

dr Joanna Kamper-Warejko

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Wydział Filologiczny, Instytut Języka Polskiego
tel. (56) 611 37 83
e-mail: asiakw@umk.pl

dr hab. Iwona Kaproń-Charzyńska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Wydział Filologiczny, Instytut Języka Polskiego
tel. (56) 611 37 83
e-mail: ikap@umk.pl

**BŁĄD WYMOWY CZY WADA WYMOWY?
ROZWAŻANIA NA MARGINESIE NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH**

STRESZCZENIE

Problematyka podjęta w artykule wpisuje się w nurt badań *lingwistyki mentalnej*, dotyczących umysłowego wymiaru językowego funkcjonowania człowieka. Jego składową jest zdolność językowa obejmująca także zaburzoną zdolność językową. W tym aspekcie lingwistyki mentalnej bliskiej przedmiotowi badań logopedii, w tekście omówione zostały zależności między błędem wymowy a wadą wymowy w kontekście rozwoju mowy i przyswajania języka obcego. Między innymi została zwrócona uwaga na problem świadomości językowej użytkowników języka i roli języka jako narzędzia komunikacji. W związku z tym w rozważaniach uwzględniono także aspekt psycho- i socjolingwistyczny. Na podstawie analizy przeprowadzonych badań ankietowych (210 respondentów w wieku 13-22 lat) ustalono, jak pojęcia *błędu* i *wady wymowy* funkcjonują w świadomości użytkowników języka, co ich zdaniem leży u podstaw wymowy niemieszczącej się w normie oraz jak w świadomości respondentów postrzegane jest zagadnienie wad wymowy w kontekście uczenia się języków obcych. Zasygnalizowana została potrzeba badań skali wpływów różnych czynników zewnętrznych – w tym rozpoczętej w okresie kształtowania się mowy intensywnej nauki języków obcych – na zaburzenia mowy o charakterze dyslalii.

Słowa kluczowe: dyslalia, lingwistyka mentalna, świadomość językowa, wymowa, glottodydaktyka

SUMMARY

Pronunciation mistake or speech impediment? Remarks on the margin of foreign language learning

The problem addressed in the article constitutes part of the research within *mental linguistics* concerning the mental dimension of the linguistic functioning of the human being. It includes the language ability which also embraces the impaired language ability. In this aspect of mental linguistics, which is close to the research in the field of speech therapy, the author discusses the relations between a pronunciation mistake and a speech impediment in the context of the development of speech and foreign language learning. Special emphasis is given to the problem of the language awareness of language users and the role of language as a communication tool. The author takes into account the psycho- and sociolinguistic aspect. On the basis of the analysis of the surveys conducted among 210 responders aged between 13 and 22, it has been established how the terms *pronunciation mistake* and *speech impediment* function in the consciousness of language users; what, according to them, causes pronunciation which goes beyond the pronunciation norms; how language users perceive the problem of speech impediment in the context of foreign language learning. The author underlines the need to do research concerning the extent of influence of various external factors – including intensive foreign language learning started in the period of speech development – on speech impediments such as dyslalia.

Key words: dyslalia, mental linguistics, language awareness, pronunciation, glottodidactics

1. Wstęp

Problematyka podjęta w artykule jest wynikiem refleksji, jaka zrodziła się po rozmowach ze studentami Wydziału Filologicznego UMK w Toruniu, przeprowadzonymi w trakcie indywidualnego, ustnego zaliczenia zajęć z emisji głosu. Wśród uczestników zajęć znalazły się osoby nieprawidłowo artykułujące niektóre głoski języka polskiego. Owe nieprawidłowości z punktu widzenia oceny logopedycznej należało uznać za zaburzenie mowy o charakterze dyslalii, polegające głównie na deformacji dźwięków trzech szeregów (syczącego, szumiącego, ciszącego) oraz głoski [r]. Kilka osób niezależnie od siebie tłumaczyło niemieszczącą się w normie artykulację intensywną nauką języka obcego. Osoby te twierdziły ponadto, że nie były w przeszłości poddane terapii logopedycznej. Interpretacja

zaburzeń mowy jako błędu, a nie wady wymowy nie jest zjawiskiem nowym. Jej podstaw niewątpliwie należy się doszukiwać, z jednej strony, w subtelnej różnicy między błędem a wadą wymowy, wskazywanej przez badaczy języka i zaburzeń mowy, z drugiej strony, w świadomości językowej użytkowników języka, której podstawy są różne.

Przegląd literatury przedmiotu prowadzi do wniosku, że do tej pory niewiele uwagi poświęcono wadom wymowy w kontekście uczenia się i nauczania języków obcych. Wydaje się, że jest to problematyka słabo rozpoznana. W opracowaniach zwraca się uwagę na związek między wadami wymowy a rozwojem umiejętności czytania i pisania w młodszy wiek szkolnym. Ponadto rozważa się problem ogólny: w jakim wieku dziecko powinno rozpocząć naukę drugiego języka. Jak wiadomo, trudności w czytaniu i pisaniu wpływają na przyswajanie przez dziecko treści z różnych przedmiotów. Mają też duże znaczenie w uczeniu się języka obcego¹. Z punktu widzenia nabywania przez dziecko kompetencji językowej i komunikacyjnej w zakresie zarówno języka rodzimego, jak i obcego istotne są także zaburzenia mowy, w tym deformacje dźwięków. Biorąc pod uwagę, że zdolność językowa jest uwarunkowana mentalnie, postanowiliśmy przyjrzeć się temu zagadnieniu w kontekście psycho- i socjolingwistycznym.

2. Założenia teoretyczno-metodologiczne i cel badań

Celem nadrzędnym naszych badań jest zwrócenie uwagi na te aspekty lingwistyki, rozumianej jako jedna z dziedzin ludzkiego poznania², które dotyczą umysłowego wymiaru językowego funkcjonowania człowieka. W literaturze przedmiotu funkcjonuje od pewnego czasu termin *lingwistyka mentalna* jako „pojęcie zbiorcze, obejmujące wszystkie kierunki współczesnego językoznawstwa, które odnoszą się do mózgowych i umysłowych wymiarów językowego funkcjonowania człowieka”³. Tak rozumiane pojęcie jest bliskie perspektywie, którą przyjmujemy w swoich badaniach. Przedstawiciele lingwistyki mentalnej uwzględniają w analizie faktów językowych czynniki psychologiczne i aspekty poznawcze. Dążą do integracji narzędzi metodologicznych wypracowanych na gruncie językoznawstwa

¹ Por. *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.), Gdańsk 2004. Książka zawiera scenariusze lekcji, ćwiczenia i zabawy przeznaczone dla dzieci dyslektycznych uczących się języka obcego.

² F. Grucza, *Zagadnienia matalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa 1987, s. 7.

³ M. Michalik, *Transdyscyplinarność logopedii – między metodologiczną koniecznością a teoretyczną utopią*, [w:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), Gdańsk 2015, s. 44.

formalnego, kognitywnego, psycho-, neuro- i socjolingwistyki, a także innych lingwistyk stosowanych⁴.

Kluczowe w metodologii lingwistyki mentalnej jest rozumienie zdolności językowej jako całości kształtu językowego funkcjonowania człowieka, uwarunkowanego mentalnie, na który składają się: kompetencja językowa, kompetencja komunikacyjna i funkcje mózgu/umysłu odpowiedzialne za nabywanie i przetwarzanie języka⁵. Odwołując się do metodologii lingwistyki mentalnej, Mirosław Michalik proponuje, by w zakresie zdolności językowej zawrzeć **zaburzoną zdolność językową**, czyli „zaburzoną kompetencję językową (gramatyczno-leksykalną), zaburzoną kompetencję komunikacyjną oraz zakłócenia funkcji mózgu/umysłu odpowiedzialnych za nabywanie i przetwarzanie języka”⁶. W takim sensie lingwistyka mentalna, zdaniem autora, koresponduje z koncepcją logopedii w ujęciu S. Grabiasa, który rozumie ją jako naukę o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowań językowych, skupiających się na ocenie kompetencji językowej, kompetencji komunikacyjnej i poznawczej⁷. Sformułowaną przez M. Michalika propozycję przeniesienia transdyscyplinarnej lingwistyki mentalnej⁸ na logopedię jako naukę uważamy nie tylko za niezwykle interesującą, ale i mogącą przynieść duże korzyści w opisie całości kształtu zjawisk językowych.

W naszych badaniach kierujemy uwagę na językowe funkcjonowanie użytkowników polszczyzny, którzy jeszcze w okresie rozwoju mowy albo teoretycznie po jej zakończeniu podlegali wpływom języka drugiego, a nawet trzeciego, a także na rolę świadomości językowej w doskonaleniu sprawności służących realizacji wzorcowej kompetencji językowej i komunikacyjnej. W związku z tym, w zakresie sformułowanego wyżej nadrzędnego celu badań mieszczą się następujące cele szczegółowe: po pierwsze, zwrócenie uwagi na zależności między faktami

4 J. Mazurkiewicz-Sokołowska, *Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym*, Kraków 2010, s. 9.

5 Por. ibidem, s. 211.

6 M. Michalik, op. cit., s. 44.

7 Por. S. Grabias, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, S. Grabias, M. Kurkowski (red.), Lublin 2012, s. 36-37. Przez kompetencję poznawczą S. Grabias rozumie „(...) stan wiedzy o świecie i o sobie – jej zasób, strukturę, możliwości operowania segmentami wiedzy (...)”, cyt. za: S. Grabias, op. cit., s. 37.

8 Transdyscyplinarność jako sposób uprawiania nauki wynika z teorii tworzonych na wyższym poziomie abstrakcji niż interdyscyplinarność. R. Poczobut pisze: „badania interdyscyplinarne koncentrują się na *universale in re* (na dziedzinowych realizacjach pewnej kategorii ogólnej), badania transdyscyplinarne zaś skupiają się na *universale ante rem* (kategorii ogólnej ujętej niezależnie od jej egzemplifikacji)”, cyt. za: R. Poczobut, *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, [w:] *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), Kraków 2012, s. 58.

językowymi a czynnikami zewnętrznymi, po drugie, ukazanie, jak badacze języka definiują *błąd wymowy* i *wadę wymowy* oraz jak pojęcia te funkcjonują w świadomości użytkowników języka, po trzecie, co, zdaniem użytkowników języka, leży u podstaw wymowy niemieszczącej się w normie, po czwarte, jak w świadomości użytkowników postrzegane jest zagadnienie wad wymowy w kontekście uczenia się języków obcych. W realizacji przedstawionych celów wykorzystaliśmy metodę badań ankietowych.

Przedstawione poniżej wnioski wynikają z anonimowych badań przeprowadzonych wśród 210 respondentów w wieku 13-22 lat – 94 uczniów gimnazjum (Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickie), 17 uczniów Liceum Ogólnokształcącego nr 4 im. Tadeusza Kościuszki w Toruniu, 99 studentów Wydziału Filologicznego UMK w Toruniu (52 studentów filologii polskiej i 47 studentów filologii romańskiej oraz lingwistyki stosowanej). Skonstruowana przez nas ankieta składała się z dwóch części – pisemnej i ustnej. W części pisemnej ankietowani odpowiadali na 6 pytań. Dotyczyły one wieku rozpoczęcia nauki języka angielskiego i drugiego języka obcego, stopnia świadomości ankietowanych w kwestii wady wymowy i błędu wymowy, a także przyczyn wady lub niepoprawnej wymowy głosek w języku polskim (oprócz wymienionych głosek trzech szeregów – syczącego, szumiącego i ciszącego, oraz głoski [r] istniała możliwość wskazania innych głosek). W repertuarze możliwych przyczyn niemieszczącej się w normie wymowy dźwięków języka polskiego znalazła się m.in. długotrwała nauka języka obcego. Część ustna polegała na przeczytaniu kilku zdań tekstu w języku polskim tak spreparowanego, żeby możliwe było przeprowadzenie logopedycznej oceny wymowy osoby ankietowanej.

3. Rozwój językowy a czynniki zewnętrzne

Z punktu widzenia poruszanej problematyki istotny jest związek między faktami językowymi i społecznymi. Grupa osób stanowiąca próbę badawczą to Polacy urodzeni po przełomie 1989 r., który zapoczątkował odbudowę demokracji. Najmłodszy nasi respondenci to młodzież urodzona w 2002 r. (kilka osób, które w wieku sześciu lat rozpoczęły realizację obowiązku szkolnego), najstarsi – studenci urodzeni w 1993 r. Początki edukacji najmłodszych ankietowanych przypadły na lata, w których Polska przynależała już do Unii Europejskiej. Najstarsi respondenci w momencie wstąpienia Polski do Unii Europejskiej mieli 11 lat, czyli byli uczniami szkół podstawowych. Większość ankietowanych od początków edukacji szkolnej była objęta obowiązkiem nauki języka angielskiego, niektórzy uczyli się ponadto drugiego, a nawet trzeciego języka obcego.

Warunki historyczne, społeczne i ekonomiczne, w jakich dorastali i dorastają nasi respondenci, są ważne z punktu widzenia ich funkcjonowania jako użytkowników polszczyzny. We współczesnym świecie z procesem globalizacji wiąże się problem wielojęzyczności społeczeństw i dominacji języka angielskiego. Po wstąpieniu do UE Polacy, podobnie jak przedstawiciele innych krajów unijnych, swobodnie podróżują po Europie i swobodniej po świecie, zmieniają miejsca pracy i miejsca zamieszkania. W związku z tym duża liczba polskich dzieci wychowuje się i uczy poza granicami naszego kraju. Są wśród nich dzieci urodzone w Polsce, które w sposób naturalny przyswajały swój język rodzimy i w okresie kształtowania się mowy lub po jego ukończeniu zostały przeniesione do obcych szkół i obcego środowiska, a także dzieci, które urodziły się za granicą w rodzinach polskich czy mieszanych i rozwijają się w warunkach bi-, a nawet polilingwizmu. Globalizacja wywiera także wpływ na funkcjonowanie tych dzieci, które pozostały w kraju. Do tej grupy należą nasi respondenci. W trosce o wykształcenie dzieci, często jeszcze przed okresem edukacji przedszkolnej, rodzice posyłają je na dodatkowe zajęcia. W czasie edukacji przedszkolnej i na poziomie szkoły podstawowej nauka więcej niż jednego języka obcego nie jest rzadkością. Mimo, że część dzieci bardzo dobrze radzi sobie z licznymi obowiązkami, to nie wszystkie są w stanie sprostać wygórowanym oczekiwaniom rodziców. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest nieumiejętność właściwego posługiwania się mową, w późniejszym wieku stanowiąca ważną przyczynę niepowodzeń szkolnych.

Zaburzenia mowy to obecnie w Polsce poważny problem, który dotyka coraz więcej dzieci, tym samym ich rodziców, a także te środowiska (poza środowiskiem rodzinnym), w których dzieci funkcjonują. Przyczyny zaburzeń mowy są zróżnicowane i często bardzo złożone. Musimy mieć świadomość, że obok czynników wewnętrznych, należą do nich także czynniki zewnętrzne, związane z brakiem stymulacji rozwoju mowy. W wielu rodzinach sytuacja jest taka, że zapracowani rodzice nie mają zbyt wiele czasu, żeby rozmawiać ze swoimi dziećmi. Trudno nie docenić pozytywnego aspektu naszego funkcjonowania w świecie wyposażonym w nowe narzędzia komunikacji⁹. Z drugiej strony, owo funkcjonowanie ma też swoją ciemną stronę. Dla wielu dzieci towarzyszem zabaw jest dzisiaj komputer, tablet czy smartfon. Przy pomocy tych narzędzi dziecko rozwija swoje kompetencje. Niestety, nie są to kompetencje językowe i komunikacyjne.

⁹ Na ten temat por. J. Kamper-Warejko, I. Kaproń-Charzyńska, *Rola nowych narzędzi komunikacji we wspieraniu osób z zaburzeniami mowy*, w druku.

Okres między 3 a 7 rokiem życia dziecka to, według znanego ujęcia etapów rozwoju mowy według Leona Kaczmarka, okres swoistej mowy dziecięcej. Jest on poprzedzony bezpośrednio okresem zdania (od 2-3 lat), a pośrednio okresem wyrazu (od 1-2 lat) i melodii (do 1 roku życia). To właśnie na ostatni z okresów kształtowania się mowy dziecka przypada najczęściej wśród najmłodszego pokolenia Polaków początek nauki języka obcego. W tym kontekście uzasadnione jest pytanie o zależności między zaburzeniami mowy u dzieci a uczeniem się przez nie języka obcego. Argumentem za nim przemawiającym są przypadki, z którymi spotykają się logopedzi w swojej praktyce. Opieką logopedyczną są objmowane dzieci, u których rodzice dostrzegli niepokojące zmiany w wymowie polskich dźwięków i nieprawidłowości artykulacyjne łączyli z intensywną nauką języka obcego rozpoczętą niedawno przez dziecko. Z takim przypadkiem zetknął się ostatnio jeden z toruńskich logopedów, do którego trafiło 6-letnie dziecko z bocznością. Zaburzenie mama dziewczynki tłumaczyła zaangażowaniem dziecka w niedawno rozpoczętą naukę języka angielskiego.

4. Psycholingwistyczny aspekt badań

Psycholingwistyka bada i opisuje procesy psychiczne umożliwiające człowiekowi opanowanie, przetwarzanie oraz posługiwanie się językiem. Istotnym elementem w tak sformułowanym celu badań jest świadomość językowa użytkowników języka. Przez świadomość językową, za Marianem Bugajskim, rozumiemy eksplicytną znajomość języka pozwalającą użytkownikom na swobodne władanie nim. Uświadamiają sobie oni ją nawet wtedy, gdy nie znają praw i reguł funkcjonowania języka. Pod tym względem pojęcie to różni się od pojęcia kompetencji, sformułowanego przez gramatykę generatywną, zakładającego nieuświadamianą, implicytną znajomość języka. Tak rozumianą świadomość językową można przeciwstawić świadomości lingwistycznej, którą będą się charakteryzować przede wszystkim zawodowi językoznawcy i wszyscy ci, którzy mają lingwistyczne przygotowanie. Jeśli przyjąć, że u podstaw świadomości lingwistycznej leży przede wszystkim wiedza o języku i to odróżnia ją od świadomości językowej, opierającej się w większym stopniu na intuicji, to należy stwierdzić, że w rzeczywistości granica między wyróżnionymi typami świadomości językowej jest nieostra. Wiedza o języku leży u podstaw modelowania opisu złożonych zjawisk językowych, który nie zawsze jest zadowalający, z uwagi na fakt, że same zjawiska, będące przedmiotem opisu, są niełatwe do analizy. Znajduje to odzwierciedlenie w opisie *błędu wymowy* i *wady wymowy*.

4.1. Pojęcie błędu wymowy i wady wymowy w wybranej literaturze przedmiotu

Pobieżny przegląd literatury przedmiotu pokazuje, że granica pomiędzy pojęciami *błąd wymowy* i *wada wymowy*, jest rozmyta. Już w latach 90. XX wieku zwracał uwagę na ten problem S. Grabias, który podkreślał, że w obydwu wypadkach, tzn. błędu i wady wymowy, mamy do czynienia z odstępstwami od norm językowych i komunikacyjnych. Jedyna różnica tkwi w tym, że wady jako **zaburzenia** należy wiązać z niemożnością realizacji prawidłowej, jest to zawsze jedyne możliwe zachowanie jednostki, a **błąd językowy** można poprawić – jest on dla jednostki zachowaniem jedynym z wielu¹⁰.

W najnowszych publikacjach z zakresu językoznawstwa rzecz ujmuje się następująco: jeśli w wyniku zastosowania kryteriów poprawności językowej „jakiś element tekstu lub języka zostanie oceniony negatywnie, to prowadzi to do uznania go za błąd językowy”¹¹. Błędy językowe w całej swej różnorodności mają wspólną cechę – są to „nieświadome odstępstwa od obowiązującej w danym momencie normy językowej, czyli takie innowacje, które nie znajdują uzasadnienia funkcjonalnego: nie usprawniają porozumiewania się, nie wyrażają nowych treści, nie przekazują na nowo, w inny sposób emocji nadawcy itd.”¹². Wśród błędów wewnętrznójęzykowych systemowych, przeciwstawianych błędom wewnętrznójęzykowym stylistycznym, są wyróżniane błędy fonetyczne, gramatyczne i leksykalne. Błędy wewnętrznójęzykowe wraz z błędami zewnętrznójęzykowymi, czyli ortograficznymi oraz interpunkcyjnymi, wyczerpują repertuar typów błędów językowych w ujęciu A. Markowskiego. Na interesujące nas wymienione wyżej błędy fonetyczne składają się np. niepoprawna wymowa głosek, por. *ą* wymawiane jako *om*, *ś* jako *si*, *h* jako *k(h)*, grup spółgłoskowych, por. *kielnerka* zamiast *kelnerka*, *mogie* zamiast *moge*, *paćeć* zam. *paśeć*, literowe odczytywanie wyrażen, por. *pjętnaśće* zam. *pjetnaśće*, *zaćęła* zam. *zaćęła*, redukcja głosek i grup spółgłoskowych, np. *tśea* zam. *tśeba*, *kał'icja* zam. *koal'icja*, niepoprawne akcentowanie wyrazów. Błędy wymowy są zjawiskiem powtarzającym się, w przeciwieństwie do przejęzyczeń, które mają charakter doraźny. Do błędów językowych zaliczane są również elementy wymowy regionalnej właściwej gwarom czy dialektom. Należy zaznaczyć, że w obrębie normy fonetycznej, zgodnie z lansowaną w najnowszych opracowaniach koncepcją dwupoziomowości normy językowej, można wyróżnić poziom wzorcowy i poziom użytkowy.

¹⁰ S. Grabias, *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia” 1997, t. 10, s. 9-36.

¹¹ A. Markowski, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2005, s. 55.

¹² Ibidem, s. 55.

Wydawać się może, że podana definicja błędu wymowy pozwala na dość wyraźne odróżnienie go od wady wymowy. Wątpliwości mogą budzić poszczególne przykłady odstępstwa od normy, kwalifikowane jako błędy językowe. Po pierwsze z tego powodu, że niepoprawna wymowa grup spółgłoskowych z jednej strony, i redukcja głosek oraz grup spółgłoskowych z drugiej, są wymieniane jako odrębne typy błędów fonetycznych – a podawane przykłady odstępstw (np. *pačėć*) mogłyby się mieścić zarówno w jednym, jak i w drugim typie. Po drugie dlatego, że zarówno błędy wymowy, jak i wady wymowy są odstępstwem od normy przyjętej w danym czasie, ponadto błędy wymowy, podobnie jak wady wymowy, nie mają charakteru doraźnego, ale są zjawiskiem powtarzającym się.

Inaczej błędy wymowy ujmuje J. Porayski-Pomsta¹³. Przyjmując kryterium odmiany języka, wyróżnia błędy w wymowie, które są typowe dla odmiany mówionej, oraz błędy w pisowni – typowe dla odmiany pisanej. Do błędów w wymowie należą błędy artykulacji, błędy w akcentowaniu i błędy w intonacji. Ani błędy w wymowie, ani błędy w pisowni nie należą według autora do błędów językowych, obejmujących błędy gramatyczne, słownikowe, stylistyczne oraz błędy w zakresie tekstu. Zbliżone rozumienie błędów wymowy można znaleźć w opracowaniach z zakresu emisji głosu. H. Zielińska¹⁴ w obrębie błędów wymowy wyróżnia trzy kategorie: 1. błędy emisji (np. wadliwa postawa, twarde atakowanie dźwięków, napięcie i usztywnienie aparatu fonacyjnego, wadliwy tor oddechowy, nierówne podparcie oddechowe lub jego brak); 2. błędy artykulacji (brak wyrazistości i dokładności artykulacji): wadliwe artykułowanie i deformowanie głosek (np. gardłowa wymowa *r*, cofnięta wymowa *l*, wymowa *dej*, *tutej*, *dzisiej*, *piuntek*); opuszczanie głosek w wyrazie (np. *mólmy się* (*módlmy się*), *kamstwo* (*kłamstwo*), *moda* (*młoda*), *czeba* (*trzeba*), *czymać* (*trzymać*)); 3. błędy dykcji (np. zbyt szybkie lub zbyt wolne tempo wymowy, skrajne stopnie głośności mowy, brak jej zróżnicowania dynamicznego, jednostajność barwy głosu, brak odpowiednich akcentów).

Niektórzy autorzy nie utożsamiają *wady wymowy* z *zaburzeniem*, ale przyjmują, że *zaburzenie* jest pojęciem szerszym. I tak według E. B. Hurlock¹⁵ są dwa rodzaje zaburzeń mowy – *błędy* i *wady wymowy*. Błędy wymowy są powszechne w dzieciństwie i zanikają, gdy dziecko rozpoczyna naukę w szkole, zaś wady wymowy są zaburzeniami poważniejszymi ze względu na ich przyczyny i wpływ na późniejsze przystosowanie się jednostki. W większości opracowań

¹³ J. Porayski-Pomsta, *Błędy językowe i ich rodzaje*, [w:] *Polszczyzna a/i Polacy u schyłku XX wieku. Zbiór studiów*, K. Handke, H. Dalewska-Greń (red.), Warszawa 1994, s. 55-56; J. Porayski-Pomsta, *Kultura języka*, [w:] *Nauka o języku dla polonistów*, S. Dubisz (red.), Warszawa 1996, s. 57-100.

¹⁴ H. Zielińska, *Kształcenie głosu*, Lublin, s. 139-169.

¹⁵ E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985.

logopedycznych¹⁶ *wadą wymowy* lub inaczej *zaburzeniem artykulacji* (dyslalia, zaburzenia wymowy, nieprawidłowa realizacja fonemów, zaburzenia substancji w płaszczyźnie segmentalnej) nazywa się **niemożność** prawidłowego wymawiania jednego, kilku czy nawet kilkunastu dźwięków, zaburzona jest dźwiękowa strona języka. Wada może przejawiać się zniekształceniem głosek, zastępowaniem głosek bądź ich opuszczaniem. Ze zniekształceniem mamy do czynienia wówczas, gdy realizacja jakiegoś fonemu wykracza poza właściwe normie pole jego realizacji, a zarazem mieści się w polu realizacji innych fonemów. Także Leon Kaczmarek¹⁷ użył pojęcia *zniekształcenie* dla nazwania zaburzeń mowy, polegających na wadliwej realizacji fonemów, odbiegającej od ustalonej przez tradycję normy. Przedstawione rozważania pokazują, że definicje *wady wymowy* można z powodzeniem odnieść również do *błędu wymowy* (dysortofonii), skoro za błąd uznaje się na ogół zakłócenia prawidłowej wymowy, realizację fonemów niezgodną z normą ortofoniczną, przejawiającą się podstawianiem, opuszczaniem, zniekształcaniem lub dodawaniem głosek w wyrazie.

Wydaje się, że precyzyjniejszą odpowiedź na pytanie o granice między błędem wymowy a wadą wymowy daje uwzględnienie przyczyn realizacji fonetycznych niemieszczących się w normie. Jeżeli realizacja wynika z niewiedzy, złych nawyków czy przyzwyczajzeń (*derektor, włanczać*), jeżeli jest to odstępstwo na rzecz jakiegoś dialektu lub **języka obcego**¹⁸, mamy do czynienia z błędem wymowy, a nie patologiczną realizacją dźwięków. Wystarczy bowiem uświadomić fakt popełnianego błędu, aby uzyskać prawidłową wymowę. *Wada wymowy* jako pojęcie węższe od *wady mowy* czy *zaburzenia mowy* może być spowodowana wyłącznie czynnikiem biologicznym. Do *wad mowy* zalicza się bowiem odchylenia „od normy językowej, spowodowane zmianami w budowie narządów mowy (nadawczych i odbiorczych) lub dysfunkcją mechanizmów mowy zarówno na poziomie centralnym, jak i obwodowym”¹⁹. W praktyce jednak, ze względu na trudności diagnostyczne, rozróżnienie, kiedy mamy do czynienia z sytuacją, w której istnieją podstawy, by mówić prawidłowo, a kiedy nie ma warunków do prawidłowej artykulacji, jest bardzo trudne. Ponadto dzisiaj już wiadomo, że nawet przy istnieniu odpowiednich warunków biologicznych brak stymulacji w określonych etapach rozwoju mowy powoduje, że mowa nie rozwija się prawidłowo. Innymi słowy, muszą

¹⁶ Por. H. Spionek, *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Warszawa 1969; G. Demelowa, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 1978; S. T. Kania, *Szkice logopedyczne*, Warszawa 1982; H. Rodak, *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Warszawa 1992.

¹⁷ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1966.

¹⁸ Por. T. Milewski, *Językoznawstwo*, Warszawa 1975; I. Styczek, *Logopedia*, Warszawa 1980.

¹⁹ G. Jastrzębowska, *Zaburzenia komunikacji językowej*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), Opole 1999, s. 282.

istnieć odpowiednie warunki zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne, żeby mowa rozwijała się prawidłowo.

4.2. *Błąd wymowy a wada wymowy w świadomości użytkowników języka*

Mimo dużych trudności teoretycznych związanych z wyznaczeniem granicy między błędem wymowy a wadą wymowy, na potrzeby interpretacji wyników przeprowadzonych przez nas badań ankietowych przyjęliśmy, że zarówno deformacje dźwięków, wynikające ze zmiany sposobu ich artykulacji (niepoprawnego miejsca artykulacji), jak i ich elizje oraz substytucje są wyznacznikiem dyslalii, czyli jednego z zaburzeń mowy. Respondenci czytali tekst w języku polskim, składający się na ustną część ankiety, w tempie lento, co wiązało się z jednej strony z podejściem do zadania, które mieli wykonać – charakteryzowało się ono powagą, z drugiej strony z tym, że tekst był niełatwy pod względem artykulacyjnym. Niewątpliwie takie tempo sprzyjało dokonaniu w miarę obiektywnej oceny ich wymowy. W jej wyniku stwierdzone zostały takie wady wymowy u badanych, jak sygmatyzm i rotacyzm. Zaobserwowano je u 35% wszystkich ankietowanych (w grupie młodzieży gimnazjalnej było to 41% osób, wśród młodzieży licealnej 24%, a wśród studentów filologii 31% (fil. polska – 35%, neofilologia – 28%). Odstępstwa od prawidłowej wymowy polegały na deformacji dźwięków. Nie stwierdzono substytucji ani elizji. Spośród wszystkich ankietowanych tylko pięć osób było w pełni świadomych swojej wady – u 4 występował rotacyzm, a u jednej sygmatyzm.

Analiza odpowiedzi zawartych w ankietach pozwoliła stwierdzić, że świadomość występowania odstępstw od normy w wymowie (czyli błędów czy wad wymowy) u respondentów jest niska. Zdecydowana większość ankietowanych uznała, że nie ma wady wymowy. Na 210 respondentów 185 osób udzieliło takiej odpowiedzi, czyli około 90% badanych (87% gimnazjalistów, 82% licealistów, 85% spośród studentów filologii polskiej i 96% studentów neofilologii). Ankieta ustna wykazała jednak, że duża część osób (około 25%) spośród tych, które odpowiedziały, że nie mają wady ani błędu wymowy, nie uświadamia sobie, że ich realizacje fonetyczne nie mieszczą się w normie i dają się zakwalifikować jako wady wymowy. Największy odsetek osób nieświadomych odnotowaliśmy wśród gimnazjalistów – 29%, wśród licealistów to 6%, wśród przyszłych polonistów to 18,5%, a wśród studentów neofilologii to 23%.

W świadomości respondentów *wada wymowy* i *błąd wymowy* nie są wyraźnie rozgraniczone. Świadczy o tym fakt, że część ankietowanych zaznaczyła w ankiecie, że popełnia błędy językowe, polegające na niepoprawnej wymowie niektórych dźwięków i/lub ich połączeń w języku polskim (15% gimnazjalistów,

12% licealistów, 17% polonistów i 11% pozostałych studentów). U części tych osób – 30% – obiektywnie została stwierdzona wada wymowy. Znalazły się też osoby, które stwierdziły występowanie u siebie jednocześnie wady i błędu wymowy, odnosząc oba pojęcia do jednego – tego samego zjawiska. Ponadto wyłoniła się grupa osób mających świadomość części wad (np. głoska *r* lub jeden szereg) oraz osoby, które stwierdziły u siebie występowanie wady i błędu w odniesieniu do tego samego zjawiska, ale obiektywnie ta wada czy błąd u nich nie występuje, natomiast stwierdzono występowanie innej wady. Co ciekawe znalazło się też 21 osób „przewrażliwionych” przekonanych o tym, że mają wadę i/lub niepoprawnie realizują niektóre głoski w języku polskim, a w obiektywnej ocenie wady nie stwierdzono (10% wszystkich ankietowanych).

Świadomość językowa użytkowników języka może mieć charakter intuicyjny, a może też być podbudowana wiedzą o języku. Ponieważ największy odsetek nie-uświadomionych wad wymowy został odnotowany wśród gimnazjalistów, można to wiązać z ich brakiem wiedzy o języku, choć należy podkreślić, że badani gimnazjaliści to uczniowie, ze względu na profil edukacyjny GiLA²⁰, ponadprzeciętni, ale o zróżnicowanych zainteresowaniach. Najlepiej pod tym względem wypadli licealiści, a wśród filologów – studenci polonistyki. Mimo wszystko badania pokazują, że świadomość językowa użytkowników polszczyzny ma w dużym stopniu charakter intuicyjny. W ich świadomości znajduje odzwierciedlenie płynność granicy między błędem a wadą wymowy. Deformacje dźwięków, które z logopedycznego punktu widzenia są diagnozowane jako dyslalie, w świadomości części użytkowników języka nie są utożsamiane z wadą, ale z błędem wymowy (niepoprawną wymową głosek lub ich połączeń). Niewykluczone, że ma to związek z dużo bardziej negatywną konotacją wyrażenia *wada wymowy* niż *błąd wymowy* w umyśle użytkowników języka, stąd osoby niewłaściwie artykułujące pewne głoski skłonne są raczej go unikać. Niemniej takie osoby cechuje wyższy poziom świadomości językowej niż te, które w ogóle nie dostrzegają u siebie żadnych nieprawidłowości, choć ich odbiegające od normy realizacje fonetyczne nie są jednostkowe czy przypadkowe i powinny być usuwane/niwelowane w terapii logopedycznej.

4.3. Przyczyny wymowy wadliwej lub błędnej w opinii użytkowników języka

W przypadku orzekania dyslalii diagnoza logopedyczna opiera się najczęściej na ocenie objawów, a nie poszukiwaniu przyczyn, ponieważ ustalenie tych ostatnich, mimo postępu w nauce, jest bardzo trudne. Dotyczy to także różnych

²⁰ Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickie.

rodzajów seplenienia (polegającego na nieprawidłowej artykulacji spółgłosek trzech szeregów, tj. s, z, c, ʒ, ʃ, ʒ, ʧ, ʤ, ś, ź, ć, ʦ) oraz rotacyzmu. Oczywiście z punktu widzenia skuteczności terapii ustalenie przyczyny byłoby pożądane. Sprawa jest jednak skomplikowana także z tego powodu, że przyczyn jednocześnie może być kilka.

W grupie większego ryzyka są na pewno osoby mające ku dyslalii predyspozycje biologiczne, jak np. motoryczna niesprawność artykulacyjna lub dyspraksja, słabość mięśni, anomalie pozycji zębów, rodzinna niedoskonałość mowy, i psychiczne, spowodowane na przykład błędną postawą psychiczną, brakiem sprawności narządów artykulacyjnych wynikającym z niedbalstwa mówiącego (leniwa aktywność, brak precyzji działania). Przyczyną dyslalii mogą być też czynniki zewnętrzne, np. brak stymulacji ze strony otoczenia, wynikające z niewiedzy naśladowanie nieprawidłowych wzorców, brak świadomości poprawnego ułożenia artykulatorów. Wydaje się, że czynniki te mogą odgrywać znaczącą rolę przy sygmatyzmie interlabialnym (międzywargowym – podczas wymowy język wsuwa się między wargi, a dźwięk głoski zbliżony jest do s i f), sygmatyzmie addentalis (druga pod względem częstotliwości nieprawidłowość artykulacji głoski s, polegająca na dotykaniu językiem siekaczy, powietrze uchodzi ponad językiem w kształcie wachlarza), sygmatyzmie interdentalis (międzyzębowym – najczęściej obecnie diagnozowany typ sygmatyzmu, przy którym język wsuwa się między siekacze; niewyraźne brzmienie np. głoski s bierze się z wachlarzowatego wydychania powietrza ponad językiem i braku rowka językowego) oraz w różnych rodzajach rotacyzmu – uwularnym, podniebленно-językowym, gardłowym, policzkowym, wargowym. Skoro tak trudno ustalić przyczynę/przyczyny dyslalii, świadomość tego, jakie czynniki mogą jej sprzyjać, jest niezwykle cenna. Umożliwia bowiem, w odniesieniu do części czynników o charakterze zewnętrznym, podjęcie działań profilaktycznych i naprawczych, polegających na eliminowaniu czy ograniczaniu tego, co szkodliwe.

Ankietowani, którzy stwierdzili u siebie występowanie wady wymowy i/lub błędnej artykulacji – o najwyższym stopniu świadomości językowej (osoby rzeczywiście mające wadę – 5 osób i tzw. przewrażliwieni) uznali, że jej/ich przyczyną jest (można było zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź): a) pośpiech życia – 100%; b) nieprawidłowe funkcjonowanie ich aparatu artykulacyjnego, związane ze złymi nawykami – 92%; c) dążenie do ekonomiczności w posługiwaniu się aparatem artykulacyjnym – 64%; d) nieprawidłowa budowa ich aparatu artykulacyjnego (warg, języka, podniebienia, szczęki, żuchwy, zębów) – 40% ankietowanych; e) przewaga słowa pisanego nad mówionym w komunikacji międzyludzkiej – 36%.

Ankietowani, którzy stwierdzili, że nie mają wady wymowy, uznali, że przyczyną wad wymowy jest: a) nieprawidłowe funkcjonowanie aparatu artykulacyjnego,

związane ze złymi nawykami – 57%; b) pośpiech życia – 46%; c) nieprawidłowa budowa ich aparatu artykulacyjnego (warg, języka, podniebienia, szczęki, zuchwy, zębów) – 43% ankietowanych; d) dążenie do ekonomiczności w posługiwaniu się aparatem artykulacyjnym – 32%; e) przewaga słowa pisanego nad mówionym w komunikacji międzyludzkiej – 21%.

Jak wynika z przedstawionych danych, według ankietowanych (o różnym stopniu świadomości językowej i lingwistycznej) przyczyną błędów i wad wymowy są czynniki zewnętrzne, takie jak złe nawyki, które decydują o nieprawidłowym funkcjonowaniu aparatu artykulacyjnego i pośpiech życia, a dopiero w dalszej kolejności nieprawidłowa budowa aparatu artykulacyjnego. Taki stan świadomości badanych zdaje się potwierdzać to, co zostało zaobserwowane w trakcie badań. Niewielki procent badanych miał widoczne nieprawidłowości w budowie aparatu artykulacyjnego.

4.4. Wady wymowy a uczenie się języków obcych

Około 16% wszystkich ankietowanych uznało, że wystąpienie wad wymowy może wynikać z długoletniego uczenia się języka obcego. Jest to najniższy wskaźnik wśród wszystkich wymienionych w ankiecie przyczyn odstępstw od wymowy mieszczącej się w normie. Przy czym wśród ankietowanych o najwyższym stopniu świadomości językowej (którzy stwierdzili u siebie występowanie wady wymowy i/lub błędnej artykulacji – osoby rzeczywiście mające wadę – 5 osób i „przewrażliwieni”) – aż 28% osób uważa, że ich wada wymowy wynika z długoletniego uczenia się przez nich języka angielskiego, a 8% – że z długoletniej nauki innego języka obcego. Z kolei 12% ankietowanych, którzy uznali, że nie mają wady wymowy stwierdziło, że wada wymowy może wynikać z długoletniego uczenia się języka angielskiego, a 3% – że z długoletniej nauki innego języka obcego.

Czy rzeczywiście można stwierdzić istnienie wskazywanego przez ankietowanych związku między wadą wymowy a nauką języka obcego?

Z badań wynika, że im młodszy respondent, tym granica wieku, w którym rozpoczęto naukę języka angielskiego przesunięta jest w dół, gimnazjaliści uczą się tego języka już od 3 (6 osób) i 4 roku życia (9 osób), zdecydowana większość rozpoczęła naukę w 5 (28 osób – 30%) i 6 (30 osób – 32%) roku życia. Wśród licealistów i studentów nie pojawili się tacy, którzy zaczęli naukę języka angielskiego w wieku trzech lat, ankietowani licealiści wpisali przedział między 4 a 10 r. ż. (najwięcej, bo 4 osoby w wieku 6 lat) a studenci między 4 a 18 r. ż., z czego najwięcej rozpoczęło naukę w wieku 7 lat (15 osób), o rok wcześniej 7 osób, ale też 6 osób w 10 r. ż. a 5 osób dopiero w 16 r. ż. i jedna w 18 r. ż.

Drugi język obcy – jakim są tu niemiecki, hiszpański, francuski, rosyjski i włoski – przed 7 rokiem życia wprowadzany był sporadycznie (dotyczyło to tylko 4 osób), w 7 roku życia rozpoczynało naukę drugiego języka już 11 osób (6 gimnazjalistów i 5 studentów), po kilkoro w każdym następnym roku życia. Statystycznie jednak najwięcej osób spośród wszystkich ankietowanych rozpoczynało naukę drugiego języka obcego (innego niż angielski) w wieku 13 lat, czyli na drugim etapie edukacji – w gimnazjum (49% gimnazjalistów, 23,5% licealistów, 27% studentów). Spora liczba studentów, bo aż 24%, wpisała ponadto wiek 16 lat jako czas rozpoczęcia nauki drugiego języka. Należy to wiązać z rozpoczęciem nauki w szkole ponadgimnazjalnej. Wszyscy ankietowani uczyli lub uczą się języka obcego nie krócej niż 4 lata, w skrajnych przypadkach okres ten wydłużył się do 16 lat.

Z danych wynika, że część najmłodszych ankietowanych rozpoczęła naukę języka angielskiego jeszcze w okresie rozwoju mowy, natomiast żaden z ankietowanych nie rozpoczął nauki drugiego języka obcego w tym okresie. Nauka drugiego języka obcego najwcześniej była rozpoczynana w wieku 7 lat – czyli zbiegała się z końcem okresu swoistej mowy dziecięcej. Ponieważ największy odsetek osób z wadami wymowy został stwierdzony wśród gimnazjalistów, trudno nie powiązać tych danych z faktem, że rozpoczęli oni najwcześniej naukę języka angielskiego i drugiego języka obcego. Procentowo w tej grupie u około 30% badanych stwierdzono sygmatyzm, przy czym w przypadku 22% ankietowanych było to seplenienie międzyzębowe, natomiast u 20% – rotacyzm. Dla porównania wśród studentów filologii u 18% osób został stwierdzony sygmatyzm, w tym u 11% seplenienie międzyzębowe, a u 16% osób – rotacyzm. Szczególnie wyraźna jest różnica w wypadku sygmatyzmu. Przyczyną sygmatyzmu i rotacyzmu właściwego, polegającego na deformacji artykulowanych dźwięków, może być intensywne ćwiczenie innego ułożenia artykulatorów, w wyniku którego zaburzeniu może ulec artykulacja jednej lub kilku głosek. W tym kontekście do czynników zewnętrznych będących przyczyną dyslalii niewątpliwie należy utrwalanie przyzwyczajzeń artykulacyjnych związanych z przyswajaniem obcych systemów językowych. Czy czynnik ten miał wpływ na wady wymowy u naszych ankietowanych, zwłaszcza na sygmatyzm międzyzębowy? Nie udzielimy jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie. Jednak trzeba zwrócić uwagę, że przyswajanie obcego systemu fonologicznego, w którym występują fonemy niewystępujące w systemie rodzimym, może mieć wpływ na utrwalenie pewnych nawyków artykulacyjnych i przenoszenie ich na realizacje rodzime. W kontekście rotacyzmu warto dodać, że najczęściej uczonym drugim językiem obcym w wypadku naszych ankietowanych były język niemiecki (58,5% gimnazjalistów, 71% licealistów i 49% studentów) oraz język francuski (7% gimnazjalistów, 12% licealistów i 37% studentów).

5. Zakończenie

W artykule zarysowana została problematyka świadomości językowej użytkowników języka w kontekście wad wymowy, przyczyn wymowy odbiegającej od normy, z uwzględnieniem związku między faktami językowymi i społecznymi. Przedstawione zagadnienie dotyczy niezwykle istotnego problemu tożsamości polskich dzieci. Tożsamość ustala się poprzez świadomość odrębności, odmienności, ale także wspólnotowości. We współczesnej rzeczywistości język ojczysty odgrywa ważną rolę w ustalaniu tożsamości dziecka poprzez wpływanie na świadomość jego odrębności, w przeciwieństwie do języka obcego, którego nauka ma związek ze świadomością wspólnotowości. Zamykanie się w getcie językowym i kulturowym nie jest korzystne, tak samo, jak odrzucenie języka ojczystego, tradycji kulturowych i dziedziczonego systemu wartości. Trzeba więc stworzyć dzieciom warunki, by mogły przyswajać dwa, a nawet trzy systemy językowe jednocześnie i by nie odbywało się to ze szkodą, z jednej strony, dla poczucia ich tożsamości, z drugiej strony, dla ich sprawnego funkcjonowania w życiu, dzięki sprawnemu posługiwaniu się językiem ojczystym i językami obcymi.

Wyzwaniem, które warto byłoby podjąć w przyszłości, jest niewątpliwie przeprowadzenie szerzej zakrojonych badań, które pozwoliłyby na pokazanie skali wpływu różnych czynników zewnętrznych na dyslalię. Takie badania nie są łatwe do przeprowadzenia, ponieważ wymagałyby monitorowania przez kilka lat dzieci, które rozpoczęły naukę języka obcego w okresie rozwoju mowy. Badania takie mogłyby przynieść wymierne korzyści, zwłaszcza w wypadku dzieci bardziej podatnych na oddziaływanie różnych niekorzystnych czynników zewnętrznych. Ponieważ to, jak się rozwinie mowa dziecka, rzutuje na całe jego życie, wiedza na ten temat jest niezwykle istotna dla modelowania procesu edukacji. W badaniach z zakresu logopedii powinno się ponadto uwzględniać także świadomość językową użytkowników języka. Intuicja użytkowników języka niejednokrotnie może okazać się bardzo przydatna dla badaczy mających świadomość lingwistyczną. Stanowić może bowiem podpowiedź, w jakim kierunku należy podążać w badaniu zjawisk językowych.

Bibliografia

- Baumgartner B., *Przeżyć dwujęzyczność. Jak wychować dziecko dwujęzyczne*, Gdańsk 2008.
- Cieszynska-Rożek J., *Zaburzenia rozwoju języka polskich dzieci za granicą*, [online], <http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Cieszynska.pdf>, (dostęp: 2.05.2015).
- Demelowa G., *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 1978.
- Franke U., *Podręczny leksykon logopedyczny*, przeł. M. L. Kalinowski, Gdańsk 2014.
- Grabias S., *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia” 1997, t. 10, s. 9-36.

- Grabias S., *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, S. Grabias, M. Kurkowski (red.), Lublin 2012, s. 15-71.
- Grucza F., *Zagadnienia matalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa 1983.
- Hurlock E. B., *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985.
- Jastrzębowska G., *Zaburzenia komunikacji językowej*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), Opole 1999, s. 279-288.
- Jurkowski A., *Ontogeneza mowy i myślenia*, Warszawa 1975.
- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1966.
- Kamper-Warejko J., Kaproń-Charzyńska I., *Rola nowych narzędzi komunikacji we wspieraniu osób z zaburzeniami mowy*, w druku.
- Kania S. T., *Szkice logopedyczne*, Warszawa 1982.
- Lipińska E., *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003.
- Markowski A., *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2005.
- Mazurkiewicz-Sokołowska J., *Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym*, Kraków 2010.
- Michalik M., *Transdyscyplinarność logopedii – między metodologiczną koniecznością a teoretyczną utopią*, [w:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), Gdańsk 2015, s. 32-46.
- Milewski T., *Językoznawstwo*, Warszawa 1975.
- Poczobut R., *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, [w:] A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, Kraków 2012, s. 53-68.
- Porayski-Pomsta J., *Błędy językowe i ich rodzaje*, [w:] *Polszczyzna a/i Polacy u schyłku XX wieku. Zbiór studiów*, K. Handke, H. Dalewska-Greń (red.), Warszawa 1994, s. 55-56.
- Porayski-Pomsta J., *Kultura języka*, [w:] *Nauka o języku dla polonistów*, S. Dubisz (red.), Warszawa 1996, s. 57-100.
- Przybysz-Piwko M., *Wieloznaczność terminu błąd językowy w interdyscyplinarnym obszarze badań nad dysleksją*, „Poradnik Językowy” 2012, nr 10, s. 52-59.
- Rodak H., *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Warszawa 1992.
- Rybacka E., *Dwujęzyczność, jak się do niej dochodzi, jej wady i zalety*, Szczecin 2005.
- Spionek H., *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Warszawa 1969.
- Styczek I., *Logopedia*, Warszawa 1980.
- Zielińska H., *Kształcenie głosu*, Lublin 2002.