 8–9.

Dla wyróżnionych zaś trzech typów dzieci obligatoryjna kolejność działań edukacyjnych, bądź terapeutycznych, jest następująca:

#### Typ 1 – dziecko zdrowe, normalne

Parametry	Typy działań	Korekcja mowy
Akustyka – Artykulacja	1. naturalność	nr 1–2–3
	2. edukacja	nr 10–11
	3. idealizacja	nr 4–5
	4. dewiacja	nr 6–7
	5. patologia	nr 8–9

### Typ 2 – dziecko patologiczne, defekty neuronalne

Parametry	Typy działań	Korekcja mowy
Akustyka – Artykulacja	1. patologia	nr 8–9
	2. dewiacja	nr 6–7
	3. edukacja	nr 10–11
	4. idealizacja	nr 4–5
	5. naturalność	nr 1–2–3

### Typ 3 – dziecko dewiacyjne, dysfunkcyjne

Parametry	Typy działań	Korekcja mowy
Akustyka – Artykulacja	1. dewiacja	nr 6–7
	2. edukacja	nr 10–11
	3. idealizacja	nr 4–5
	4. naturalność	nr 1–2–3
	5. patologia	nr 8–9

## Konkluzja

Jako narzędzia diagnostyczne (model diagnostyczny błędu) oraz terapeutyczne (model dźwiękowy impulsu) zaproponowano dotychczas nauczycielowi dwa modele lingwistyczne<sup>6</sup>. Mogą one być wykorzystywane przy błędnych realizacjach fonemów języka ojczystego (model błędu). Chodzi w nim o typowe lekkie zakłócenia mowy, w których mamy do czynienia z pojedynczymi błędami artykulacji. Mogą one być usunięte bez większych trudności, przy kierowaniu uwagi mówiącego na ten właśnie dźwięk problemowy z równoczesnym objaśnieniem istoty braku. Natomiast w przypadku opóźnionego wczesnego stadium rozwoju języka proponujemy wprowadzenie dźwiękowego modelu impulsu. Pozwala on na reprodukcję tego, co dziecko przeżyło, poprzez wprowadzenie izolowanych dźwięków, odpowiednio nazwanych, np. *sss* ‘zmija’ i gestów dźwiękowych, np. *psss!* ‘cisza’, w celu obserwacji reakcji rozpoznania określonej pozycji ust lub języka, jako odpowiedzi na kierowany sygnał dźwiękowy. W szkole – przy błędach wymawianowych lokalizowanych poniżej wieku i poziomu rozwoju osobowości i środowiska, jako tzw. kompetencja przejściowa, oraz przy jąkananiu, można stosować dźwiękowy model *żucia*, który, przy powtarzaniu wyrazów dźwiękonaśladowczych, z licznymi reduplikacjami i geminacjami, rozluźnia napięcie mięśniowe i utrwala kinetyczno-

-czuciowe miejsce artykulacji. Sferę pojęć pedolingwistycznych, związanych z logopedią, warto powiększyć o termin rozporządzalność językiem. Byłby to synonim rozszerzający zakresowo kompetencję językową N. Chomskiego<sup>7</sup> o kompetencję wymawianiową, komunikacyjną i kulturową.

Rozporządzalność językiem oznacza: 1. miarę zasobu wyrazów, wyrazów, zwrotów i form używanych w celu porozumiewania się uzależnionego od sytuacji i charakteru wypowiedzi, a także indywidualnego doświadczenia językowego; oraz 2. mówienie, w którym chodzi o władanie językiem w mowie i piśmie lub też o tracenie i odzyskiwanie mowy. Rozporządzalność językiem budują umiejętności: 1. słuchanie, 2. mówienie, 3. czytanie, 4. pisanie, a także 5. działania twórcze i 6. techniki pracy umysłowej.

Natomiast zaproponowana wcześniej dostosowalność i wyuczalność<sup>8</sup> łączą się w sposób naturalny z wykonaniem N. Chomskiego. Dostosowalność w lingwoterapii mowy oznacza kompetencję przybliżoną, zaś wyuczalność – kompetencję docelową, ujmowaną jako proces. Jak widać, dane fonetyczne, o których tu była mowa, jedynie dostarczają informacji o zmiennych działania językowego. Tym zaś, co chcemy poznać, lub do czego dążymy w korekcji mowy, jest leżąca u podstaw tego działania kompetencja. Fonetyka pełni w tym ujęciu rolę gramatyki przewidującej, na którą składają się reguły: a. ortoepiczne 'jako nauki poprawnego mówienia i poprawnego używania form językowych', b. ortofoniczne 'jako nauki poprawnego wymawiania', c. ortograficzne 'jako sposobu pisania wyrazów wg ustalonych norm pisowni i jako ogółu zasad i przepisów dotyczących poprawnej pisowni, d. prozodyczne 'jako wiedzy o tym, jak funkcjonują elementy suprasegmentalne, obejmujące intonację, akcent, iloczias oraz rozumienie słuchowe – pauzowanie'.

Uczniowie z wadami wymowy mają, z reguły, zaburzony „metabolizm informacyjny”<sup>9</sup>. Wady wymowy, a także błędy wymowy, pochodzenia środowiskowego lub dialektałnego, stanowią częstą przyczynę niepowodzeń dydaktycznych i wychowawczych. Defekty „mowy fonicznej” mają bowiem bezpośredni wpływ na opanowanie „kodu graficznego”<sup>10</sup>. Rosnąca rola języka, jako nośnika informacji w szkole wskazuje, iż trudności uwarunkowane dysfunkcjami mowy będą się raczej wzmacniać, stąd też „lekarzem pierwszego kontaktu”, przygotowanym merytorycznie musi być z konieczności każdy nauczyciel szkoły podstawowej<sup>11</sup>.

## Przypisy

<sup>1</sup> T.M. Shea, *Teaching children and youth with behaviour discovers*, Mosby Company. Saint Louis 1978, s. 46 i n.

<sup>2</sup> B. Sawa, *Dzieci z zaburzeniami mowy*, Warszawa 1990, tam też bibliografia przedmiotu, s. 124–131; H. Weinert, *Die Bekämpfung von Sprechfehlern*, VEB Berlin 1982, teil I i II (przeł. J. Wójtowiczowa i H.M. Rodak – Warszawa 1987) oraz T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków 1993, s. 63.

<sup>3</sup> I. Blanchard, cyt. za: B.R. Gearheard, F.W. Litton, *The trainable retarded a foundations approach*. Mosby Company. St. Louis, Toronto, London 1979, s. 102.

<sup>4</sup> Poglądowy model analizy fonetycznej został przeze mnie opracowany na podstawie literatury, której autorzy są wymienieni w kolejnym przypisie i po raz pierwszy w całości prezentowany w *Podstawach lingwistyki edukacyjnej*, op. cit., s. 64–70.

<sup>5</sup> Diagram „na zlecenie” i Schemat analizy fonetycznej są ujmowane interdyscyplinarnie – porównaj:

a) z zakresu psycholingwistyki: I. Kurcz, *Psycholingwistyka. Przegląd problemów badawczych*, Warszawa 1976, i *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa 1987,

b) z zakresu językoznawstwa ogólnego: F. de Saussure, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa 1991, wyd. II; W. Czekman, E. Smułkowa, *Fonetyka i fonologia języka białoruskiego z elementami fonetyki i fonologii ogólnej*, Warszawa 1988; M. Zarębina, *Język polski w rozwoju jednostki*, Kraków 1980.

c) z zakresu logopedii: G. Demelowa, *Elementy logopedii*, Warszawa 1987; K. Błachnio, *Struktura i dynamika logoterapii*, Poznań 1987; J. Szumska (red.), *Zaburzenia mowy u dzieci*, Warszawa 1982; J. Wójtowiczowa i H.M. Rodak, *Metody terapii zaburzeń mowy*, Warszawa 1986 (przeł. z niemieckiego); B. Sawa, *Dzieci z zaburzeniami mowy*, Warszawa 1990.

d) z zakresu neurologii i defektologii: E. Poppel, *Granice świadomości*, Warszawa 1989; H. Mierzejewska (red.), *Badania porównawcze afazji*, Wrocław 1982; M. Zarębina, *Rozbicie systemu językowego w afazji*, Wrocław 1973; B.L.J. Kaczmarek, *Płaty czołowe a język i zachowanie człowieka*, Lublin 1993.

e) z zakresu lingwistyki edukacyjnej: Z. Klemensiewicz, *Składnia, stylistyka i pedagogika językowa*, Warszawa 1982; B. Roćlowski, *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Warszawa 1981; T. Rittel, *Lingwistyka pedagogiczna a wyuczalność języka*, Kraków 1992, *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP*, z. 144, *Prace Pedagogiczne XIII*, a także T. Rittel, *Logopedia w systemie pojęciowym lingwistyki edukacyjnej*, *Opuscula Logopaedica* Lublin 1993, s. 72–82; T. Rittel, *Lingwistyka, lingwistyka edukacyjna, logopedia*, w: *Polska terminologia logopedyczna*, Kraków 1994, s. 11–23; E. Zawadzka, *Percepcja audialna w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Warszawa 1987,

f) inne nauki szczegółowe: W. Bogusławski, *Dramaturgia, czyli nauka sztuki scenicznej dla Szkoły Teatralnej*, cz. I–II, Warszawa 1965; E. Csató, *Funkcje mowy scenicznej*, w: *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, opr. J. Degler, t. I, Wrocław 1976; J. Kramm, *Zarys kultury żywego słowa*, Warszawa 1988; K. Jarząbek, *Znaki kinetyczne wspomagające komunikację mowną i ich miejsce w nauczaniu języków obcych*, Katowice 1989.

<sup>6</sup> T. Rittel, *Błąd diagnostyczny (próba sformułowania niektórych zasad postępowania nauczyciela)*, Kraków 1986, *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP*, z. 105, *Prace Pedagogiczne VII*; T. Rittel, *Wyrażenia dźwiękonaśladowcze w nabywaniu i kształceniu podstaw języka*, *Poradnik Językowy* 1987, z. 7.

<sup>7</sup> O zagadnieniach tych pisze najszerzej M. Zarębina, *Dyskusje nad teorią N. Chomskiego (idee wrodzone, kompetencja językowa) w obrębie różnych dyscyplin*

naukowych, Kraków 1983, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP, z. 80, Prace Językoznawcze IV.

<sup>8</sup> „Dostosowalność” i „wyuczalność” były przedstawione przez T. Rittel, w: *Z badań nad słownictwem społeczno-moralnym studentów (podejście socjolingwistyczne)*, Socjolingwistyka X, 1991, s. 59–71.

<sup>9</sup> A. Kępiński, *Człowiek i dzieło*, Warszawa 1981, s. 365.

<sup>10</sup> W. Tłokiński, *Problemy dysleksji i dysortografii*, w: *Mowa. Przegląd problematyki dla psychologów i pedagogów*, Warszawa 1986, s. 145, por. też M. Zarębina, *Rozbicie systemu językowego w afazji*, op. cit.

<sup>11</sup> Por. minimalizację systemu językowego dla celów logopedycznych, w: S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994, s. 287, zwłaszcza przypis 33.