

---

# Z teorii komunikacji językowej. Zaburzenia mowy

## Theory of Linguistic Communication. Speech Impairments

---

Aneta Domagała, Urszula Mirecka

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

## Śluch fonemowy. W kierunku kompetencji fonologicznej

Phonemic Hearing. Towards Phonological Competence

### Streszczenie

W pierwszej części artykułu („Pojęcie słuchu fonemowego”) autorki omawiają uwarunkowania słuchu fonemowego w świetle badań nad neuropsychologicznymi mechanizmami percepcji mowy, także z odniesieniem do patologii, oraz dookreślają pojęcie słuchu fonemowego z perspektywy językoznawstwa, odwołując się m.in. do pojęcia systemu fonologicznego, cechy fonologicznej, opozycji fonologicznej. W rezultacie wskazują zakres zjawisk mieszczących się w obrębie słuchu fonemowego i – w aspekcie aplikacyjnym – wyznaczają układ badania odzwierciedlający powiązanie omawianej zdolności słuchowej ze strukturą fonemową wyrazów, z uwzględnieniem: cech segmentów budujących tę strukturę, liczby segmentów oraz ich uporządkowania.

W drugiej części artykułu („Śluch fonemowy a kompetencja fonologiczna”) zagadnienie słuchu fonemowego sytuowane jest w siatce pojęć: *kompetencja*, *świadomość*, *sprawność*. Preferowanym przez autorki ujęciem słuchu fonemowego jest jego interpretacja jako elementu składowego kompetencji fonologicznej rozumianej szeroko (obejmującej wiedzę i zdolność jej użycia – wiedzę „jak”, wiedzę „że”, zjawiska o charakterze epijęzykowym i metajęzykowym, czyli to, co uwarunkowane biologicznie, a nabywane i stale rozwijane w kontakcie społecznym).

Śluch fonemowy (a szerzej: fonologiczny) jako składnik kompetencji fonologicznej odnosi się tutaj do zdolności służących kształtowaniu systemu fonologicznego w umyśle, w wymiarze segmentalnym – i szerzej: suprasegmentalnym (inwentarza fonemów, konwencjonalnych jednostek i struktur prozodycznych oraz reguł fonologicznych), rozwijaniu sprawności fonologicznych, jak również czynności o charakterze metafonologicznym.

### Summary

The first part of the article (“The Concept of Phonemic hearing”) discusses the conditions determining phonemic hearing in the light of studies into neuropsychological mechanisms of speech perception, also in relation to pathology, and it specifies the concept of phonemic hearing from the linguistic standpoint by reference inter alia to the concept of phonological system, phonological feature, and phonological opposition. As a result, the authors indicate the range of phenomena occurring within the area of phonemic hearing and – in the application

aspect – they determine the investigation system reflecting the connection of the auditory ability in question with the phonemic structure of words, including the features of segments making up this structure, the number of segments and their orderly arrangement.

In the second part of the paper (“Phonemic Hearing and Phonological Competence”) the problem of phonemic hearing is positioned in the network of concepts: *competence, awareness, skill*. The conception of phonemic hearing that the authors prefer is its interpretation as a constituent of phonological competence broadly understood (comprising knowledge and the ability to use it – the knowledge of ‘how’, the knowledge ‘that’, phenomena of epilinguistic and metalinguistic nature or that which is biologically conditioned and acquired and constantly developed in social contact).

Phonemic (or rather phonological) hearing as a constituent of phonological competence denotes here the abilities serving to form the phonological system in the mind in the segmental and – more broadly – suprasegmental dimension (phonemic inventory, conventional units and prosodic features and phonological rules), to develop phonological skills as well as metaphonological acts.

Celem niniejszego artykułu jest wyznaczenie zakresu pojęcia słuchu fonemowego, odniesienie go do pozostałych komponentów słuchu mownego, jak również usytuowanie słuchu fonemowego wśród dotyczących fonologicznego poziomu organizacji języka pojęć: kompetencji, sprawności, świadomości. W aspekcie aplikacyjnym ustalenia te stanowią podstawy teoretyczne wskazanego schematu badania słuchu fonemowego<sup>1</sup>.

## I. POJĘCIE SŁUCHU FONEMOWEGO

Pojęcie słuchu fonemowego obejmuje swym zakresem tę część zjawisk mieszczących się w obrębie słuchu mownego, którą można wyznaczyć wskazując na:

1) zróżnicowany status odbieranych bodźców słuchowych z punktu widzenia kształtowania się i funkcjonowania języka w umyśle człowieka; podział zjawisk na systemowe (odnoszące się do określonego języka jako kodu) oraz pozasystemowe (w stosunku do tego języka, choć nierzadko konstytutywne dla innych języków – w tym również te elementy, które nie są domną kodów językowych, ale mogą pełnić funkcję komunikacyjną jako źródło informacji, np. o charakterze niewerbalnym);

2) odrębność warstwy segmentalnej ciągu fonicznego w stosunku do warstwy suprasegmentalnej; widzianą nie tylko z perspektywy językoznawstwa w ramach dychotomii: fonologia segmentalna – fonologia suprasegmentalna (prozodyczna), ale również w świetle badań nad mózgowymi mechanizmami mowy jako fakt znajdujący poparcie w coraz bardziej szczegółowych danych dotyczących np. patologii mowy czy specjalizacji półkul mózgowych w zakresie funkcji językowych.

---

<sup>1</sup> Artykuł niniejszy stanowi dopełnienie zagadnień prezentowanych przez nas w pracy *Słuch fonemowy. Odkrywanie elementarnych jednostek systemu językowego* [Domagała, Mirecka 2001].

Zgodnie z powyższym dokonaliśmy następującego usytuowania słuchu fonemowego wśród innych komponentów słuchu mownego:

1. Zdolności warunkujące opanowanie systemu fonologicznego, leżące u podstaw przetwarzania fonologicznego:

– *słuch fonemowy* (w relacji do systemu fonologicznego w jego aspekcie segmentalnym),

– *fonologiczny słuch prozodyczny* (odnoszący się do konwencjonalnych cech struktury jednostek suprasegmentalnych właściwych językowi polskiemu, a przez to należących do kodu językowego).

2. Zdolności stanowiące o odbiorze informacji pozasystemowych:

– *fonetyczny słuch segmentalny (słuch głoskowy)* (odnoszący się do charakterystyki głoskowej w dwu głównych aspektach: w oparciu o kontrasty fonetyczne jako podstawę ustalania się cech fonemicznych na etapie kształtowania się systemu fonologicznego w umyśle dziecka oraz jako środek pozwalający na dostrzeganie różnic między głoskami będącymi realizacją tego samego fonemu, z uwzględnieniem uwarunkowań indywidualnych),

– *fonetyczny słuch prozodyczny* (odnoszący się do charakterystyki płaszczyny suprasegmentalnej ciągu fonicznego w tym jej wymiarze, który przekracza informację prozodyczną systemową, również z uwzględnieniem zróżnicowania indywidualnego, także cech o charakterze niestałym, np. zależnych od emocji, kondycji psychofizycznej jednostki).

Tym samym, definiując pojęcie słuchu fonemowego i wyznaczając zakres tego pojęcia, dokonaliśmy ustalenia relacji między słuchem mownym a słuchem fonemowym zgodnie z założeniami, które przybliżymy w trzech poniższych ustępach.

I. Słuch fonemowy jest jednym z rodzajów słuchu mownego. Ten ostatni rozumiemy szeroko i odnosimy go do odbioru dźwięków mowy w tych wszystkich aspektach, które, odzwierciedlając wielowymiarowość zjawisk w ciągu fonicznym, ujawniają się w procesie opanowywania języka i w procesie komunikacji językowej jako źródło różnorodnych informacji dla słuchacza.

II. Słuch fonemowy oraz fonologiczny słuch prozodyczny to dwa różne rodzaje zdolności słuchowych, ale pełniące tę samą rolę: służące kształtowaniu systemu fonologicznego w umyśle, a następnie jego funkcjonowaniu w procesie komunikacji językowej<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Za odrębnością tych dwu rodzajów zdolności słuchowych przemawia utrwalone w lingwistyce i w logopedii wyróżnienie elementów segmentalnych i suprasegmentalnych mowy, poparte faktami z patologii mowy, wskazującymi na występowanie zaburzeń o charakterze izolowanym (np. zaburzeń tzw. prozodii lingwistycznej, przy jednoczesnym braku zaburzeń słuchu fonemowego w przypadkach uszkodzeń prawej półkuli mózgu [zob. np. Osiejuk 1994; Rymarczyk 1999]). Niezależnie od tego w aspekcie rozwojowym relacje między tymi dwiema sferami są bardzo złożone, co nakazuje dużą ostrożność podczas interpretacji zjawisk, zwłaszcza w ontogenezie (pokazują to np. założenia Teorii Prozodycznych Początków i Podstaw Świadomości Metajęzykowej B. Kwarciaka [1995]).

Gdyby więc zespolić te dwa rodzaje zdolności i objąć je wspólną nazwą słuchu fonologicznego, o ich jedności decydowałaby wyodrębniona w znanej definicji J. T. Kani „umiejętność oceny bodźców akustycznych z punktu widzenia potrzeb komunikacji językowej, tj. umiejętność percypowania (wyodrębniania oraz identyfikowania) elementów fonologicznie relewantnych (istotnych), pomijania zaś cech dla procesu porozumiewania się redundantnych (nieistotnych)”<sup>3</sup>. Ważne jest dla nas to, że, jak podkreśla J. T. Kania, definicja ta w równym stopniu uwzględnia cechy dystynktywne i cechy delimitacyjne. Jednakże w stosunku do propozycji J. T. Kani za istotną dla procesu porozumiewania się uważamy nie tylko percepcję cech fonologicznie relewantnych. Zdolności wyodrębnione przez nas w ramach słuchu mownego obejmują szeroki wachlarz zjawisk, z których każde we właściwy sobie sposób przejawia się w procesie komunikacji językowej.

Słuch fonemowy oraz fonologiczny słuch przodyczny stanowią o odbiorze elementów relewantnych fonologicznie – odnoszą się do systemu fonologicznego w aspekcie segmentalnym oraz suprasegmentalnym.

System fonologiczny zatem, wbrew jego tradycyjnym ujęciom językoznawczym: jako sieci opozycji fonologicznych, której pochodną jest inwentarz fonemów danego języka (praska szkoła strukturalna), jako systemu fonologicznych cech dystynktywnych (teoria cech dystynktywnych Jakobsona) czy jako zbioru ograniczeń dystrybucyjnych nałożonych na jednostki fonologiczne – fonemy (amerykańska szkoła strukturalistyczna) [zob. np. Laskowski 1994], które w większym lub mniejszym stopniu koncentrują się wokół pojęcia fonemu, ale nie przekraczają granic fonologii segmentalnej, chcemy widzieć z poszerzeniem o zjawiska fonologii suprasegmentalnej.

Słabo jeszcze dostrzegane w logopedii szerokie rozumienie systemu fonologicznego staje się obowiązujące w lingwistyce na gruncie fonologii, badającej właściwości segmentów (głosek, fonemów) i ich połączeń oraz zjawiska wykraczające swym zasięgiem poza pojedyncze segmenty – te ostatnie w ramach fonologii suprasegmentalnej, ukierunkowanej na zjawiska akcentu, rytmu, intonacji, tonów, iloczasu, pauzy i tempa, rozpatrywane w odniesieniu do sylaby, stopy, wyrazu, frazy czy wypowiedzi [zob. np. Szpyra-Kozłowska, 2002]<sup>4</sup>. Jednostki, które budują system fonologiczny w aspekcie suprasegmentalnym, są pojmowane

<sup>3</sup> Z przytoczonych przez J. T. Kanię licznych definicji słuchu fonematycznego, które były punktem odniesienia podczas tworzenia jego własnej koncepcji, najbardziej zgodna z naszymi ustaleniami w tym zakresie (tj. odnośnie do słuchu fonologicznego) jest definicja S. F. Iwanowej, wskazująca na „psycholingwistyczną zdolność człowieka do słuchowego wyodrębniania w percepcji mowy [...] wszystkich fonologicznych elementów języka” [Kania 1982 s. 93].

<sup>4</sup> Przy tym poszukiwania lingwistów są coraz bardziej zbieżne z dociekaniem badaczy zajmujących się mową i jej zaburzeniami: J. Szpyra-Kozłowska [2002 s. 20] stwierdza, że fonologia „dąży do skonstruowania precyzyjnego opisu systemu fonologicznego tkwiącego w naszych umysłach, dzięki któremu możemy porozumiewać się za pomocą dźwięków”.

w kategoriach modeli fonologicznych zbudowanych dyskretnie (jako jednostki złożone z mniejszych jednostek) bądź jako jednostki o analogowej ciągłej strukturze, stanowiącej charakterystyczne rozkłady prozodyczne<sup>5</sup>. W niektórych koncepcjach pojawiają się też próby opisu jednostek tej płaszczyzny języka w kategoriach prozodemu (fonemu suprasegmentalnego, fonemu prozodycznego), jednostki wzorowanej na fonemie (segmentalnym) – z akcentem na równorzędność jednostek fonologicznych z obydwu płaszczyzn: segmentalnej i suprasegmentalnej, choć przy wskazaniu następującej różnicy w sposobie realizacji: fonemy suprasegmentalne zawsze nakładają się na ciągi fonemów segmentalnych, nie mogą być realizowane samodzielnie [Laskowski 1999]<sup>6</sup>.

Mimo że w fonologii prozodia od lat sytuuje się na drugim planie, dla nas istotne jest to, że współcześni badacze, wyodrębniając „segmentalny system fonologiczny”, uznają, iż niezbędnym jego dopełnieniem są zjawiska prozodyczne – obligatoryjny składnik pojęcia systemu fonologicznego [Szpyra-Kozłowska 2001].

Przyswojenie przez dziecko tak postrzeganego systemu fonologicznego leży u podstaw nie zakłóconego odbioru ciągu fonicznego.

III. Słuch fonemowy odnosi się do wszystkich cech i jednostek języka, które są konstytutywne dla systemu fonologicznego języka w aspekcie segmentalnym: cech fonemicznych oraz ich zespołów – fonemów. Jest zdolnością odbioru dźwięków mowy z uwagi na ich strukturę fonemową, którą budują wskazane wyżej elementy. Zdolność ta umożliwia utożsamianie lub różnicowanie wybranych odcinków ciągu fonicznego, a także ich identyfikowanie na podstawie ukształtowanych w umyśle wzorców.

Ze względu na wielość koncepcji słuchu fonemowego (i pojęć pokrewnych) w literaturze przedmiotu chcemy zaakcentować, że zdolności słuchowego utożsamiania/różnicowania jednostek językowych nie sprowadzamy do umiejętności sukcesywnego rozpoznawania fonemów w ciągu fonicznym, tj. nie traktujemy jej analogicznie do procesu analizy lingwistycznej, ukierunkowanej na wskazanie elementarnych składników złożonych jednostek językowych (tym samym oddającej, wedle terminologii K. Bühlera [za: Grabias 1994], podwójne rozczłonkowanie języka, podwójną artykulację). Tego rodzaju analogia, mająca odzwierciedlenie w niektórych definicjach słuchu fonemowego (fonematycznego), kształtuje fałszywe wyobrażenia o funkcjonowaniu słuchu fonemowego, prowadząc do objaśnień w rodzaju: „Dziecko słysząc wokół siebie mowę ludzką, zanim zacznie

---

<sup>5</sup> Te dwa sposoby opisywania i definiowania jednostek suprasegmentalnych wskazuje I. Sawicka [1995 s. 163], za relewantne cechy tych jednostek uznając: wysokość głosu, rozkład siły i czas trwania artykulacji.

<sup>6</sup> Termin „prozodem” możemy także odnaleźć w literaturze logopedycznej u L. Kaczmarka [1977]. Prozodemu (inaczej: symbole suprasegmentalne) definiował on jako „prozodyczne (muzyczne) elementy języka, realizowane w żywym słowie przez melodię, akcent i rytm, a w piśmie przez znaki interpunkcyjne” (s. 281).

ją rozumieć, to znaczy wiązać określoną strukturę dźwiękową z określonym przedmiotem lub czynnością, musi wyróżnić w niej poszczególne elementy, czyli fonemy tworzące składniki słów” [Nartowska 1980 s. 67 n.].

Odbiór dźwięków mowy, zwłaszcza w ontogenezie, jest tymczasem dużo bardziej skomplikowany. Z cytowaną powyżej wypowiedzią silnie kontrastuje wypowiedź A. Knobloch-Gali, podkreślającej, że do błędnych przekonań odnośnie do odbioru dźwięków mowy prowadzi również porównywanie percepcji mowy u dziecka z percepcją nie znanego języka przez dorosłego (wiedzącego, czym jest język, jaka jest jego funkcja i ogólna struktura, uruchamiającego określone procesy myślowe, szukającego podobieństw do własnego języka, stawiającego hipotezy). W tym kontekście badaczka stwierdza, że dla małego dziecka mowa „jest to szum dokładnie tyle samo znaczący, co szum drzew. Trzeba będzie sporo czasu i różnego rodzaju zabiegów, aby zidentyfikowało ono i wykorzystało wszystkie informacje zawarte w początkowo niezrozumiałym języku” [1997 s. 22].

Prowadzone obecnie badania empiryczne niekiedy dostarczają argumentów za tym, by odrzucić nawet te twierdzenia dotyczące nabywania systemu fonologicznego języka, które przez długi czas wydawały się niepodważalne. P. Łobacz [1997] zwraca uwagę np. na następujący problem: nabywanie systemu fonologicznego przez dzieci, także w najwcześniejszym okresie życia, było opisywane, i jest nadal, w kategoriach segmentalnych (tj. jako nabywanie fonemów), pomimo że w wieku 12-36 miesięcy, jak wynika z badań, prymarną jednostką w procesie nabywania systemu fonologicznego jest wyraz, którego całościowa reprezentacja fonologiczna, niepodzielna, nie powinna być rozpatrywana w kategoriach segmentów.

Liczne wątpliwości badaczy dotyczące zarówno mechanizmów percepcji ciągu fonicznego jak i reguł (a także – i to przede wszystkim – możliwości) ustalania się inwentarza fonemów w umyśle dziecka dowodzą, że to, co L. Kaczmarek określił jako wyabstrahowanie ze słyszanych wypowiedzi pełnego systemu fonologicznego i jego bierne opanowanie, z trudem poddaje się opisowi w relacji do słuchu fonemowego. Łatwo narzucając się analogie (np. do strukturalistycznych metod analizy lingwistycznej, do odbioru języka obcego przez osobę dorosłą) stają się źródłem skrajnych poglądów i koncepcji dotyczących funkcjonowania słuchu fonemowego. O skrajności te nie trudno, zważywszy, że pojęcie słuchu fonemowego wymaga jednocześnie odniesienia do dwóch zasadniczo różnych kwestii:

- fonemu jako elementu inwentarza, zbioru jednostek o ustalonych relacjach (kiedy i w jaki sposób ustala się inwentarz fonemów w umyśle? czy jest on realny psychologicznie?)<sup>7</sup>;

<sup>7</sup> Niektórzy badacze uważają, że dziecko opanowuje pełny system fonologiczny (segmentalny) stosunkowo wcześniej, np. przed ukończeniem 3 roku życia [L. Kaczmarek 1977], natomiast dla innych nabywanie systemu fonologicznego jest procesem stopniowym

– fonemu jako elementu struktury złożonych jednostek językowych, podstawy odbioru dźwięków mowy (jaką funkcję pełni fonem w procesie percepcji mowy? jaki jest mechanizm wyodrębniania jednostek odpowiadających fonemom w potoku mowy?)<sup>8</sup>.

Mając świadomość złożoności problematyki, chcemy w tym miejscu określić nasze ujęcie słuchu fonemowego jako zdolności odbioru dźwięków mowy w aspekcie segmentalnym – w stopniu pozwalającym na opracowanie schematu badania słuchu fonemowego zgodnie z wyznaczonym zakresem tego pojęcia. W tym celu przywołamy te ustalenia badaczy wywodzących się z różnych dyscyplin naukowych, które, choć dotyczą wybranych aspektów percepcji mowy, budują spójny obraz interesujących nas zjawisk.

W pierwszej kolejności przedstawiamy uwarunkowania słuchu fonemowego w świetle badań nad neuropsychologicznymi mechanizmami percepcji mowy.

Zgodnie z ustaleniami E. Pöppela [Pöppel, Edingshaus 1998; Szelağ 1997; Szelağ, Kowalska 1998] podstawowe znaczenie dla odbioru wypowiedzi słownych ma „wewnętrzny zegar” mózgu: specyficzny mechanizm czasowy wyznaczający ściśle określone ramy organizujące proces percepcji dźwięków mowy. Badacz ten wskazuje na dwa główne mechanizmy programujące: mechanizm identyfikacji sekwencji elementów (operujący w zakresie kilkudziesięciu milisekund) oraz mechanizm integracji informacji (działający w przedziałach 2-3-sekundowych). Ten pierwszy zabezpiecza prawdopodobnie prawidłową sekwencję fonemów; umożliwia kontrolowanie kolejności elementów, drugi zaś jest mechanizmem scalającym fonemy i sylaby w większe jednostki, dzięki czemu wypowiedź przestaje być ciągiem fonemów; jest odbierana jako komunikat, przekaz informacji<sup>9</sup>. Badania osób z zaburzeniami słuchu fonemowego (w przypadku afazji, alalii) wykazały u nich spowolnienie mechanizmu se-

---

i długotrwałym, zamykającym się ok. 5-7 r.ż. dziecka [Łobacz 1997]. Fakt ten dowodzi, że te same zjawiska obserwowane w rozwoju mowy dziecka mogą być rozmaicie analizowane i interpretowane, a w tej sytuacji nie sposób uniknąć odmiennych sądów na temat słuchu fonemowego, jeśli jest on zdolnością tak ściśle związaną z kształtowaniem się systemu fonologicznego.

<sup>8</sup> Innymi słowy – jak odnieść się do następującego paradoksu: „pomimo faktu, iż z obiektywnego punktu widzenia mowa ludzka stanowi artykulacyjne i akustyczne continuum, w naszej subiektywnej percepcji jest ona postrzegana jako złożona z poszczególnych, jasno wyodrębnionych jednostek, czyli głosek” [Szypra-Kozłowska 2002 s. 80].

<sup>9</sup> Zgodnie z teorią E. Pöppela czas rejestrowany przez nasze narządy zmysłów (w przeciwieństwie do czasu obiektywnego, określanego przez prawa fizyki) ma charakter nicciągły, segmentalny, podyktowany działaniem ludzkiego mózgu. Zjawiska charakteryzujące przeżywanie czasu przez człowieka (jednoczesność, niejednoczesność, następstwo, terażniejszość i trwanie) leżą m.in. u podstaw percepcji mowy. Przykładowo – opisywana w kategoriach następstwa zdolność do ustalania relacji „pierwszy–drugi”, jeśli bodźce dzieli przynajmniej 20-30-milisekundowa przerwa, jest warunkiem koniecznym odbioru mowy, gdyż decyduje o możliwości identyfikacji odpowiedniej kolejności fonemów [Szelağ, Kowalska 1997].

kwencji wydarzeń czasowych. Osoby te potrzebowały np. znacznie dłuższego odstępu czasu między dwoma dźwiękami, by móc podać ich prawidłową kolejność. Terapia ukierunkowana na usprawnianie przetwarzania informacji w czasie (z zastosowaniem metody Nicole von Steinbuchel [zob. Pöppel, Edingshaus 1998]) okazała się w przypadku alalii i afazji skuteczna (znormalizowanie czasowych aspektów odbioru bodźców akustycznych przyniosło poprawę np. w zakresie różnicowania głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych). W związku z powyższym należy uznać, że mechanizm przetwarzania informacji w aspekcie czasowym w zasadniczy sposób warunkuje percepcję dźwięków mowy.

Z koncepcją E. Pöppela spójne jest stanowisko A. Knobloch-Gali [1995], mające oparcie w dokonany przez J. Piageta ujęciu operacji czasowych i operacji przestrzennych jako kategorii systemu poznawczego człowieka. Operacje czasowe (szeregowanie zdarzeń według następstwa w czasie, dzielenie i segregacja interwałów oraz działanie o typie metrycznym w stosunku do interwałów czasowych) oraz przeciwstawione im operacje przestrzenne (ustalanie relacji takich, jak np. inkluzja, symetria lub asymetria, uporządkowanie w przestrzeni, przemieszczenia) nie są przyporządkowane do bodźców określonej modalności zmysłowej – organizacja bodźców może mieć charakter sekwencyjno-czasowy lub strukturalno-przestrzenny niezależnie od ich modalności, na co kładą nacisk N. O'Connor i B. Hemerlin [za: Knobloch-Gala 1995], przyznając jednocześnie, że w percepcji słuchowej wyraźna jest dominanta sekwencyjna.

A. Knobloch-Gala wskazuje dwa algorytmy przetwarzania informacji:

- system temporalno-sekwencyjny, uwzględniający czas trwania bodźców, wielkość interwałów pomiędzy bodźcami oraz ich kolejność, z pominięciem analizy struktury wewnętrznej elementów będących przedmiotem operacji (zarówno elementów prostych, jak i struktur złożonych, traktowanych jako integralne całości);
- system relacyjno-synchroniczny (przestrzenno-symultaniczny), uwzględniający wzajemne relacje bodźców współwystępujących w przestrzeni oraz ich synchronizację, z ukierunkowaniem analizy na zdarzenia równoczesne i przestrzenne (tu: z szerokim pojmowaniem przestrzeni jako obszaru percepcji różnych modalności), a z pominięciem organizacji czasowej elementów.

W organizacji czynności percepcji słuchowej, charakteryzując, obok operacji o charakterze sekwencyjno-czasowym, relacyjno-synchroniczny typ przetwarzania informacji, A. Knobloch-Gala wiąże z nim analizę barwy dźwięków i ich współbrzmienia oraz lokalizację dźwięków w przestrzeni.

Różnicowanie procesów przetwarzania bodźców, często ujmowane w kategoriach strategii opracowywania informacji, jest podstawowym zagadnieniem w badaniach asymetrii półkulowej. Sekwencyjny sposób przetwarzania bodźców leży najprawdopodobniej u podłoża specjalizacji lewej półkuli mózgu w zakresie funkcji językowych [zob. Szląg 1997]. W charakterystyce tego sposobu przetwarzania wskazuje się, że poszczególne cechy bodźca



muszą zostać wyizolowane i kolejno zidentyfikowane, podczas gdy proces holistyczny, właściwy prawej półkuli mózgu, oznacza równoczesne i całościowe opracowanie wszystkich cech bodźca. Pierwszy sposób przetwarzania informacji badacze wiążą z występującymi w mowie oraz w czytaniu i pisanu wzorcami o charakterze sekwencyjnym, odnosząc go np. do rozpoznawania znaków języka pisanego, analizy bodźców niewerbalnych (takich jak np. alfabet Morse'a), odtwarzania ciągów rytmicznych, upatrują go również u podstaw budowania wypowiedzi jako sekwencji fonemów [Szelaǳ 1997]. Z badań eksperymentalnych wynika, że zastosowania charakterystycznej dla lewej półkuli strategii analitycznej wymaga materiał nowy, złożony, podczas gdy strategia holistyczna umożliwia opracowanie materiału dobrze znanego, stosunkowo prostego.

Sformułowana w odniesieniu do lewej półkuli mózgu hipoteza o analityczno-sekwencyjnej strategii przetwarzania bodźców, wraz ze wskazaniem dominanty sekwencyjnej w czynności percepcji słuchowej, pozostaje w zgodzie z dokonaniem przez afazjologów powiązaniem słuchu fonemowego z okolicą Wernickego, zlokalizowaną w tylnej części górnego zakrętu skroniowego w lewej półkuli mózgu. Szukając przyczyn trudności w rozumieniu w afazji sensorycznej, neuropsycholodzy zwrócili uwagę na „zaburzenia specjalnych form analizy i syntezy słuchowej, w centrum których znajdują się zaburzenia zróżnicowanego słuchu werbalnego i dokładnego rozróżniania podstawowych jego jednostek – fonemów, stanowiących podstawę dźwięków mowy” [Łuria 1967 s. 145]. I choć procesy analizy i syntezy A. Łurii odnosił przede wszystkim do cech fonematycznych i fonemów, to spostrzeganie dźwięków mowy było dla niego również „złożonym procesem analizy i syntezy potoku dźwięków” (tamże s. 146) – uwzględniał więc zagadnienie fonemu jako elementu struktury wyrazu/ciągu fonicznego.

Przywołane wnioski z aktualnie prowadzonych badań w interesujący sposób dopełniają obraz zjawisk, które od czasów A. Łurii były opisywane w kategoriach analizy i syntezy. Ukierunkowanie dociekań na mechanizmy czasowe programujące percepcję mowy, postrzeganie odbioru dźwięków mowy jako strategii przetwarzania informacji (z uwzględnieniem dominacji półkulowej), poszukiwanie w organizacji czynności percepcji słuchowej nie tylko porządku linearnego, hierarchii, ale również układów paralelnych, wyznaczając różne poziomy/aspekty funkcjonowania słuchu fonemowego, dają nadzieję na coraz dokładniejszy opis mechanizmów przetwarzania fonologicznego, co w rezultacie pozwoliłoby usprawnić procedury postępowania diagnostycznego w przypadkach patologii mowy oraz trudności w czytaniu i pisanu.

Potrzeba ta wyraźnie rysuje się w praktyce logopedycznej. Ograniczenie problematyki zaburzeń słuchu fonemowego (fonematycznego) do zaburzeń rozróżniania/identyfikowania fonemów z par opozycyjnych, powszechne w kierowanych do logopedów publikacjach, stanowi wąskic, w pewnym

sensie uproszczone ujęcie zagadnienia<sup>10</sup>. Tymczasem A. Łuria, który jako pierwszy gruntownie badał interesujące nas zjawiska, oglądał je w szerokiej perspektywie. W opisach zaburzeń u osób z afazją odnotował nie tylko nasilone w różnym stopniu problemy z różnicowaniem fonemów z par opozycyjnych (brak zdolności różnicowania, mylenie, różnicowanie na podstawie cech nieistotnych, np. wysokości głosu, itp.), ale również problemy z różnicowaniem fonemów o wielu odmiennych cechach dystynktywnych, a także to, co określał mianem utraty „wyrazistości fonematycznej” słowa (np. brak zgodności pod względem ogólnej liczby głosek w strukturze percypowanego przez chorego wyrazu w stosunku do podanego wzorca)<sup>11</sup>. Opisywał również przypadki głębszych zaburzeń: słowa docierające do chorego są „zmienione w nieskoordynowaną kombinację dźwięków, czasem graniczącą z szumem”, mają „brzmienie nieartykułowane”; słowo „przestaje być spostrzegane jako artykułowany zespół głosek o wyraźnym znaczeniu”; chory nie może „odtworzyć kolejności dźwięków”, „nie potrafi wyodrębnić dźwięków z zespołu bodźców, zmienia sekwencję dźwięków”<sup>12</sup>. W literaturze afazjologicznej często pojawiają się też w relacjach osób chorych porównania zniekształconego brzmienia wyrazów do brzmienia wyrazów w języku obcym czy brzmienia słumionego [np. Albert, Bear 1974 – za: Martin 2001].

Ustalenia neuropsychologów, ze szczególnym uwzględnieniem faktów dotyczących patologii mowy (zasygnalizowanych na przykładzie afazji, ale gromadzonych też w odniesieniu do alalii, oligofazji czy wreszcie dysleksji o podłożu językowym), dostarczają argumentów za tym, by zakres zjawisk mieszczących się w obrębie słuchu fonemowego wyznaczały trzy następujące czynniki:

- 1) cechy fonemu,
- 2) liczba fonemów w strukturze wyrazu,
- 3) kolejność fonemów w strukturze wyrazu (układ sekwencyjny).

Z perspektywy językoznawstwa układ ten znajduje uzasadnienie w następujących pojęciach:

---

<sup>10</sup> Generalnie jest ono wystarczające dla potrzeb dyslalii w stosunku do zaburzeń o charakterze paradygmatycznym.

<sup>11</sup> Uzmysławia to następujący przykład A. Łurii: słowo *golos* (głos) było percypowane jako *kolos* (kłós), *gorod* (miasto) czy *cholost* (kawaler). Wyraz percypowany przez chorego może się zatem różnić od podanego mu wyrazu jedną głoską (podobną bądź różniącą się wieloma cechami), bądź większą liczbą głosek, w tym także ogólną liczbą głosek w strukturze wyrazu.

<sup>12</sup> A. Łuria odwoływał się także do eksperymentów innych badaczy, które wykazały, że „chorzy [...] prawidłowo spostrzegają poszczególne dźwięki, ale utworzenie układu zróżnicowanych reakcji na dźwięki oraz zespoły dźwięków lub serie dźwięków, różniących się sekwencją elementów, wymaga od nich dużego wysiłku, niekiedy zaś wypracowanie takiego systemu zróżnicowanych reakcji jest zupełnie niemożliwe, co powoduje, że zaburzenia słuchu fonematycznego występują u nich bardzo wyraźnie” [Łuria 1974 s. 148].

- pojęciu cech fonologicznych – właściwości fizycznych (artykulacyjnych, akustycznych) sygnałów mowy wykorzystywanych przez system danego języka do przekazywania określonych informacji [Laskowski 1994]<sup>13</sup> oraz pojęciu funkcji dystynktywnej (odróżniającej) – najważniejszej, semiotycznej funkcji dźwięków mowy, dzięki której możliwe jest odróżnienie danego znaku językowego od innych wyrażen danego języka (por. przykład R. Laskowskiego [1994 s. 83-85]: forma *kot* odróżnia się od innych możliwych znaków językowych jako forma składająca się z trzech segmentów fonologicznych: /k/, /o/, /t/, uszeregowanych w takiej właśnie kolejności, od form typu: *pot*, *kat*, *kos*, *lis* różni się tym, że złożona jest z innych, całkowicie jak w *lis* lub częściowo jak w *pot*, segmentów fonologicznych, od form typu: *koty*, *stukot* odróżnia się jako forma składająca się tylko z trzech segmentów fonologicznych);
- pojęciu opozycji fonologicznej – różnicy fonetycznej, z którą w danym języku związana jest różnica znaczenia (przy tym przyjmujemy za R. Laskowskim [1994 s. 236 n.], szerokie rozumienie tego pojęcia, nie ograniczając się do tzw. opozycji elementarnych<sup>14</sup>: opozycja fonologiczna może być bardziej skomplikowana (w przypadku wyrażen typu *kot* i *stół*, które znacznie się różnią) lub mniej (w przypadku wyrażen typu *kot* i *pot*, które cechuje duże podobieństwo).

Odpowiednio do wskazanych trzech czynników (cechy poszczególnych segmentów, liczba segmentów oraz ich uporządkowanie), pozwalających scharakteryzować strukturę fonemową wyrazu, schemat badania słuchu fonemowego kształtują takie jednostki, jak<sup>15</sup>:

1. Głoski (różniące się jedną cechą dystynktywną oraz głoski różniące się większą liczbą cech);
- syłaby (o strukturze CV, w odniesieniu do fonemów spółgłoskowych);
- wyrazy (w układzie: od paronimów do wyrazów o odmiennym składzie segmentów);

<sup>13</sup> W konsekwencji, z odniesieniem w języku polskim do „około 40 kategorii funkcjonalnych jednostek dźwiękowych zwanych fonemami” [Tabakowska s. 149].

<sup>14</sup> Opozycja elementarna (prosta) to opozycja, której podstawą jest fonologiczna cecha dystynktywna (np. cecha dystynktywna dźwięczności jest podstawą opozycji fonologicznej między spółgłoską dźwięczną i bezdźwięczną) [Laskowski s. 236 n.].

<sup>15</sup> W uzasadnionych przypadkach (np. w stosunku do dzieci z głębokimi zaburzeniami przetwarzania fonologicznego, prowadzącymi w pierwszej kolejności do opóźnienia rozwoju mowy bądź zaburzeń dyslalicznych w aspekcie paradygmatycznym i syntagmatycznym, a następnie ujawniającymi się w wieku szkolnym pod postacią zaburzeń czynności czytania i pisanania) zrealizowanie tego schematu w sposób pełny otwiera możliwość zgromadzenia bogatych informacji o badanej osobie w interesującym nas zakresie. Naszym zamiarem przy konstruowaniu narzędzi diagnostycznych jest dodatkowo uwzględnienie specyfiki wybranych zaburzeń mowy, a także kryterium wieku, co pozwoli wyznaczyć optymalne procedury badania obok układu podstawowego.

pseudowyrazy (w układzie: od jednostek oddających elementarne opozycje fonologiczne do jednostek o odmiennym składzie segmentów).

2. Wyrazy o zróżnicowanej liczbie głosek (w układzie: od wyrazów różniących się jednym segmentem, z uwzględnieniem pozycji nagłosowej, śródgłosowej i wygłosowej, np. *rok* : *mrok*, *kara* : *karma*, *por* : *port*, do wyrazów różniących się większą liczbą segmentów); pseudowyrazy (w analogicznym układzie).
3. Wyrazy o zmienionej kolejności głosek (w układzie: od wyrazów o zmienionej kolejności dwóch występujących obok siebie głosek do wyrazów o zmienionej kolejności większej liczby głosek, zajmujących bardziej oddalone od siebie pozycje w strukturze wyrazu); pseudowyrazy (w analogicznym układzie).

Układ badania odzwierciedlający powiązanie omawianej zdolności słuchowej ze strukturą fonemową wyrazów, z uwzględnieniem cech segmentów budujących tę strukturę, liczby segmentów oraz ich uporządkowania, zaproponowała U. Mirecka [1982] w opracowanej przez siebie metodzie badania słuchu fonemowego u dzieci 5-6-letnich. Przeprowadzone przez nią badania eksperymentalne w zakresie różnicowania paronimów, wyrazów różniących się liczbą głosek oraz ich uporządkowaniem wykazały zasadność stosowania skonstruowanej metody w celach diagnostycznych: pozwoliły na wieloaspektową charakterystykę trudności badanych dzieci<sup>16</sup>. Schemat badania zamieszczony powyżej opiera się na układzie przyjętym w tej właśnie metodzie.

Przedstawione informacje dookreślają nasze ujęcie słuchu fonemowego jako zdolności odbioru dźwięków mowy z uwagi na ich strukturę fonemową.

## II. SŁUCH FONEMOWY A KOMPETENCJA FONOLOGICZNA

Interesujące wydaje się usytuowanie zagadnienia słuchu fonemowego w sianie ważnych zarówno w lingwistyce, jak i psychologii rozróżnień wyznaczanych za pomocą pojęć: *kompetencja*, *świadomość*, *sprawność*.

Termin „kompetencja fonologiczna” odnajdujemy w proponowanej przez S. Grabiasa [1997 s. 14] logopedycznej klasyfikacji zaburzeń mowy, której pojęciami kluczowymi są *kompetencja* oraz *sprawność*.

W swej interpretacji kompetencji S. Grabias nawiązuje do jej ujęć na gruncie gramatyki generatywno-transformacyjnej i socjolingwistyki.

Pojęcie kompetencji językowej, wprowadzone do lingwistyki przez N. Chomsky'ego, rozumiane jest w teorii gramatyki generatywnej jako imma-

<sup>16</sup> W późniejszych badaniach próby tego typu w najszerszym stopniu uwzględniła G. Krawiec-Kupis [1997].

nentna, nie uświadamiana „znajomość języka, która daje podstawę do rzeczywistego posługiwania się językiem przez jego użytkownika” [Chomsky 1982 s. 22]<sup>17</sup>. Ta „utajona wiedza językowa (*tacit language knowledge*)”, traktowana także jako uwarunkowana genetycznie zdolność do przyswajania języka, w późniejszych pracach Chomsky’ego nazywana jest językiem intencjonalnym, wewnętrznym, zinternalizowanym (I-language), a przez współczesnych badaczy wywodzących się z nurtu generatywistycznego określana najczęściej mianem Uniwersalnej Gramatyki (UG) [Kurcz 2000 s. 88]. I-językowi przeciwstawiany jest E-język (E-language), czyli język zewnętrzny, który stanowi „dającą się rejestrować normę użycia językowych” [Kurcz 2000 s. 88]. We wcześniejszych pracach Chomsky’ego kompetencja językowa odróżniana była od wykonania („praktycznego użycia języka w konkretnych sytuacjach”), czyli realizacji językowej (performancji), która nie jest zdeterminowana wyłącznie kompetencją językową – zależy także od wielu innych czynników, takich jak pamięć, uwaga, kondycja psychofizyczna mówiącego [Chomsky 1982 s. 15].

Dokonana przez D. Hymesa, twórcę „etnografii mówienia”, krytyczna analiza koncepcji gramatyki generatywno-transformacyjnej (m.in. rozróżnienia kompetencji i wykonania) zaowocowała pojęciem kompetencji komunikacyjnej. Za składniki kompetencji komunikacyjnej uznana została „nie tylko wiedza mówiącego (która obejmuje wszystkie [...] aspekty kompetencji)<sup>18</sup>, lecz także zdolność do jej stosowania w praktyce” [Hymes 1980 s. 53]. Hymes zwrócił uwagę na konieczność uwzględnienia społeczno-kulturowych uwarunkowań nabywania kompetencji oraz włączył w zakres tego pojęcia skodyfikowane pozawerbalne sposoby komunikowania [Piotrowski 1980].

Wskazane wyżej przełomowe dla lingwistyki pojęcia kompetencji – językowej i komunikacyjnej stały się inspiracją licznych badań prowadzonych na gruncie psycho- i socjolingwistyki; do nich odwołują się również w swej refleksji naukowej badacze z dziedzin pokrewnych, także logopedii.

---

<sup>17</sup> Gramatyka generatywna stawia sobie za cel „opis immanentnej kompetencji idealnego użytkownika języka” i, zajmując się „procesami psychicznymi, które daleko wykraczają poza płaszczyznę rzeczywistej czy nawet potencjalnej świadomości [...], usiłując wyznaczyć to, co użytkownik faktycznie wie, a nie to, co może zrelacjonować o swojej wiedzy” [Chomsky 1982 s. 17, 22]. Do tej idei nawiązuje K. Zgółka w postulowanej przez siebie teorii społecznej świadomości językowej – kompetencja językowa ma w tym ujęciu charakter abstrakcyjno-społeczny, traktowana jest jako „wiedza obowiązująca ponadjednostkowo”, niestwierdzalna introspekcyjnie. Tak pojmowana kompetencja – o statusie „społecznie obowiązującej wiedzy o języku”, odróżniana od „poczucia językowego”, czyli „introspekcyjnie stwierdzalnych zespołów przekonań dotyczących języka” – uznana być powinna, według K. Zgółki [1980 s. 106-108], za przedmiot badań językoznawcy.

<sup>18</sup> Hymes [1980 s. 51 n.] wyróżnia następujące aspekty kompetencji: „potencjał systemowy”, „odpowiedniość” – stosowność w kontekście, „występowanie” – powszechność lub rzadkość realizacji, „wykonalność” – możliwość realizacji. „Potencjał systemowy” odpowiada kompetencji językowej w ujęciu Chomsky’ego, a pozostałe trzy aspekty – performancji.

S. Grabias [1997 s. 14] rozumie kompetencję jako „społeczną wiedzę tkwiącą w umysłach ludzkich” i wyróżnia trzy jej rodzaje: językową, komunikacyjną i kulturową. „Wcześniejsze dysponowanie odpowiednim stopniem kompetencji językowej” („nieuświadomianej wiedzy na temat zasad budowania zdań gramatycznie poprawnych”) warunkuje opanowanie kompetencji komunikacyjnej (zdobywanej w procesie socjalizacji „wiedzy na temat zasad użycia języka w grupie społecznej”) i kompetencji kulturowej (powstającej przy udziale języka „wiedzy na temat zjawisk rzeczywistości”) [2001a s. 37]. W skład kompetencji językowej, obok kompetencji morfologicznej i składniowej, wchodzi właśnie *kompetencja fonologiczna* [Grabias 1997 s. 14], o której decyduje „tkwiący w umyśle człowieka pełny zasób właściwych polszczyźnie fonemów” [Grabias 2001a s. 37].

Drugi z istotnych w omawianej koncepcji terminów – „sprawność” odnosi się do wyodrębnionych przez S. Grabiasa [2001a s. 37] sprawności o charakterze biologicznym (biologicznych procesów percepcyjnych i realizacyjnych) oraz sprawności umysłowych (komunikacyjnych czynności umysłowych – realizacyjnych), które decydują o „procesie nabywania kompetencji oraz o sposobach ich wykorzystania”. Sprawności (realizacyjne) interpretowane są jako indywidualne realizacje kompetencji [zob. Grabias 1997 s. 14].

„Słuch fonematyczny” zaliczany jest tutaj do sprawności biologicznych. Za umysłowe sprawności realizacyjne zostały uznane sprawność systemowa („umiejętność budowania zdań gramatycznie poprawnych”) i komunikacyjna („umiejętność posługiwania się językiem w przeróżnych sytuacjach życia społecznego”) [Grabias 2001a s. 38].

W szerokim ujęciu, omawiając aplikacyjne aspekty teorii zachowań językowych, S. Grabias [2001] włącza sprawność systemową, obok sprawności społecznej, sytuacyjnej i pragmatycznej, w zakres zaliczanego przez siebie do podstawowych pojęć lingwistyki stosowanej pojęcia sprawności komunikacyjnej. Składają się na nią potrzebne do zbudowania wypowiedzenia następujące sprawności: semantyczna (umiejętność wyodrębniania informacji), gramatyczna (umiejętność ujęcia informacji w formę językową) oraz realizacyjna (umiejętność „zaopatrzenia informacji w substancję, która jest nośnikiem treści zorganizowanej językowo”) [Grabias 2001 s. 318]. Systemowa sprawność realizacyjna to inaczej „sprawności substancyjne, pozwalające budować zdania w postaci sygnałów dźwiękowych, optycznych i taktylnych” [Grabias 1997 s. 14].

Wyróżnione i zdefiniowane w proponowanej logopedycznej perspektywie opisu mowy i jej zaburzeń kompetencje oraz sprawności postrzegane są jako dwie strony tego samego zjawiska: „Wzajemnie się warunkują tak, że kompetencje, które są wiedzą, nie mogą się pojawić w umyśle ludzkim bez określonych sprawności. Pewne sprawności zaś, przynajmniej te, które przyjmują postać realizacyjnych umiejętności, nie ujawniają się bez nabytej wcześniej kompetencji” [Grabias 2001 s. 37].

Termin „kompetencja fonologiczna” użyty został w polskim piśmiennictwie także przez M. Lipowską [2001 s. 43] – w znaczeniu „rozwojowej zdolności poznawczej do odzwierciedlania i manipulowania dźwiękami mowy”<sup>19</sup>. Kompetencję fonologiczną uznaje M. Lipowska za jeden ze składników kompetencji językowej, pojmowanej za Chomskym jako „wrodzona zdolność człowieka do rozumienia i produkowania wypowiedzi w danym języku”, która jest „nieświadoma, a przynajmniej nie w pełni uświadomiana” (s. 7). Jeśli chodzi o ustalenie interesującej nas relacji: słuch fonemowy – kompetencja fonologiczna, w propozycji tej autorki słuch fonemowy to „zdolność do słuchowego różnicowania fonemów”, która jest jednym z elementów składowych kompetencji fonologicznej (pozostałymi są umiejętności dokonywania operacji na sylabach i fonemach w obrębie wyrazów – ich analiza, synteza, usuwanie oraz na elementach śródsylabowych – identyfikowanie rymów i aliteracji). Za składową kompetencji fonologicznej M. Lipowska uznaje również fonem, nie uzasadniając jednakże, dlaczego element systemu językowego zalicza do zdolności poznawczych. Nie zinterpretowano także niezgodności między przyjmowanym za Chomskym rozumieniem kompetencji a faktem włączania w jej obręb czynności o charakterze świadomym, metajęzykowym.

Pytanie o sposób i czas opanowywania kompetencji fonologicznej nadal pozostaje bez satysfakcjonującej odpowiedzi, mimo że od lat szukają jej przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych, badając różne aspekty mowy. Wynika to w dużej mierze z trudności przypisania kompetencji językowej (w tym fonologicznej) statusu wiedzy świadomej *versus* nieświadomej. Koniecznością staje się zatem odwołanie do pojęcia świadomości fonologicznej, która jest przedmiotem zainteresowań wielu badaczy zajmujących się problematyką słuchu fonemowego.

W literaturze przedmiotu świadomość fonologiczna określana jest rozmaicie, np. jako:

- „podtyp świadomości językowej, czyli zdolności do oddziaływania i manipulowania cechami strukturalnymi języka” [Łobacz 1996 s. 24]<sup>20</sup>;
- „uzmysłowienie sobie fonologicznej struktury słów”, wiedza o strukturze dźwiękowej słów, będąca częścią świadomości lingwistycznej (wiedzy o języku) [Maurer 1997 s. 6];
- „zdolności metafonologiczne ujawniające się poprzez umiejętność identyfikacji elementów fonologicznych i umiejętność manipulowania nimi w sposób intencjonalny” [Krasowicz-Kupis 1999 s. 119];

<sup>19</sup> Jak podaje M. Lipowska, termin „kompetencja fonologiczna” (wraz z prezentowanym znaczeniem) przyjęty został przez nią za Kozminkim.

<sup>20</sup> Omawiając różne definicje świadomości fonologicznej, P. Łobacz [1997 s. 28] zaznacza, że „świadomość językowa jest nie tylko wiedzą językową, lecz także dodatkową umiejętnością pozwalającą na jej ujawnienie”.

– rodzaj świadomości metajęzykowej: refleksja percepcyjna dotycząca poziomu fonologicznego języka [Kwarciak 1995]<sup>21</sup>.

Ważną, a bardzo różnie przez badaczy rozstrzyganą kwestią w dociekaniaх dotyczących istoty świadomości fonologicznej i w związku z tym jej aspektów rozwojowych, jest stopień intencjonalności i świadomej kontroli czynności o charakterze fonologicznym. Jedną z konsekwencji są tu rozbieżne zdania co do ram czasowych kształtowania się świadomości fonologicznej. Zaczątki jej upatrywane bywają już u niemowląt – np. B. Kwarciak [1995 s. 82] w swojej teorii prozodycznych początków i podstaw świadomości metajęzykowej przedstawia tezę, że „pierwszym przejawem świadomości metajęzykowej, a zarazem jej mechanizmem podstawowym jest akustyczna analiza cech prozodycznych strumienia mowy”, będąca procesem uwarunkowanym biologicznie. Niektórzy [np. Maurer 1997] dostrzegają pierwsze przejawy świadomości fonologicznej (za które uznawana jest wrażliwość na globalnie ujmowane różnice i podobieństwo fonologiczne) u małych dzieci we wczesnej fazie opanowywania języka. Część badaczy jest zdania, że świadomość fonologiczna rozwija się dopiero u dzieci w wieku przedszkolnym, które najpierw rozpoznają i wyodrębniają sylaby oraz elementy śródsylabowe, a następnie w miarę opanowywania umiejętności czytania w sposób intencjonalny dokonują segmentacji słów i manipulują fonemami – taki pogląd reprezentowany jest w polskiej literaturze przedmiotu przez G. Krasowicz-Kupis [1999]<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Świadomość metajęzykowa w ujęciu B. Kwarciaka [1995] to proces metapoznawczy, na który składają się różne procesy poznawcze: biologicznie uwarunkowane procesy śledzenia mowy, wynikająca z praktyki użytkownika refleksja typu *know how*, wyrastające z teorii naukowych analizy konceptualne. Metapoznanie traktowane jest nie jako epifenomen, lecz integralna część procesów poznawczych, jako mechanizm sterująco-kontrolny. W obrębie świadomości metajęzykowej wyróżniona została świadomość percepcyjna (Kwarciak nie używa terminu „świadomość fonologiczna”), świadomość komunikacyjna (naturalna, będąca efektem postawy ateoretycznej i dotycząca głównie wiedzy, jak mówić w konkretnych sytuacjach) oraz świadomość analityczna (będąca wynikiem myślenia teoretycznego – pre naukowego i naukowego).

<sup>22</sup> G. Krasowicz-Kupis [1999] częściej niż „świadomość fonologiczna” (i podrzędnych: „świadomość fonemowa” i „świadomość sylabowa”) używa terminów: „czynności (sprawności, zdolności, umiejętności) metafonologiczne”. Za J. E. Gombertem przyjmuje termin „sprawności epijęzykowe” (w znaczeniu „wiedzy językowej stosowanej mniej lub bardziej automatycznie, bez refleksji ze strony podmiotu”) oraz „zdolności metajęzykowe” („zarezerwowane dla sytuacji, kiedy ten intencjonalny, refleksyjny charakter jest wyraźny”) (tamże s. 25). Metajęzyk rozumiany jest w tej koncepcji jako „zdolność do refleksji nad językiem i jego zastosowaniem oraz zdolność podmiotu do intencjonalnego monitorowania i planowania własnych metod przetwarzania językowego (rozumienie i ekspresja)” (tamże s. 30). Zdolności metajęzykowe dotyczą poszczególnych aspektów języka: systemu fonologicznego (czynności metafonologiczne), syntaktycznego (czynności metasyntaktyczne), semantycznego (czynności metasemantyczne) i pragmatycznego (czynności metapragmatyczne).



Często pojawia się spostrzeżenie, że rozwój świadomości fonologicznej (zwłaszcza świadomości fonemowej) jest szczególnie intensywny podczas nauki czytania i pisania – i tego właśnie okresu dotyczy większość badań.

Rozpatrując relacje między świadomością fonologiczną a umiejętnością czytania, P. Łobacz [1997 s. 37] wskazuje trzy dostrzegane przez badaczy możliwości: świadomość fonologiczna wyprzedza nabywanie umiejętności czytania; jest warunkiem koniecznym nabywania tej umiejętności; jest jej produktem ubocznym. Autorka przychyliła się do poglądu, że „nabywanie świadomości fonologicznej jest stopniowe i zakończone dopiero wraz z nabyciem umiejętności czytania” [Łobacz 1996 s. 49], a wykorzystanie tego typu wiedzy metajęzykowej cechuje zarówno etap nauki czytania, jak i okres nabywania systemu fonologicznego [Łobacz 1997 s. 30]. Aktywność metajęzykowa dzieci w procesie nabywania systemu fonologicznego akcentowana jest szczególnie w teoriach odwołujących się do „kształtu dźwiękowego reprezentacji leksykalnej w umyśle – leksykalnej formy podstawowej, od której derywowane są wszystkie postaci fonetycznego wykonania” (fonologia prozodyczna, generatywna, naturalna, konekcjonizm) (tamże s. 31). Opanowywanie umiejętności czytania i pisania, a więc zachowań językowych uznawanych za wtórne wobec mowy, wymaga szczególnego zaangażowania wiedzy metajęzykowej; świadomość językowa, oznaczająca „dostęp do właściwych jednostek morfonologicznej reprezentacji”, umożliwi przyswojenie pisma, które „odzwierciedla zawartość leksykalną wyrazów” (tamże s. 35). W ewolucji systemów pisma (od piktogramów i ideogramów, stanowiących zapis poziomu pojęciowego, poprzez sylabariusze do pisma alfabetycznego) dostrzega się potwierdzenie lingwistycznej interpretacji podstawowego dla działań językowych człowieka znaczenia reprezentacji leksykalnej (czyli wzorców kształtu dźwiękowego wyrazów w leksykonie umysłowym). Dekodowanie fonologiczne staje się tym ważniejsze, im większa jest odpowiedniość między wymową a ortografią: najwyraźniej uwidacznia się w tzw. ortografii płytkiej, w której przyporządkowanie: głoska – litera jest niezależne od kontekstu [Łobacz 1997].

Przeprowadzone przez G. Krasowicz-Kupis [1999] badania longitudinalne dzieci polskich w wieku 6-9 lat potwierdziły istnienie znacznego wpływu świadomości fonologicznej na osiągnięcia w nauce czytania, szczególnie w pierwszych jej etapach, kiedy dominują analityczne strategie fonologiczne (oparte na relacji: litera–głoska–fonem). Największe znaczenie miały w tym stadium takie umiejętności o charakterze metajęzykowym, jak np. analiza i synteza fonemowa, usuwanie sylab i głosek, rozpoznawanie i tworzenie aliteracji, mniejszą zaś rolę odgrywała świadomość rymów i sylab<sup>23</sup>. Wyniki

---

<sup>23</sup> Badania dotyczyły nauki czytania prowadzonej metodą tradycyjną (analityczną – od pojedynczych liter do słów). Nie są nam znane prace odnoszące się do zależności między świadomością fonologiczną a sprawnością czytania w metodzie globalnej, np. G. Domana (od wyrazów do znajomości liter).

badan pozwoliły autorce na nakreślenie modelu rozwoju umiejętności fonologicznych, których usytuowanie na kontinuum zależy w dużej mierze od stopnia udziału świadomej kontroli metajęzykowej, ale także od czynnika semantycznego (łatwiejsze okazywały się czynności wykonywane na słowach niż pseudosłowach); poziom badanych umiejętności w istotnym stopniu wiązał się również z rozwojem intelektualnym badanych dzieci i ich pamięcią (zwłaszcza fonologiczną).

Jak wynika z przedstawionego przez B. Kwarciaka [1995], P. Łobacz [1996; 1997] i G. Krasowicz-Kupis [1999] krytycznego przeglądu literatury przedmiotu (głównie anglojęzycznej), a także z własnych ustaleń cytowanych w niniejszym artykule autorów, odnoszone do poziomu fonologicznego języka terminy: „kompetencja” – „świadomość” – „sprawność” stosowane są w niejednoznacznie sprecyzowanych znaczeniach, często ich zakresy nakładają się na siebie lub też traktowane są one jako pojęcia synonimiczne.

Słuch fonemowy lokowany jest w obrębie kompetencji [np. Lipowska 2001], świadomości fonologicznej utożsamianej z kompetencją [np. Milewski 1999] bądź też ujmuje się go jako odrębną sprawność (zdolność) leżącą u ich podstaw, kształtującą się wcześniej [np. Maurer 1997; Krasowicz-Kupis 1999]. W refleksji naukowej oraz tradycji badań prowadzonych na Zachodzie termin „słuch fonemowy” nie występuje, a problematyka z nim związana pojawia się wśród zagadnień świadomości fonologicznej, świadomości metajęzykowej, percepcji kategoryjnej czy generalnie odbioru mowy.

Usytuowanie słuchu fonemowego, w proponowanym przez nas znaczeniu, w relacji do wskazanych wyżej pojęć możliwe jest przy utrzymaniu dychotomii: kompetencje – sprawności [Grabias 2001a]. Wówczas słuch fonemowy (a szerzej: fonologiczny) traktowany byłby jako sprawność (zdolność) biologiczno-umysłowa, mieszcząca się w obrębie sprawności systemowej, a dokładniej – tego jej aspektu, który związany jest z odbiorem wypowiedzi.

Słuch fonemowy (a szerzej: fonologiczny) służyłby kształtowaniu w umyśle (a więc na płaszczyźnie kompetencji) systemu fonologicznego języka; umożliwiałby odbiór mowy, jak również rozwój różnego typu sprawności systemowych.

Gdyby jednak, bez przeciwstawiania kompetencji sprawnościom oraz wiedzy uświadomianej, pojmować kompetencję językową szeroko, wówczas kompetencja fonologiczna obejmowałaby wiedzę i zdolność jej użycia – wiedzę „jak”, wiedzę „że”<sup>24</sup>, także zjawiska o charakterze epijęzykowym i metajęzykowym, a więc to, co uwarunkowane biologicznie, a nabywane i stale rozwijane w kontakcie społecznym. Słuch fonemowy (a szerzej: fonologiczny) jako składnik kompetencji fonologicznej odnosiłby się do zdolności służących

---

<sup>24</sup> Termin „wiedza «jak»” (ang. *know how*) odnosi się do umiejętności praktycznych, a „wiedza «że»” (ang. *know that*) do wiedzy łączonej ze świadomą refleksją [zob. Kwarciak 1995].

kształtowaniu systemu fonologicznego w umyśle, w wymiarze segmentalnym – i szerzej: suprasegmentalnym (inwentarza fonemów, konwencjonalnych jednostek i struktur prozodycznych oraz reguł fonologicznych), rozwijaniu sprawności fonologicznych, jak również czynności o charakterze metafonologicznym.

Spośród prezentowanych ujęć słuchu fonemowego możliwość jego interpretacji jako elementu składowego kompetencji fonologicznej w przedstawionym wyżej rozumieniu jest nam najbliższa.

### Bibliografia

- Bogdanowicz M. (mps). Instrukcja do prób eksperymentalnych do oceny kompetencji fonologicznej *Polski język i Chiński język*, Uniwersytet Gdański.
- Bryant P. E., MacLean M., Bradley L. L., Crossland J. (1996). Rymy i aliteracje, odkrywanie istnienia fonemu i nauka czytania. „Przegląd Psychologiczny” 39, 1/2, s. 31-51.
- Bytnar-Hys R., Mirecka U. (1991). Wybrane techniki badania funkcji słuchowych stosowane w Polsce. Referat wygłoszony na VII Konferencji Logopedycznej w Pieszczanach (Słowacja).
- Chomsky N. (1982). Zagadnienia teorii składni, Wrocław: „Ossolineum”.
- Domagała A., Mirecka U. (2001). Słuch fonemowy. Odkrywanie elementarnych jednostek systemu językowego. „Logopedia” 29, 53-70.
- Dukiewicz L., Sawicka I. (1995). Fonetyka i fonologia, Kraków.
- Galińska D., Jarząbek W. (1990). Próba porównania efektywności stymulacji słuchu fonematycznego u dzieci w wieku 5 i 6 lat. „Psychologia Wychowawcza” 1-2, 31-40.
- Grabias S. (1997). Mowa i jej zaburzenia. „Audiofonologia” 10, 9-36.
- Grabias S. (2001). Język w zachowaniach społecznych, Lublin.
- Grabias S. (2001a). Perspektywy opisu zaburzeń mowy. W: *Zaburzenia mowy*. Red. S. Grabias, Lublin, s. 11-43. *Mowa. Teoria – Praktyka*. T. 1.
- Hymes D. (1980). Socjolingwistyka i etnografia mówienia. W: *Język i społeczeństwo*. Red. M. Głowiński, Warszawa: „Czytelnik”, s. 41-82.
- Kaczmarek L. (1977). *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- Kaczmarek B. L. J. (1998). Słuch fonematyczny a percepcja wypowiedzi słownych. „Kosmos”. *Problemy Nauk Biologicznych* 47, 3, s. 271-276.
- Kania J. T. (1982). Słuch fonematyczny. W: *tenże*. *Szkice logopedyczne*, Warszawa: WSiP s. 77-103.
- Klimkowski M. (1976). O mechanizmach słuchu fonematycznego i problemie analizy i syntezy słuchowej. W: *Studia Logopaedica*, Lublin, s. 75-89.
- Knobloch-Gala A. (1995). Asymetria i integracja półkulowa a mowa i niektóre jej zaburzenia. *Problemy diagnozy psychologicznej dzieci z dysleksją*, Kraków.
- Knobloch-Gala A. (1997). Patologia rozwoju procesów poznawczych u dzieci a ich rozwój językowy. W: *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*. Oprac. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkowska, Warszawa, s. 21-25.
- Kostrzewski J. (1981). Problem rzetelności i trafności testu pomiaru słuchu fonematycznego. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 1-3, 56-85.
- Kostrzewski J. (1987). Skala pomiaru percepcji słuchowej słów. Wyd. eksperymentalne IV, wersja A, Łódź: Zakład Psychologii Osobowości i Psychologii Klinicznej UŁ.
- Krasowicz-Kupis G. (1999). Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich, Lublin: Wyd. UMCS.
- Kurkowski Z. M. (1998). Słuch a mowa w aspekcie rozwojowym w normie i patologii. „Kosmos”. *Problemy Nauk Biologicznych* 47, 3, s. 289-296.

- Kwarciak B. (1995). Początki i podstawowe mechanizmy świadomości metajęzykowej, Kraków: UJ.
- Laskowski R. (1994). Fonologia; Fonologiczne cechy; Opozycje fonologiczne; System fonologiczny języka polskiego. W: Encyklopedia Języka Polskiego. Red. S. Urbańczyk, Wrocław-Warszawa-Kraków, s. 83-85, 236 n.
- Laskowski R. (1999). Prozodem. W: Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego. Red. K. Polański, Wrocław-Warszawa-Kraków, s. 467.
- Łobacz P. (1996). Polska fonologia dziecięca. Studia fonetyczno-akustyczne, Warszawa: Wyd. Energeia.
- Łobacz P. (1997). Nabywanie systemu fonologicznego a świadomość fonologiczna dzieci. W: Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej. Oprac. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkova, Warszawa, s. 26-40.
- Łuria A. (1967). Zaburzenia wyższych czynności korowych wskutek ogniskowych uszkodzeń mózgu, Warszawa.
- Martin G. N. (2001). Neuropsychologia, Warszawa.
- Maurer A. (red.) (1997). Kształtowanie świadomości fonologicznej u dzieci przedszkolnych. Ćwiczenia ułatwiające opanowanie sztuki czytania i pisanie. Cz. 1: Zabawy z rymami; Cz. 2: Głoski rozpoczynające i kończące słowa; Cz. 3: Głoska a litera, Kraków: Oficyna Wyd. Impuls.
- Milewski S. (1999). Lingwistyczne i dydaktyczne aspekty analizy fonemowej, Lublin: Wyd. UMCS.
- Mirecka U. (1982). Propozycja metody badania słuchu fonematycznego u dzieci 5-6-letnich. Maszynopis pracy dyplomowej – Podyplomowe Studium Logopedii UMCS, Lublin.
- Moore B. C. J. (1999). Wprowadzenie do psychologii słyszenia, Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nartowska H. (1980). Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka, Warszawa: WSiP.
- Osiejuk E. (1994). Procesy komunikacji językowej u osób z uszkodzoną prawą półkulą mózgu. W: H. Marczevska, E. Osiejuk. Nie tylko afazja... O zaburzeniach językowych w demencji Alzheimer'a, demencji wielozawałowej i przy uszkodzeniu prawej półkuli mózgu, Warszawa, s. 61-88.
- Piotrowski A. (1980). O pojęciu kompetencji komunikatywnej. W: Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki. Red. A. Schaff, Wrocław: „Ossolineum”, s. 91-110.
- Pöppel E., Edingshaus A.-L. (1998). Mózg – tajemniczy kosmos, Warszawa.
- Rocławski B. (1985). Słuch fonemowy (fonologiczny) i fonetyczny. Synteza i analiza jednostek złożonych języka. „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne” 28, 131-161.
- Rocławski B. (1993). Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka, Gdańsk: Uniwersytet Gdański, Zakład Logopedii.
- Szeląg E. (1997). Neuropsychologiczne podstawy mowy. W: Mózg a zachowanie. Red. T. Gór-ska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa, s. 429-459.
- Szeląg E., Kowalska J. (1998). „Zegar” naszego mózgu a kształtowanie percepcji słuchowej, „Kosmos”. Problemy Nauk Biologicznych 47, 3, s. 277-287.
- Szpyra-Kozłowska J. (2002). Wprowadzenie do współczesnej fonologii, Lublin.
- Tabakowska E. (red.) (2001). Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa, Kraków.
- Zgółka K. (1980). Język. Kompetencja. Gramatyka. Studium z metodologii lingwistyki, Poznań-Warszawa: PWN. Metodologia nauk. T. 14.