

Anna Sołtys-Chmielowicz

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin
Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego

Problem zrozumiałości wypowiedzi w przypadkach dyslalii

The Problem of Comprehensibility of Utterances in Dyslalia Cases

Streszczenie

Jedną z przyczyn, dla których należy usuwać wady wymowy, są trudności dyslalika w porozumiewaniu się z otoczeniem. Zrozumiałość wypowiedzi dziecka z wadami wymowy – według A. Pruszewicza – zależy od liczby brakujących (zastępowanych innymi) głosek, ale okazuje się, że nie tylko od tego, gdyż ważna jest tu także jakość substytutów oraz występowanie innych zjawisk fonetycznych. Należy też odróżniać zrozumiałość dłuższych wypowiedzi od zrozumiałości pojedynczych wyrazów pozbawionych kontekstu zdaniowego i sytuacyjnego.

Summary

One of the reasons why articulation disorders should be eliminated are difficulties of the dyslalic child in communicating with the environment. The comprehensibility of utterances of children with articulation disorders depends, according to Pruszewicz, on the number of lacking speech-sounds (replaced by others), but it turns out that not only on that, because what is crucial is the quality of substitutes and occurrences of other phonetic effects. We should also distinguish between comprehensible longer utterances and comprehensible single words taken out of the situational or sentence context.

Wady wymowy definiowane są jako jedyne możliwe realizacje niezgodne z normą ortofoniczną (pod względem słuchowym) bądź nieestetyczne w sensie wizualnym, np. międzyzębowe *t dn*. Ta definicja nie wyczerpuje jednak problemu. Trzeba bowiem uwzględnić fakt, że w wielu wypadkach wady polegają nie tylko na braku umiejętności wymawiania dźwięku, ale także na braku umiejętności właściwego stosowania dźwięku w wyrazie. Przykładem może być zaburzenie kategorii dźwięczności, tzw. wymowa lub mowa bezdźwięczna, przy którym to zaburzeniu są problemy z wymawianiem głosek dźwięcznych, ale po ich wywołaniu pacjent może nawet przez kilka lat mieć problemy z ich dystrybucją, co się objawia i w mowie, i w piśmie.

Wady wymowy najczęściej noszą nazwę *dyslalii*, tylko w pracach foniatorów używany bywa termin *betkotanie* (nawiasem mówiąc – *dyslalia* też ma swój rodowód w foniatryi). Stamtąd też wywodzą się pierwsze opisy i klasyfikacje wad, stosowane do tej pory przez logopedów, takie jak *paralalia*, *dyslalia właściwa* i *mogilalia*. Podział na *paralalię* i *dyslalię właściwą* (pomijam *mogilalię*, gdyż nie ma dla niej precyzyjnego opisu) informuje nie tylko o jakości wady, ale i w dużym stopniu o jej przyczynie. Zastępstwa bowiem są najczęściej spowodowane zaburzeniami słuchu fonematycznego, a zniekształcenia dźwięków wadliwą budową lub funkcjonowaniem narządów mowy, a także niedosłuchem.

Ta ogólna klasyfikacja wad wymowy została wykorzystana przez J. T. Kanię przy konstruowaniu językoznawczej klasyfikacji zaburzeń mowy – terminy foniatryczne zastąpił on językoznawczymi: *substytucja*, *deformacja* i *elizja*. W porównaniu z ujęciem medycznym *novum* u Kania stanowi odwołanie się do fonemu, a tym samym zwrócenie uwagi na system nadawczy i odbiorczy dyslalika. W przeciwieństwie do niedookreślonej *mogilalii* Kania bardzo dokładnie opisał odpowiadającą jej *elizję*, wydzielając w jej obrębie dwa dwuczłonowe podziały. Poza tym autor ten zwrócił uwagę na fakt mało przedtem doceniany, że poza problemami polegającymi na braku umiejętności wymawiania głoski istnieje jeszcze problem zachowania się jej w wyrazie. Nawet taka głoska, z którą pacjent nie ma problemów, w skomplikowanym dla niego kontekście fonetycznym może ulec redukcji, upodobnieniu, rozpodobnieniu; może też zająć inne miejsce w wyrazie. Tym samym J. T. Kania stworzył podstawy językoznawczego opisu dyslalii.

Inną grupę terminów mamy w klasyfikacjach, które można określić mianem ilościowych. Taką stworzył L. Kaczmarek [1981], który biorąc pod uwagę liczbę wadliwie wymawianych fonemów, wyróżnił dyslalię jednoraką, wieloraką i całkowitą, a rozpatrując liczbę wadliwie realizowanych cech dystynktywnych – prostą i złożoną. Użyteczność tej klasyfikacji rysuje się niezbyt wyraźnie, mimo że jest ona dosyć często stosowana.

Dlaczego należy usuwać wady wymowy? Powodów jest co najmniej kilka. U dzieci szkolnych pewne typy wad (substytucje spowodowane zaburzeniami słuchu fonematycznego) mogą mieć odbicie w piśmie, u młodzieży mogą ograni-

czać wybór zawodu, wywoływać frustracje, być przedmiotem kpinek i docinków rówieśników, a w skrajnych przypadkach powodować mniejsze lub większe trudności w porozumiewaniu się z otoczeniem.

Taką klasyfikację wad wymowy ze względu na stopień zrozumiałości wypowiedzi mamy w *Foniatрії klinicznej* A. Pruszevicza [1992]. Mamy tam podział na: 1) *bełkotanie izolowane* – wadliwa realizacja jednej głoski, mowa dobrze zrozumiała; 2) *bełkotanie częściowe (dyslalia partialis)* – wadliwa realizacja niewielu głosek, zrozumiałość mowy nieznacznie zmniejszona; 3) *bełkotanie wielorakie (dyslalia multiplex)* – wadliwa realizacja wielu głosek, zrozumiałość mowy znacznie zmniejszona; 4) *bełkotanie uogólnione (dyslalia universalis)* – zaburzenia artykulacji samogłosek i większości spółgłosek, mowa zupełnie niezrozumiała (*hotentocismus*). Jak widać, ta klasyfikacja ma określony cel – ocenia stopień zrozumiałości wypowiedzi w porównaniu z liczbą wadliwie wymawianych głosek.

Nad problemem zrozumiałości wypowiedzi z powodu nieprawidłowej wymowy głosek warto zatrzymać się dłużej. Wydaje się bowiem, że nie tylko liczba wadliwie wymawianych głosek oraz ich dobór decydują o tym, czy rozumiemy pacjenta, czy nie. Dość wyraźnie widać to u małych dzieci, u których substytuty są normą rozwojową. Jeśli brakuje głosek *š ž č ž* oraz *r*, to wypowiedzi typu: *mamo*, *sxova u am še f saf'e* czy *zalas psy i ade na loveze* są zupełnie dobrze

rozumiane. Nawet biorąc pod uwagę fakt, że w wyniku substytucji *š ž č ž* przez *s z c ʒ* i *r* przez *l* powstają homonimy typu: *kasa – kasa* ‘kasza’ i ‘kasa’ czy *lak – lak* ‘rak’ i ‘lak’, to kontekst sytuacyjny czy zdaniowy nie pozostawia żadnych wątpliwości. Rozumiemy również wypowiedzi dzieci młodszych, u których naturalne ograniczenie systemu fonetycznego jest znacznie większe. Oto przykłady wypowiedzi dziecka w wieku 2;8: *mama ši i e mašine; p'otluš bo i i mašiny; epu u bapći kulaly, dlañ; p'otluša bede b'i u; vlas kotek a potek; xoć tuta i kotu; o. baša pac, tak'e malutk'e kulk'i, mama kup'i u a tak'e žu u čak'i; i utlo by u em bapći eluñi; motola v'iža u em. v'itek ma novego motola*. W tekście tym brakuje

š ž č ž, s z c ʒ i *r*, czyli 9 głosek. Nawet towarzyszące fonetyce niedostatki w postaci elizji części wyrazów, pomijanie przyimków i widoczna jeszcze nieporadność w zakresie fleksji i składni nie zaciemniają treści, a kontekst sytuacyjny czyni ją całkowicie zrozumiałą. Dzieje się tak dlatego, że substytuty obserwowane u dziecka należą do typowych rozwojowych i jako takie nie są nam obce.

Z kolei istnienie substytutów rzadkich, nietypowych, jak np. wymowa *ś ź ć ż* w postaci *š ž č ž* i *e* jako *a* daje mało czytelne formy: *žalony* ‘zielony’, *čala* ‘cielę’.

Podobnie mało zrozumiałe były obserwowane przeze mnie u ponad pięcioletniego chłopca wyrazy w postaci *kaka* 'tata', *f kym kygogńu* 'w tym tygodniu', *ku ugnu* 'trudny', *gu uk* 'drut', *u ogy* 'lody', który głoski przedniojęzykowo-zębowe zwarte zastępował tylnojęzykowymi, a realizacja jego *r* i *l* przypominała *u*. W sumie brakowało tylko 4 głosek, ale 3 z nich rzadko bywają wadliwie wymawiane. W tym przypadku substytuty te spowodowały tzw. wtórne zniekształcenia syntagmatyczne¹ w postaci połączeń typu *ky*, *gy*, które brzmią dla słuchacza obco; powstały też homonimy – cytowany *gu uk* może oznaczać też 'głóg'. W dłuższych wypowiedziach raził nadmiar spółgłosek tylnojęzykowych, ale tekst był w miarę czytelny: *guza zaba na• ka u uz o napo•ka u a zuka, zuk na nusk'i v u ozyu buky, opcasam'i skuka u; obok mosku fko u o osku, u aka osa ma u a; uku uu osek ose v nosek, osa ogy eca u a*. W tym ostatnim wierszyku objaśnienia wymagają wyrazy *u aka* 'lata' i *osku* 'ostu'.

Należy tu zwrócić uwagę na typowość i nietypowość substytutów. Zastępstwa typowe ($\check{s} = s$, $s = \acute{s}$, $r = l$ itp.) w minimalnym stopniu utrudniają rozumienie, natomiast nietypowe (np. $f v = x$, $t d = k g$, $\acute{s} \acute{z} \acute{c} \acute{z} = \check{s} \check{z} \check{c} \check{z}$), niezgodne z najczęściej spotykanym modelem rozwojowym, powodować mogą spore kłopoty z rozumieniem, nawet jeśli u danego dziecka nie ma ich zbyt wiele.

Ciekawie ma się rzecz z tzw. mową bezdźwięczną. Zaburzenie kategorii dźwięczności dotyczy 13 par, a więc może brakować aż 13 głosek. Natomiast rozumienie wypowiedzi osoby z tym typem dyslalii jest dobre; ba, wielu rodziców zupełnie nie zauważa u swoich dzieci tej wady. Gorzej, że liczni nauczyciele i pedagodzy szkolni nie kojarzą błędów w piśmie popełnianych przez dzieci z mową bezdźwięczną z obecnością tej wady wymowy. Czasami można spotkać określenie, że dziecko trochę dziwnie mówi. Pojawiające się w procesie reedukacji formy hiperpoprawne (chodzi o nadużywanie dźwięczności) w połączeniu z innymi wadami mogą skutkować powstawaniem nieczytelnych postaci wyrazów: *żał* 'ser' *gżaż u o* 'krzesło' (przy substytucji *e* przez *a* i *s z c z* przez $\acute{s} \acute{z} \acute{c} \acute{z}$).

Zwykle spore ograniczenie inwentarza głosek powoduje znaczne utrudnienie zrozumiałości wypowiedzi. Co prawda L. Kaczmarek [1962] pisze, że dyslalik mówi w określonej sytuacji, używa gestów, realizuje elementy prozodyczne, dzięki czemu można go zrozumieć nawet na podstawie gołej struktury suprasegmentalnej

¹ Po raz pierwszy w literaturze polskiej wyczerpującego opisu tych problemów dokonał J. T. Kania [1975].

(melodia). Wydaje się jednak, że niezłe rozumienie takiego dyslalika może się dokonywać tylko w najbliższej rodzinie, natomiast osoby spoza tego kręgu nie są w stanie porozumieć się z dzieckiem. Może o tym świadczyć przykład 8-letniego J. P., który realizował wszystkie samogłoski, zupełnie nie wymawiając spółgłosek (poza głoską *m* w wyrazie *mama*). Zrozumiałość jego wypowiedzi była praktycznie zerowa: *a-a* 'żaba', a także 'kaczka', 'szafa', 'lala', *a-e* 'Jarek', *o-u* 'kogut', *u-a* 'kura', *e-o* 'papieros', *e-e* 'jeden'.

W 1982 r.² ukazał się artykuł J. T. Kani *Zastosowanie analizy lingwistycznej w przypadku skrajnego ograniczenia inwentarza fonemów u chłopca z wadami wymowy*, w którym autor cytuje wypowiedzi ponad pięcioletniego chłopca, który wymawiał tylko 11 głosek: *paś punuś fopata u u tu u at* 'pies przyniósł chłopakowi kijek'; *fopata u u folata u a puu upaśa* 'chłopakowi wyleciała kiełbasa'. Nawet wtedy, gdy wiemy, że substytuty *u* badanego dziecka są stosowane konsekwentnie, nie jesteśmy w stanie „rozszyfrować” jego wypowiedzi. Tenże chłopiec na pytanie o imię psa odpowiedział: *paśu*. Taką postać w wypowiedziach badanego dziecka może mieć kilka wyrazów języka ogólnego: 'biesy', 'bosy', 'pieszy', 'piesi', 'bosi', 'bezy', 'biezy', 'basy', 'pasy', więc imię psa stanowi nie lada zagadkę. Od ojca dziecka Kania dowiedział się, że pies wabi się „Bosy”. U chłopca brakowało samogłosek: *i*, *y* (ich substytutem było *u*), *e*, *o* (były one zastępowane głoską *a*, głoska *o* już się czasami pojawiała), a także większości spółgłosek.

Podobne ilościowo ograniczenie inwentarza głosek miał P. C. (5;3): *paś* 'pies', *pśuf* 'brzuch', *śafśina* 'dziewczyna', *u* ufo 'ucho', *śaty* 'siedzi', *paśla* 'pędzle', *śafaś* 'dziewieć', *panośa* 'pieniądze', *pu antyt* 'błękit'. Tylko nieliczne wyrazy można było zrozumieć: *śitlyna* 'cytryna', *tom* 'dom', *myśo* 'misio'. W tym przypadku brakowało *e* i obu samogłosek nosowych, większość spółgłosek była substytuowana; system wymawianiowy składał się z 14 dźwięków.

Siedmioletni M. R. posługiwał się tylko 13 głoskami, z tym że wymawiał wszystkie samogłoski z wyjątkiem nosowych. W jego wypowiedziach najczęściej (poza samogłoskami) występowały spółgłoski: *i*, *t*, *ć*, *ń*, które substytuowały nie tylko te brakujące, ale także te, które chłopiec potrafił wypowiadać: *ta i ac* 'pajac', *pa i i* 'pani', *ceńeńeć* 'bębenek', *ta i o i* 'balon', *ćeta i* 'zegar', *u uć* 'łuk', *i a i otta* 'biedronka', *i a i atta* 'agrafka', *i u i etta* 'bluzeczka', *i o i e i* 'fotel',

² Autor zmarł w 1974 r.; tekst (nie dokończony) został opublikowany w tomie *Szkice logopedyczne*, wydanym 8 lat później, w którym znalazły się przedruki najbardziej wartościowych prac teo- i logopedycznych autorów i tekstów, których nie zdążył oddać do druku.

ćito i ec 'pistolet', *tatufta* 'kapusta', *i at pa i a ćeć* 'jak pada deszcz', *poi et i i o i ec* 'Bolek i Lolek', *tuu i ćetto* 'stół i krzesło', *ti i a i a i ette i i e i i na i aće* 'trzyma laleczkę i siedzi na ławce'. Dzięki temu, że samogłoski nie ulegają substytucjom³ (i w miejscu y jest skutkiem zastępowania twardych spółgłosek przez miękkie), struktura sylabiczna wyrazu pozostaje nie zmieniona, jednak olbrzymie ograniczenie w zakresie konsonantyzmu powoduje całkowitą nieczytelność wypowiedzi.

Dziewięcioletnia dziewczynka, dobra uczennica, była bardzo słabo rozumiana przez otoczenie. Jej system nadawczy składał się ze wszystkich samogłosek, natomiast znaczne ograniczenia występowały w obrębie systemu konsonantycznego. Była u niej wymowa bezdźwięczna, brak wszystkich głosek dźwiękowych oraz szczelinowych dentalizowanych. Łącznie brakowało 19 głosek, a poza tym deformacji ulegała spółgłoska *f* – była ona realizowana dwuwargowo. Ta deformacja akurat nie miała większego znaczenia dla zrozumiałości wypowiedzi. Zrozumiałość utrudniały przede wszystkim rzadko obserwowane substytuty, a mianowicie zastępowanie szczelinowych zwarto-szczelinowymi i brak dźwiękowych dentalizowanych. Jeśli do tego dochodzą zastępstwa *r l* przez *i*, to wyrazy stają się nieczytelne: *i ok'i* 'rogi', *ti ok'i* 'drogi', *ćuća* 'Zuzia', *nei ać* 'nieraz', *i ece* 'jeże', *i icpa* 'liczba', *i ecy* 'leży', *ma i ica* 'Marysia', *kfa i ty* 'gwiazdy'. Znacznie lepiej rozumie się w takich przypadkach dłuższe wypowiedzi: *na tym op i acku f'ićimy ćeći, ktu i e pa f'o še na śńeku; f'eco i em na ĩep'e śf'eco kfa i ty; c tala cuxać mucyke; mu i pi at xoći ce mno to i ednei ki acy*. W zdaniu mamy szereg wyrazów, których postać fonetyczna ulega niewielkiemu odkształceniu, więc są łatwe do identyfikacji, znaczenia wyrazów mało czytelnych możemy się domyślić z kontekstu.

Dotychczas podawane przykłady dotyczyły substytucji. Warto byłoby zadać sobie też pytanie o to, czy deformacje głosek również mają wpływ na zrozumiałość wypowiedzi. Generalnie rzecz biorąc – nie powinny. Przy deformacji fonem jest realizowany, a ściślej rzecz biorąc, realizowana jest wiązka cech dystynktywnych. Tak jest w przypadku miezyzębowości, artykulacji bocznych głosek dentalizowanych czy przedniojęzykowo-zębowych *t d n*. Ale niekiedy mamy do czynienia z taką realizacją, która nie oddaje wszystkich, ba, nawet większości cech dystynktywnych. Taki przykład został opisany przez J. T. Kanię [1973]. Chodzi tam

³ Niektóre z tych substytucji można traktować jako asymilacje; najczęściej są to asymilacje „na odległość”, czyli dotyczą głosek nie sąsiadujących bezpośrednio. W zaburzeniach mowy sporo jest asymilacji całkowitych.

o wymowę *k g* w postaci zwarcia krtaniowego. Jeśli występuje to w wyrazie dłuższym i w znanym kontekście, to bez trudu informację dekodujemy, np. *žefčynʔa*⁴, *bečʔa*, ale jeśli w jednym wyrazie znajdują się choćby dwie takie głoski, to pojawiają się trudności: *ʔoʔ* 'kok' czy *oʔo* 'oko'. Nieco podobne kłopoty mogą być z głoską *r*, która bywa czasem wymawiana w postaci krótkiego elementu wokalicznego przypominającego utylnione *y*. Zresztą wszelkie rodzaje *r* szczelinowego⁵ są pozbawione najistotniejszej cechy fonemu *r* – wibracji. Jednakże zrozumiałość wypowiedzi takich ludzi jest zupełnie dobra. Być może dlatego, że takich przypadków jest stosunkowo dużo i przyzwyczailiśmy się do nich tak, jak do artykulacji dziecięcych⁶.

Skoro zrozumiałość wypowiedzi jest w wielu przypadkach ograniczona, nasuwa się problem badania takich pacjentów. Jeśli posługujemy się tradycyjnie stosowanym kwestionariuszem obrazkowym, to może się zdarzyć, że dojdziemy do zupełnie błędnych wniosków, bo dziecko nie użyje nazwy, o którą nam chodziło, a inną z tego samego pola semantycznego i wówczas nie wiadomo, jak taką wypowiedź analizować, bo nie wiadomo, o co chodzi. Badany przeze mnie pięcioletni A. L. na 'czajnik' powiedział *balet* i dopiero po pewnym czasie odkryłam, że chodziło o 'dzbaneł'. Szereg takich przykładów obserwuję w pracach dyplomowych moich seminarzystów; dotyczy to końcówek, form zdrobniałych, ale nie tylko. Czasem nie zamieszcza się w ogóle zanotowanych dłuższych wypowiedzi, ponieważ nie można ich zrozumieć i tym samym dokonać analizy. Co więc robić w takiej sytuacji? Otóż najpewniejszym sposobem jest badanie materiału uzyskanego drogą powtarzania. Poza tym, że mamy pewność co do znaczenia określonych kompleksów dźwiękowych, możemy zdobyć o wiele ciekawszy pod względem fonetycznym materiał. Kwestionariusze obrazkowe mają w tym względzie znaczne ograniczenia, gdyż nie wszystko da się przedstawić na rysunku. Dzięki kwestionariuszowi uzyskujemy, co prawda, możliwość sprawdzenia wymowy wszystkich głosek, ale konteksty ich użycia są z konieczności bardzo ograniczone. Zwykle jest to określony zestaw obrazków, które w mniejszym czy większym stopniu powtarzają się w poszczególnych testach. Często zdarza się, że niektórych przedmiotów przedstawianych na obrazkach dzieci po prostu nie rozpoznają. Powtarzanie wprawdzie eliminuje element spontaniczności wypowiedzi, ale warto mieć świadomość, że kwestionariusz obrazkowy też nie bada zachowania się głoski w swobodnych kontekstach, bo wymowa pojedynczych

⁴ Na oznaczenie zwarcia krtaniowego wprowadzam za Kanią znak ʔ.

⁵ Takie określenie wprowadził J. Liška, opisując bezwibracyjne realizacje tej głoski. Powtórzyłam to za nim w artykule *Rotacyzm* [Sołtyś-Chmielowicz 2001].

⁶ Zdarzyło mi się jednak słyszeć wypowiedzi człowieka dorosłego z boczną realizacją głosek *š ž č ž*. Bardzo silny i nieprzyjemny szmer towarzyszący tej wymowie w dużym stopniu zamazywał czytelność wypowiedzianych zdań. Była to wyjątkowo brzydka artykulacja; przy wyrazach zawierających więcej głosek z tej grupy trzeba było mocno natężyć uwagę, aby zrozumieć ich treść.

wyrazów jest znacznie łatwiejsza niż realizowanie dłuższych wypowiedzi, także pod względem fonetycznym.

Choć w przytoczonej wyżej klasyfikacji A. Pruszewicza nie jest to wyraźnie wypowiedziane, można się domyślać, że za wadliwą wymowę w tym ujęciu autor uznaje substytucje, bo te przede wszystkim powodują takie odkształcenia struktury wyrazu, iż często nie można, mimo najlepszych chęci, domyślić się, co on znaczy. Takimi przykładami mogą być np. *paś* 'pies', *śam* 'dżem', *śfat* 'dźwięk', gdzie nie ma żadnej głoski wspólnej z wzorcem. Deformacje aż takich problemów nie stwarzają.

Zrozumiałość wypowiedzi w przypadkach ograniczenia liczby wymawianych głosek zależy więc od:

1) liczby wadliwie wymawianych głosek, czyli im uboższy system wymawianiowy, tym wypowiedzi są mniej zrozumiałe; system wymawianiowy składający się tylko z kilkunastu głosek skutkuje całkowitym brakiem zrozumiałości;

2) jakości substytutów – przy typowych, nawet jeśli jest ich dużo, zrozumiałość w znacznym stopniu się zachowuje;

3) obecności substytutów samogłoskowych – one w bardzo dużym stopniu ograniczają zrozumiałość;

4) stabilności substytutów – przy niekonsekwentnych o wiele trudniej rozszyfrować znaczenie wypowiedzi;

5) współwystępowania innych zjawisk, takich jak redukcje grup spółgłoskowych, elizje części wyrazów, strukturalizacja grup spółgłoskowych.

Jeśli chodzi o stopień zrozumiałości pojedynczych wyrazów, to poza czynnikami wymienionymi wyżej decyduje o tym budowa wyrazu – jeśli składa się on z głosek, które dziecko zastępuje, powstaną postaci zupełnie nie kojarzące się z pierwotnym znaczeniem. Oczywiście im więcej w wyrazie jest głosek trudnych dla dziecka, tym postać wyrazu będzie bardziej zniekształcona i przez to mniej zrozumiała. Substytuty stosowane niekonsekwentnie (Kania nazywa takie zjawisko wariantywnością fakultatywną⁷), szczególnie w takich przypadkach, kiedy jest ich więcej niż jeden, mogą w jeszcze większym stopniu ograniczać zrozumiałość wypowiedzi.

⁷ „U tego samego pacjenta możemy zetknąć się z dwoma, a w wyjątkowych przypadkach nawet z trzema synchronicznie występującymi substytutami jednego fonemu. Ich rozkład może mieć charakter luźny (wariantywność fakultatywna) lub strukturalny (wariantywność kombinatoryczna i leksykalna). Wariantywność fakultatywną należy rozumieć następująco: z dwu substytutów jakiegoś fonemu jeden pojawia się w nagłosie, drugi w śródgłosie i w wygłosie lub też jeden występuje poza grupami spółgłoskowymi, drugi wyłącznie w grupach” [Kania 1975].

Bibliografia

- Kaczmarek L. (1962). Über die Realisierung des phonologischen Systems durch Dyslaliker. W: *Proceedings of the Fourth International Congress of Phonetic Sciences, Helsinki 1961*, The Hague: Mouton et Co.
- Kaczmarek L. (1981). Program studiów logopedycznych, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kania J. T. (1973). Reeducacja rzadkiej formy wadliwej wymowy *k g* oraz *k' g'*. „Logopedia” 11, 16-32 oraz tenże. *Szkice logopedyczne* 1982 s. 266-279; 2001 s. 315-329.
- Kania J. T. (1975). Podstawy językoznawczej klasyfikacji zaburzeń mowy. „Język Polski” 55 oraz tenże. *Szkice logopedyczne* 1982 s. 9-25; 2001 s. 11-30.
- Kania J. T. (1982). *Szkice logopedyczne*. Warszawa: WSiP.
- Kania J. T. (2001). *Szkice logopedyczne*. Lublin: Polskie Towarzystwo Logopedyczne.
- Kania J. T. (1982). Zastosowanie analizy lingwistycznej w przypadku skrajnego ograniczenia inwentarza fonemów u chłopca z wadami wymowy oraz tenże. W: *Szkice logopedyczne* 1982 s. 163-204; 2001 s. 193-241.
- Pruszewicz A. (1992). *Foniatria kliniczna*, Warszawa: PZWL.
- Sołtys-Chmielowicz A. (2001). Rotacyzm. „Logopedia” 29 s. 37-51.