

Dominika Kamińska

Głoska czy sylaba, czyli o relewancji i redundancji w nauce czytania

Wprowadzenie

Reforma edukacji umożliwiła nauczycielowi korzystanie z różnych podręczników i programów nauczania. Rynek wydawniczy oferuje szereg przewodników metodycznych, skierowanych także do nauczycieli przedszkoli. Najnowsza podstawa programowa zapewnia dowolność w wyborze metod nauki czytania, kolejności wprowadzania głosek czy sylab, jak również liczby poznawanych przez dzieci znaków. Fakt ten wpłynął na pojawienie się wielu sposobów czytania, często adaptowania zagranicznych metod. Przyjmuje się, że najczęściej stosowana klasyfikacja metod nauki czytania obejmuje cztery grupy: syntetyczne, analityczne, analityczno-syntetyczne i globalne. Dla każdej wyodrębnionej grupy charakterystyczne są metody szczegółowe (Kamińska 1999).

Literatura przedmiotu prezentuje metody nauki czytania opracowane przez psychologów (Genowefę Doman), socjologów (Irenę Majchrzak) czy pedagogów (Hanna Dobrowolska-Bogusławska, Jadwiga Baran). Na gruncie logopedii powstały techniki czytania z myślą o dzieciach ze specyficznymi trudnościami w nauce. Ewa Kujawa i Maria Kurzyna skonstruowały metodę 18 struktur wyrazowych (Kujawa, Kurzyna 1984), a dla dzieci z dysharmonijnym rozwojem stosuje się od wielu lat francuską metodę Bon Départ, której adaptacji dokonała Marta Bogdanowicz. Wiele przedszkoli korzysta z metody analityczno-syntetycznej autorstwa Ewy i Feliksa Przyłubskich, która powstała w wyniku powiązania kilku metod, wykorzystujących różnorodny poziom rozwoju poszczególnych funkcji psychicznych (Kamińska 1999). Metoda czytania integralnie związana z podręcznikiem: *Mam 6 lat. Początkowa nauka czytania dla sześciolatka*, uwzględnia zapoznanie dzieci z 22 literami podstawowymi. Budzi ona wiele kontrowersji, jeśli chodzi o kolejność wprowadzania liter. „Naukę czytania rozpoczyna się od poznania niektórych samogłosek, opuszcza się jednak samogłoskę «e». W późniejszym etapie zgodnie z kolejnością określoną przez autorów dziecko zapoznaje się z wybranymi spółgłoskami, tworzy wyrazy podstawowe” (Kamińska 1999: 56).

Popularne metody czytania stosowane w szkołach i przedszkolach umożliwiają osiągnięcie sukcesu niewielkiej liczbie dzieci. Koncentrują się one na psychologicznych i pedagogicznych podstawach czytania. Nie odzwierciedlają wieloaspektowości tego procesu. Jadwiga Cieszyńska zwraca uwagę, że stymulacja ogólnego rozwoju dziecka, co postulują również kognytywści, jest pracą nad budowaniem systemu językowego służącego do komunikacji i musi korzystać z językoznawczych interpretacji (Cieszyńska 2001).

Językoznawcze podstawy czytania

Czytaniem zajmują się nie tylko te dziedziny wiedzy, które uznają je za ważny przedmiot badań (np. pedagogika). Jest ono także przedmiotem innych dyscyplin, takich jak: językoznawstwo, psychologia, logopedia, psycholingwistyka. Ustalając metody nauczania czytania, korzysta się również z badań neuropsychologicznych.

Każda z wymienionych nauk definiuje czytanie ze swojego punktu widzenia, stąd wieloaspektowość, różne podejścia, kierunki badań, a przede wszystkim rozmaite metody nauki czytania. W literaturze przedmiotu nie brak też wielu różnych definicji czytania. Można je podzielić na ujęcia: psychologiczne, pedagogiczne, logopedyczne i psycholingwistyczne. Pierwsze z nich podkreślają udział podstawowych funkcji psychicznych, które warunkują prawidłowy przebieg omawianej czynności. Eve Malmquist definiuje czytanie jako działalność wieloczynnościową, „szereg wspólnych umysłowych działań” (Malmquist 1982: 24). Psychologiczny aspekt tego zjawiska ujmuje również Anna Brzezińska, zakładając, że proces czytania wymaga współdziałania szeregu właściwości psychicznych, m.in. współdziałania analizatorów (wzrokowego, słuchowego, kinestetycznego) (Brzezińska, Burtowy 1985). Pedagogika i metodyka koncentrują się na szukaniu skutecznych sposobów uczenia czytania.

Koncepcje psycholingwistyczne podkreślają rolę czynników lingwistycznych i poznawczych w przyswajaniu umiejętności czytania. Trudności w jego przebiegu określane są mianem deficytu lingwistyczno-poznawczego. Przedstawiciele tego poglądu określają czytanie jako złożony proces psycholingwistyczny, który wymaga od czytającego sprawności lingwistycznej na poziomie fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym, semantycznym, aby proces edukacji stał się w pełni efektywny (Krasowicz 1991). Definicja ukazuje, że „umiejętność czytania wymaga od czytającego posługiwania się językiem w całej jego złożoności i uwątkowaniu kulturowym” (Kurcz 1992: 164). To założenie wskazuje, że twórcy metod czytania nie mogą korzystać wyłącznie z wiedzy psychologicznej i pedagogicznej. Językoznawcze teorie bowiem ukazują, że sylaba w procesie czytania jest

elementem relewantnym¹, głoska zaś redundantnym². Piotra Łobacz uważa, że umiejętność czytania wymaga prawidłowego przebiegu procesów analogicznych do tych, jakie zachodzą w procesie nabywania mowy (Łobacz 1987). W ontogenezie mowy dziecko nigdy nie wymawia izolowanych głosek – jak pisze Kazimiera Krakowiak, „u początku rozwoju mowy każdego dziecka jest sylaba” (Krakowiak 2004). Z tymi rytmiczno-melodycznymi jednostkami dziecko zapoznaje się już od okresu płodowego. Około 5.–6. miesiąca życia aktywności wokalne, jaką jest gaworzenie, towarzyszy wypowiedzianiu ciągów sylab niemających określonego znaczenia. Kolejna faza występuje około 9. miesiąca życia i polega na powtarzaniu własnych oraz zasłyszanych sylab i słów, tzw. echolalie, które dziecko doskonali metodą prób i błędów (Szelaż 2005). Pod koniec pierwszego roku życia dziecko zaczyna przypisywać znaczenie kilku sylabom, a następnie próbuje je wymawiać. Sukcesywnie przyswaja kolejne krótkie wyrazy (jedno-, dwusylabowe) i stosuje je w funkcji całych wypowiedzi. Na przełomie 2.–3. roku życia kształtuje się u dziecka zdolność identyfikowania wszystkich sylab języka macierzystego. Uwidacznia się ona w umiejętności rozpoznawania form wyrazów tworzących zdania, odkryciu funkcji czasowników, samodzielnym budowaniu zdań, a także w procesie przetwarzania informacji językowej oraz w organizacji rytmicznego ciągu czynności mowy uporządkowanych temporalnie, podzielonego na wyraziste segmenty. W ten sposób dziecko bardzo szybko przyswaja kolejne wyrazy, zbudowane ze znanych mu sylab (Krakowiak 2004).

Rolę sylaby w procesie przetwarzania słuchowego potwierdzają wybitni językoznawcy z innych państw (m.in. Studdert-Kennedy, Beler, Massaro), według których jest ona podstawową jednostką percepcji. Piotra Łobacz przytacza główne argumenty naukowców, które przemawiają za tym, że jest elementem relewantnym (Łobacz 1985). Nieposegmentowana sylaba jest rytmiczną jednostką rymowanek dziecięcych, najszybciej zostaje wyodrębniona w procesie aktywizacji języka, a także stanowi najmniejszą cząstkę, którą można wypowiedzieć w izolacji i wyznaczyć na poziomie przetwarzania niewyspecjalizowanego dla mowy. Znaczenie sylaby uwidacznia się też w percepcji mowy, redukuje bowiem ona liczbę słuchowych segmentów emitowanych w jednostce czasu, wprowadza w sygnale kontrasty, umożliwia słuchaczowi wykrywanie poszczególnych elementów.

Uczenie czytania sylabami ma więc uzasadnienie językoznawcze. Ida Kurcz zaznacza, że to sylaba, a nie głoska jest podstawową naturalną jednostką percepcyjną mowy (Kurcz 1992). Stwierdza, że do wyodrębnienia głosek potrzebna jest już pewna wiedza językowa. Znaczenie sylaby w nauce czytania podkreśla także P. Łobacz (Łobacz 1997: 37), która uważa, że „świadomość sylab nie jest zależna od doświadczenia w czytaniu, lecz tylko od naturalnego rozwoju kognitywnego, podczas gdy świadomość fonemów może zależeć od czytania tekstów zapisanych alfabetem”.

¹ Relewanca to jedna z zasad językoznawstwa strukturalistycznego, postulująca wyodrębnienie w opisie językoznawczym elementów i cech istotnych. Definicję przyjmuję za *Encyklopedią językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław – Warszawa – Kraków 1993.

² Redundancja według *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* to nadmiar informacji w komunikacie sformułowanym w danym kodzie.

Z tego stwierdzenia wynika, że używanie sylab jest łatwiejsze od stosowania głosek w nauce czytania.

Wyniki uzyskane przez Małgorzatę Lipowską dowiodły, że analiza i synteza sylabowa pojawia się u dzieci spontanicznie i nie sprawia im trudności (Lipowska 2001). Głoska w procesie nauki czytania jawi się więc jako element redundantny. W sytuacjach naturalnych nie dzieli się słów na fonemy, a także nie artykułuje izolowanych dźwięków. Badania Lipowskiej wykazały, że dzieci sześciolatnie nie są zdolne do przeprowadzenia analizy i syntezy fonemowej, do dokonywania której potrzebna jest wiedza metajęzykowa. Empiryczne dowody zebrała także Grażyna Krasowicz-Kupis, przedstawiając dane dotyczące badania analizy i syntezy fonemowej u sześciolatków (Krasowicz-Kupis 1999). Okazuje się, że aż 20 procent z nich nie potrafiło wykonać poprawnie żadnego zadania.

Badania prowadzone przez D. Galińską wykazały, że dzieci pięcioletnie podejmują skuteczną aktywność dotyczącą analizy i syntezy słowa, ale mają trudności z dokonywaniem głosowej analizy i syntezy wyrazów (Galińska 1994). Stymulacja rozwoju tej umiejętności nie przynosi trwałych efektów. Wyniki eksperymentu pozwoliły autorce wysunąć wniosek, w którym stwierdza, że spontaniczne wydzielenie sylaby jest przejawem mimowolnie doświadczanych przez dziecko spostrzeżeń słuchowych, w niewielkim stopniu angażującym inne procesy poznawcze. Sylaba zaś warunkuje dostęp do strumienia znaczeń, w jej budowie „zawarty jest klucz do kodu językowego. Różnice między nimi, czyli ich cechy diakrytyczne (dystynktywne i delimitacyjne) pozwalają na wyodrębnienie i rozpoznawanie jednostek znaczących” (Krakowiak 2004: 193). Kazimiera Krakowiak zaznacza, że sylaba zawiera wszystkie możliwe właściwości znaków językowych, takie jak: cechy dystynktywne głosek, właściwości akcentowe, walory melodyczne, walory modulacyjne głosu (Krakowiak 2004).

Językoznawcze teorie powinny być też uwzględniane w ustalaniu liczby i kolejności wprowadzania sylab w nauce czytania. Wiele podręczników dla sześciolatków korzysta z metod fonetycznych³, a porządek uczenia liter jest przypadkowy, ustalony przez autorów. Językoznawcze podstawy czytania związane są z postulatami Romana Jakobsona, który uważał, że rozwój fonologiczny języka dziecka należy opisywać przez ustalenie względnej chronologii pojawiania się opozycji fonologicznych, a nie poszczególnych fonemów. Roman Jakobson przyjął, że dziecko od początku tworzy pewien system językowy, tj. strukturę, której części są ściśle ze sobą powiązane (Jakobson za: Shugar, Smoczyńska 1980: 14). Pierwszymi etapami rozwoju kompetencji fonologicznej u dziecka są dwa systemy: spółgłoskowy i samogłoskowy, które stanowią minimalny, a zarazem uniwersalny system fonologiczny języków świata (Jakobson za: Kurcz 1992). Znaczenie uniwersalnego systemu fonologicznego podkreślił również Noam Chomsky, twierdząc, że przyswajania języka nie da się wyjaśnić bez założenia, że dzieci rodzą się ze znajomością gramatyki uni-

³ Klasyfikację przyjąłam za Więckowskim (1997). W metodach fonetycznych, zwanych także metodami głoskowymi, naukę czytania należy rozpoczynać od rozkładania wyrazu na głoski, a potem zapoznaje się dzieci ze znakami głosek, czyli literami.

wersalnej, czyli wiedzą o uniwersalnych zasadach, rządzących strukturą ludzkiego umysłu (Lyons 1998).

Tezy Jakobsona stanowią punkt wyjścia metody czytania J. Cieszyńskiej. Zgodnie z zasadami językoznawczymi autorka stosuje naukę czytania samogłosek prymarnych i sekundarnych. Poznanie samogłosek jest konieczne do odczytywania spółgłosek prezentowanych w sylabach. Badaczka tak ujmuje kolejność wprowadzania sylab: „sylaby są powtarzane, rozpoznawane i odczytywane w opozycjach, według porządku: od sylab otwartych do zamkniętych, od zbudowanych z prymarnych spółgłosek do sekundarnych, od najbardziej skontrastowanych do najmniej zróżnicowanych” (Cieszyńska 2001). Czytanie sylab otwartych oparte jest na prymarnych opozycjach fonologicznych, na podstawie minimalnego konsonantyzmu ustalonego przez Jakobsona. Rozpoznanie liter oznaczających samogłoski oraz sylaby rozpoczyna naukę czytania, a także warunkuje kształtowanie się świadomości fonologicznej niezbędnej do opanowania tej umiejętności.

Badania własne

Relewantność sylaby i redundantne znaczenie głoski w przebiegu czytania potwierdzają eksperymentalne badania, które przeprowadziłam w latach 2004–2006. Dla potrzeb artykułu zaprezentuję i omówię syntetyczne wyniki dotyczące badania umiejętności czytania dwóch grup dzieci sześciolletnich. Pierwsza grupa – ośmioro przedszkolaków – uczyła się czytać metodą głoskowania w oparciu o podręcznik Czesława Cyrańskiego i Wiesławy Żaby-Żabińskiej: *Sześciolatek. Bawię się i uczę*. Druga grupa dzieci – kolejnych ośmioro – ze względu na różnorodne deficyty została objęta terapią logopedyczną, w trakcie której zastosowałam sylabową metodę czytania J. Cieszyńskiej opracowaną w serii książeczek *Kocham czytać*. W 2005 roku porównałam osiągnięcia dzieci. Po przeprowadzeniu badań dotyczących funkcji psychicznych określiłam poziom opanowania umiejętności czytania. Sprawdzanie osiągniętej przez dzieci sprawności odczytywania sylab lub głosek odbywało się w sześciu etapach⁴: czytanie samogłosek ustnych, odczytywanie sylab otwartych, odczytywanie sylab zamkniętych, odczytywanie pseudowyrazów zbudowanych z samogłoski i sylaby otwartej, odczytywanie pseudowyrazów zbudowanych z dwóch sylab otwartych, odczytywanie sylab rozpoczynających się i zakończonych spółgłoską. W tabeli 1. zaprezentowano liczbę dzieci, które osiągnęły poszczególne etapy.

⁴ Sposób badania przyjąłam za J. Cieszyńską (2001), ale opracowałam własne, łatwiejsze zestawy zadań.

Badanie czytania	GRUPA 1–8 dzieci Liczba dzieci, które opanowały określony etap (metoda fonetyczna)	GRUPA 2–8 dzieci Liczba dzieci, które opanowały poszczególne etapy (metoda sylabowa)
Czytanie samogłosek ustnych	8	8
Odczytywanie sylab otwartych	8	8
Odczytywanie sylab zamkniętych	4	8
Odczytywanie pseudowyrazów zbudowanych z samogłoski i sylaby otwartej	3	7
Odczytywanie pseudowyrazów zbudowanych z dwóch sylab otwartych	4	7
Odczytywanie sylab rozpoczynających się i zakończonych spółgłoską	3	6

Przytoczone dane ukazują problemy w czytaniu występujące u niektórych dzieci kształconych metodą głoskowania. Nie zaobserwowałam ich u przedszkolaków, u których zastosowałam metodę J. Cieszyńskiej. Zgodnie z założeniami autorki naukę czytania łączyłam z zadaniami, które warunkują prawidłowy jej przebieg. Ćwiczenia analizy i syntezy wzrokowej, operacji myślowych (np. kategoryzacji, szeregowania, myślenia przyczynowo-skutkowego) oraz pamięci sekwencyjnej i symultanicznej pozwoliły przedszkolakom uruchomić funkcje poznawcze, zaangażowane podczas czytania. Ogromne znaczenie odgrywa ćwiczenie porządkowania świata od lewej do prawej strony, które ułatwia opanowanie kierunku i sposobu zapisu właściwego dla kultury, w której dzieci się rozwijają (Cieszyńska 2006).

W badaniu czytania samogłosek ustnych nie zauważyłam różnic w identyfikowaniu poszczególnych znaków. Wszystkie dzieci nauczone metodą głoskową i sylabową opanowały tę umiejętność. Obie grupy potrafiły też odczytać kartoniki z sylabami otwartymi, jednak dzieci z grupy pierwszej potrzebowały więcej czasu, aby odczytać głoski, a następnie złożyć je w sylabę. Dane zawarte w tabeli 1. wskazują, że połowa dzieci przygotowywanych metodą fonetyczną ma trudności z odczytywaniem sylab zamkniętych. U trojga badanych przedszkolaków zauważono trudności w oznaczaniu początku sylaby, stąd na przykład AP identyfikowały jako PA. Jeden sześciolatek prawidłowo dekodował litery, ale nie potrafił przeczytać połączeń literowych. U jednej dziewczynki stwierdziłam obecność elementu wokalicznego podczas identyfikowania sylab zamkniętych, takich jak: EP, UT, AK, które odczytywała: APY, UTY, AKA. Podobne problemy zaobserwowałam w odczytywaniu pseudowyrazów (logotomów) zbudowanych z samogłoski i sylaby otwartej. Dzieci z grupy pierwszej w mniejszym stopniu opanowały tę umiejętność niż przedszkolaki prowadzone metodą J. Cieszyńskiej. Pomimo znajomości 22 liter, troje dzieci z grupy pierw-

szej, odczytując kolejne polecenia, na przykład ALO, API, UMA, nie umiały złożyć sekwencji lub myliły kolejność głosek składających się na pseudowyrazy. Dwóch chłopców miało problemy z identyfikacją głosek w połączeniu ATY. Kilka razy próbowali łączyć dźwięki, które odczytywali w taki oto sposób: „atyy”. Fakt ten świadczy, że głoskowanie wyrazów powoduje pojawienie się podczas mówienia czy czytania elementu wokalicznego, na przykład tom-tyomy.

Następne zadanie polegało na odczytywaniu pseudowyrzów zbudowanych z dwóch sylab otwartych. Z przytoczonych danych z tabeli 1. wynika, że dzieci grupy pierwszej gorzej przyswoiły tę umiejętność niż sześciolatki uczone metodą sylabową. W proponowanym zestawie użyto zastosowane wcześniej sylaby otwarte, które potrafiły odczytywać wszystkie dzieci. Tylko połowa przedszkolaków z grupy pierwszej opanowała badaną umiejętność. U czworga sześciolatek ćwiczących metodą głoskowania zaobserwowałam kłopoty: w oznaczaniu początku i w złożeniu sekwencji w pseudowyrz, a także metatezy. Podobne problemy występowały w ostatnim zadaniu, w którym dzieci odczytywały sylaby rozpoczynające się i zakończone spółgłoską, np: LUP, POL, KAM, DUT. Tylko troje dzieci z grupy pierwszej potrafiło poprawnie wykonać ćwiczenie, a trudności z jego wykonaniem miały podobny charakter jak w poprzednim zadaniu. Jedna dziewczynka odczytywała podany zestaw: LUP, KAM, DUT, tak jak wyrazy zbudowane z dwóch sylab otwartych: LUPY, KAMY, DUTY.

Podsumowanie

Zaprezentowane badania ukazują trudności dzieci w nabywaniu umiejętności czytania. Przedstawione dane wskazują, że opisane problemy wynikają z błędów metodycznych i merytorycznych nauczycieli. Metoda fonetyczna oparta na analizie i syntezie głoskowej wykracza poza możliwości percepcyjne sześciolatek, gdyż operowanie nazwami liter i świadomość fonologiczna są efektem wiedzy metajęzykowej (Cieszyńska 2006), która wyzwała się w trakcie nauki czytania i pisania (Krasowicz-Kupis 1999). Z tego stwierdzenia wynika, że obserwowane trudności w czytaniu, jakie zauważyłam w grupie pierwszej, nie są wynikiem zaburzeń funkcji poznawczych. Stanisław Grabias zwraca uwagę na pojęcie minimalizacji systemu w glottodydaktyce i logopedii, którego celem jest ustalenie niezbędnych i podstawowych środków językowych (Grabias 1992). Przed podobnym zadaniem stoją twórcy metod czytania i nauczyciele, którzy powinni określić zadania i ćwiczenia dostosowane do możliwości rozwojowych dziecka. Nauka czytania musi być połączona ze stymulacją funkcji poznawczych, które warunkują jej prawidłowy przebieg. U badanych dzieci kształconych metodą głoskowania bardzo rzadko stosowano ćwiczenia porządkowania świata od lewej do prawej, ćwiczenia pamięci sekwencyjnej i dostrzegania relacji między elementami zbioru, porównywania i myślenia przez

analogię. Brak takich zadań prowadzi do trudności dzieci, na przykład w oznaczaniu początku wyrazu, w powtórzeniu sekwencji, metatezach czy elizjach.

W przedstawionych badaniach nie omówiono problemów dzieci w pisaniu, które są odbiciem błędów w czytaniu (Cieszyńska 2001). Elżbieta Awramiuk, analizując błędy w piśmie pierwszoklasistów, zwróciła uwagę na nieprawidłowości polegające na braku reprezentacji fonemu. Najliczniejsze opuszczenia ze względu na głoskową metodę nauki czytania dotyczyły samogłoski „y”.

Bibliografia

- Awramiuk E., *O błędach w piśmie pierwszoklasistów z perspektywy lingwistycznej* (w druku).
- Brzezińska A., Butorowy M., 1985, *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław – Warszawa – Kraków 1993.
- Cieszyńska J., 2006, *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2001, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Kraków.
- Galińska D., 1994, *Trwałość efektów stymulacji sluchu fonematycznego u dzieci w wieku 5 lat*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 2.
- Galińska D., Jarząbek W., 1990, *Próba porównania efektywności stymulacji sluchu fonematycznego u dzieci w wieku 5 i 6 lat*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1–2.
- Grabias S., 1982, *Zasady minimalizacji zasobów leksykalnych dla potrzeb glottodydaktyki. Podstawowy zasób słów*, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia, t. 4: *Język polski jako język obcy*, red. S. Grabias, Lublin.
- Kamińska K., 1999, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa.
- Krakowiak K., 2004, *Rola sylaby w procesie opanowywania języka dźwiękowego przez dziecko niesłyszące*, „Logopedia”, nr 33.
- Krasowicz G., 1991, *Trudności w czytaniu – przegląd wybranych koncepcji psycholingwistycznych*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1.
- Krasowicz-Kupis G., 1999, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Lublin.
- Kujawa E., Kurzyna M., 1994, *Metoda 18 struktur wyrazowych pracy z dziećmi w czytaniu i pisaniu*, Warszawa.
- Kurcz I., 1992, *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*, Warszawa.
- Lipowska M., 2001, *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków.
- Lyons J., 1998, *Chomsky*, tłum. B. Stanosz, Warszawa.
- Łobacz P., 1985, *Fonetyczno-leksykalne interakcje w percepcji mowy*, Poznań.
- Łobacz P., 1997, *Nabywanie systemu fonologicznego (świadomość fonologiczna dzieci)*, [w:] *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*, red. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkowska, Warszawa.
- Malmquist E., 1982, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa.

- Shugar G.W., Smoczyńska M., 1980, *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa.
Więckowski R., 1997, *Kontrowersje dotyczące przedszkolnej nauki czytania*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 9.

A Speech Sound or a Syllable - on Relevance and Redundancy in Learning to Read

Abstract

Studies presented in the paper show children's difficulties in acquisition of reading skills, difficulties arising from teachers' methodical and essential mistakes. A phonetic method based on the synthesis and analysis of speech sounds goes beyond six-year-old children's perceptive abilities because using names of letters and phonological awareness are results of metalinguistic knowledge that is released in learning to read and write.