

ANNA JUREK

*Dźwiękowa metoda początkowej nauki czytania i pisania
w koncepcjach D. B. Elkonina i M. Cackowskiej*

The phonic method of elementary literacy learning according to D. B. Elkonin
and M. Cackowska

STRESZCZENIE

We wprowadzeniu jest przedstawiony podział metod początkowej nauki czytania w zależności od różnych kryteriów; przybliżone są wyjaśnienia terminologiczne: metoda foniczna i fonetyczna jako odmiany metody dźwiękowej; zaprezentowana jest także krótka historia rozwoju metod dźwiękowych w krajach Europy. Dwa rozdziały poświęcone są analizie i ocenie wartości dydaktycznej (1) metody fonicznej opracowanej przez D. B. Elkonina, wykorzystywanej w podręcznikach rosyjskich, oraz (2) metody fonetycznej zaproponowanej przez M. Cackowską, stosowanej w nauczaniu czytania w Polsce. W podsumowaniu zawarte są wnioski wynikające z nauczania (1) metodą foniczną, która jest zgodna ze współczesnym stanem wiedzy, odpowiednia dla systemu alfabetycznego, i dostosowana do możliwości poznawczych dzieci, oraz (2) metodą fonetyczną, która nie tylko ogranicza możliwości rozwoju pisemnej komunikacji językowej uczniów, ale jest także przyczyną ich trudności w nauce czytania i pisania.

Słowa kluczowe: początkowa nauka czytania i pisania, metoda dźwiękowa, metoda foniczna, metoda fonetyczna, wartość dydaktyczna

WPROWADZENIE

Metody początkowej nauki czytania i pisania mogą występować w różnych wariantach i odmianach. W zależności od sposobów przeprowadzania operacji umysłowych można wyróżnić metody syntetyczne, analityczne i mieszane (analityczno-syntetyczne). Ze względu na jednostkę, która stanowi punkt wyjścia nauki, metody można podzielić na następujące odmiany: literową, głoskową, fone-

mową, sylabową, wyrazową, frazową, zdaniową, tekstową. W zależności od tego, który kanał odbioru i rozpoznawania informacji angażowany jest jako pierwszy w procesie nauki, można wyróżnić następujące warianty metod: dźwiękową, wzrokową, somestetyczną (dotykowo-kinestetyczną) i polisensoryczną.

Metoda dźwiękowa w literaturze przedmiotu często jest nazywana zamiennie metodą głoskową, fonetyczną, fonemową lub foniczną. Określenia te nie powinny być jednak traktowane synonimicznie, ponieważ głoski (samogłoski i spółgłoski) są jednostkami mowy i znajdują się w kręgu zainteresowania fonetyki¹, natomiast fonemy (samogłoskowe i spółgłoskowe) to segmenty systemu językowego, będącego przedmiotem zainteresowania fonologii². Określenie metoda „dźwiękowa” jest nadrzędne, i może dotyczyć zarówno metody fonicznej (fonemowej), jak i fonetycznej (głoskowej)³.

W *Słowniku psychologii* określenie metoda „foniczna” stosuje się do czytania, natomiast termin metoda „fonetyczna” rezerwuje się do nauki mówienia (Reber 2002). Podział ten wydaje się uzasadniony, ponieważ w wyniku badań naukowych udało się ustalić, że kluczową rolę w opanowaniu czytania odgrywa zdolność rozróżniania, analizowania i łączenia ze sobą fonemów w słowo (Elkonin 1989, Meadows 1997, Moir, Jessel 2007, Blakemore, Frith 2008, Ehri 2008).

Metoda dźwiękowa była stosowana w nauce czytania już w XVI wieku. Jednym z pierwszych jej zwolenników był Valentinus Ickelsamer, który w latach 1527–1533 chciał ją wprowadzić do niemieckich szkół ludowych jako *die Lautiermethode*. Zalecał on, by naukę czytania rozpoczynać od rozkładania wyrazu na pojedyncze głoski, równocześnie wyjaśniać uczniom ich artykulację, potem zapoznać ich ze znakami tych głosek – literami, i wreszcie przystąpić do ćwiczeń w czytaniu wyrazów (Zborowski 1959).

Na początku XIX wieku szwajcarski pedagog Johann Heinrich Pestalozzi jako pierwszy zastosował ćwiczenia przeprowadzane na dźwiękach mowy przed rozpoczęciem nauki czytania i pisania. W książce *Jak Gertruda uczy swoje dzieci* (1801) pisał:

Przy nauce czytania wyczuwałem potrzebę podporządkowania jej pod naukę mówienia, a szukając usilnie środków, jak dzieci nauczyć mówić, znalazłem zasadę, że sztukę tę należy oprzeć o działanie natury, która kroczy od dźwięku do wyrazu, a od wyrazu do mowy (Pestalozzi 1994, s. 99).

¹ Fonetyka zajmuje się mową (*la parole; parole; die Parole; das Sprechen; речь*). Fonetyka to nauka o artykulacyjnych (fonetyka nadawcy), akustycznych (fonetyka sygnałów) i audytywnych (fonetyka odbiorcy) właściwościach dźwięków mowy. Fonetyka bada własności fizyczne i fizjologiczne dźwięków mowy (Szulc 1997, Polański [red.] 1999).

² Fonologia zajmuje się językiem (*la langue; language; die Sprache; язык*). Fonologia to nauka o funkcjach i językowym znaczeniu dźwięków mowy. Fonologia sortuje i klasyfikuje materiał zarejestrowany przez fonetykę (Jakobson, Halle 1964, Szulc 1997, Polański [red.] 1999).

³ Głoski łączą się w sylaby, które – w odróżnieniu od morfemów – są jednostkami czysto fonetycznymi (Taylor, Serniclaes 2001).

Opracowane przez Pestalozziego ćwiczenia przygotowawcze polegały na dodawaniu do samogłoski spółgłosek (*a – ab, ac, ad, af...*), następnie dodawaniu spółgłosek na początku utworzonych zgłosek (*ab – bab, gab, szab...*) i tworzeniu coraz trudniejszych i liczniejszych zespołów dźwiękowych. Autor metody uważał, że korzyści z niej polegają na tym, iż dzieci bardzo szybko, zamiast sylabizować, wypowiadają każde nowe słowo w całości, co w konsekwencji ułatwia im później pisanie ortograficzne (Pestalozzi 1972).

W 1810 roku niemiecki nauczyciel Wilhelm Wittmer udoskonalił metodę dźwiękową. Według jego zaleceń należało wprowadzać na jednej lekcji po pięć wyrazów rozpoczynających się spółgłoskami najłatwiejszymi do wymówienia i odróżnienia. Kiedy dzieci nauczyły się wydzielać pierwszą głoskę w wyrazach, tworzyły własne przykłady słów rozpoczynających się podanym dźwiękiem. Później uczyły się rozpoznawania w słowach dźwięków końcowych, by wreszcie przejść do wyróżniania głosek środkowych. Dzieci poznawały w taki sposób całą konstrukcję wyrazów. Na kolejnym etapie zapoznawały się z literami w formie obrazkowego alfabetu nagłoskowego, np. *A – anioł, B – baran, C – cytryna*. Na podstawie rysunku przypominały sobie wyrazy, a z wyrazami początek ich brzmienia, czyli „głos”. Wtedy nauczyciel pisał na tablicy proste wyrazy, w których uczniowie rozpoznawali początkowe, końcowe i środkowe znaki, by następnie przeczytać cały wyraz. W taki sposób – według autora – „dzieciom nagle otwierały się oczy, jakby błyskawica z nieba je dotknęła, bo były już u celu” (Estkowski 1955, s.148).

W roku 1811 Konstanty Wolski opracował zalecenia metodyczne dotyczące czytania i pisania, zgodnie z którymi w okresie przygotowawczym dzieci miały rozkładać zdania na wyrazy, wyrazy na zgłoski, a zgłoski na głoski. Po przegłoskowaniu wyrazów nauczyciel demonstrował znaki graficzne poszczególnych głosek, a uczniowie zapisywali je na swych tabliczkach (Osterloff 1921).

W latach 30. XX w. Karol Linke stwierdził, że ćwiczenia w wymawianiu głosek zawsze muszą towarzyszyć nauce czytania (Linke 1933), a J. M. Mackinder zalecała, by przed rozpoczęciem właściwej nauki czytania i pisania przyzwyczajać dzieci do zapamiętywania początkowego dźwięku wymawianego słowa (Mackinder 1935).

Dwadzieścia lat później rosyjski psycholog Daniel B. Elkonin opracował nową, oryginalną metodę dźwiękową. Nowatorstwo metody polegało na wykorzystaniu fonemów w nauce czytania.

DŹWIĘKOWA METODA POCZĄTKOWEJ NAUKI CZYTANIA I PISANIA WEDŁUG KONCEPCJI D. B. ELKONINA

W latach 50. XX wieku Elkonin rozpoczął pracę eksperymentalną w zakresie nauczania czytania metodą foniczną, analizując jednocześnie teoretyczną historię

tego zagadnienia. Wspólnie z Poliwanową przeprowadził pierwszy pełny kurs nauczania czytania według nowego systemu i w roku 1961 opublikował elementarz eksperymentalny (Elkonin 1989).

W pracy *Kak ucziť dietiej cziťat'* badacz wyjaśnił psychologiczny mechanizm czytania, przedstawił wnioski teoretyczne i sformułował najważniejsze zasady, według których skonstruowany jest nowy system nauczania czytania.

Elkonin zwrócił uwagę na fakt, iż spostrzeganie i rozróżnianie grafiki słowa jest tylko zewnętrzną stroną czytania. Rola funkcji wzrokowej sprowadza się do odróżniania liter, by określać ich znaczenia fonemowe, a także do tego, by kontrolować rodzaj kolejnych znaków, ponieważ wymowa poprzednich fonemów powinna odbywać się z pozycji fonemu następnego. Zdaniem badacza, istotą czytania na początkowym etapie nauki jest kolejne nanizywanie fonemów na siebie. Mając na względzie tę fazę nauki, Elkonin określił czytanie jako proces odtworzenia dźwiękowej formy słów na podstawie ich modelu graficznego (literowego). Autor jednocześnie podkreślał, że rekonstrukcja ta nie dokonuje się na drodze zwykłego kojarzenia liter z odpowiadającymi im dźwiękami, lecz jest to złożona czynność intelektualna, polegająca na przeprowadzaniu operacji pozycjonowania fonemów oraz ich syntetyzowania (Elkonin 1989).

Dla Elkonina sprawą oczywistą była konieczność wydobycia treści informacji z czytanego tekstu. Zwracał przy tym uwagę, że nie jest to specyficzna cecha czytania, ponieważ inne formy komunikacji (np. słuchanie mowy lub tekstu czytanego przez kogoś na głos) polegają również na wydobyciu, aktywnym przetworzeniu i uświadomieniu sobie treści informacji zawartej w komunikacie. Badacz stwierdził, że początkujący czytelnik nie będzie w stanie zrozumieć znaczenia słowa (tekstu) bez prawidłowego zrekonstruowania jego formy dźwiękowej. Jednocześnie wykazał, że na początkowym etapie nauki czytania rozumienie występuje jednak raczej jako kontrola poprawności dokonanej czynności, a wskaźnikiem opanowanej umiejętności czytania jest właściwe transponowanie grafemów na fonemy oraz prawidłowe łączenie ich ze sobą (Elkonin 1989).

Autor zwracał uwagę na to, by przy zapoznawaniu uczniów z literami jako znakami fonemów nie dopuścić do mieszania ich ze sobą. O problemie tym napisał:

Nieodróżnianie dźwiękowego systemu języka od literowego systemu pisma, dźwięków od liter negatywnie odbija się na całej dalszej nauce języka – jego gramatyki, stylistyki, poetyki. Przyczyną w pierwszej kolejności jest mieszanie dźwięków i liter w metodykach nauczania. Nawet najbardziej współczesne elementarze i przewodniki metodyczne nie są wolne od tych uchybień (Elkonin 1989, s.388).

Autor podkreślał, że ważne jest nie tylko odróżnianie głosek od liter, ale również głosek od fonemów, gdyż w jego systemie nauki treścią działania przed-

miotowego czytającego są nie litery czy ich nazwy, lecz dźwiękowa strona języka – fonemy i ich kolejność, która jest modelowana za pomocą przestrzennego rozmieszczenia znaków (Elkonin 1989).

Elkonin przestrzegał przed nauczaniem czytania i pisania metodami niedostosowanymi do systemu pisma, stwierdzając:

Trudności w odkryciu psychologicznego mechanizmu czytania w systemie dźwiękowo-literowym i w kształtowaniu tego mechanizmu sprawiły, a i nadal sprawiają, że wraca się do sposobów nauczania odpowiednich dla logograficznych i sylabicznych systemów pisma. Do chwili obecnej podejmowane są próby mechanicznego przenoszenia „metody całych słów” i różnych metod sylabowych do systemów dźwiękowo-literowych. Jest to droga omijania trudności, a nie ich przezwyciężania; droga, która cofa metodykę nauczania czytania zamiast posuwać ją naprzód (Elkonin 1989, s. 381).

Autor zaznaczał, że na początku nauki zwykle pojawiają się dwa rodzaje trudności. Jedną z nich stanowi konieczność oddzielania formalnej strony słowa od jego znaczenia, drugą – konieczność przezwyciężania naturalnej skłonności dzieci do dzielenia słów na sylaby. W pracy *Kak ucziť dietiej cziťat* autor podał wskazówki, jak należy postępować, by przeciwdziałać tym trudnościom. Podkreślał szczególne znaczenie scalania wyrazów, bez dzielenia ich na sylaby, w opanowaniu płynnego czytania z uwzględnieniem wszelkich cech prozodycznych. Przestrzegał nie tylko przed czytaniem podzielonych wyrazów, ale również oddzielnych sylab, gdyż uważał, że prowadzi to do nawyku „rąbanego” czytania, który później jest trudny do wyeliminowania (Elkonin 1989).

Elkonin był zwolennikiem nauczania piśmienności w sposób rozwijający świadomość językową i myślenie uczniów. Podkreślał, że początkowa nauka czytania i pisania powinna służyć poznawaniu języka, a elementarz i kolejne podręczniki do nauki czytania i pisania powinny być przede wszystkim książkami ukazującymi dzieciom całe bogactwo języka i jego możliwości. Zdaniem Elkonina, wartość elementarza należy oceniać przede wszystkim według tego, jaką wiedzę o języku zdobędą dzieci, które z niego korzystają, i czy będą mogły rozwijać zainteresowanie tą szczególnie ważną sferą działalności. Podkreślał, że należy koniecznie oddzielać lekcje nauczania języka od lekcji z inną tematyką (Elkonin 1989). W badaniach nad rozwojem języka mówionego i pisanego uczniów klas I–IV wykazał, że decydujące znaczenie w opanowaniu języka pisanego ma nauka gramatyki (Elkonin 1998).

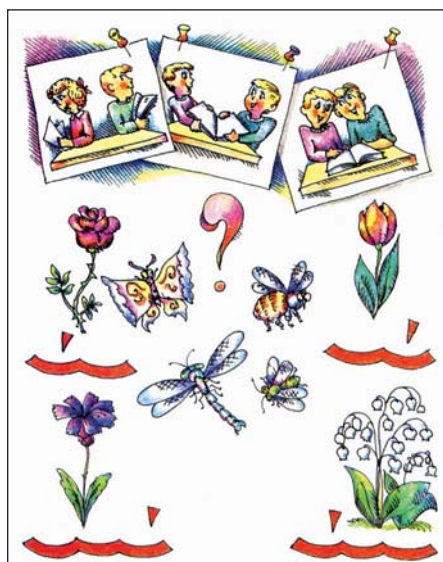
Autor metody fonicznej uważał, że w nauczaniu piśmienności potrzebne są następujące działania:

- 1) kształtowanie precyzyjnego odróżniania wszystkich fonemów samogłoskowych od spółgłoskowych;
- 2) zapoznanie dzieci najpierw ze wszystkimi fonemami samogłoskowymi i ich oznaczeniami literowymi;

- 3) nauka wyszukiwania fonemów samogłoskowych w słowach;
- 4) ćwiczenia w łączeniu fonemów spółgłoskowych ze wszystkimi samogłoskami (Elkonin 1989).

Zdaniem Elkonina, metodyka powinna znaleźć środki, za pomocą których można by kształtować wyodrębnianie fonemów samogłoskowych i ich pozycjonowanie przy czytaniu ⁴.

W opracowanym przez niego dwuczęściowym elementarzu część I przeznaczona jest do przygotowania dzieci do nauki czytania. Najpierw są one zapoznawane z budową sylabową wypowiedzianych słów, głównie w celu określania miejsca ich akcentu, który w języku rosyjskim jest ruchomy (zob. ilustrację zamieszczoną poniżej).

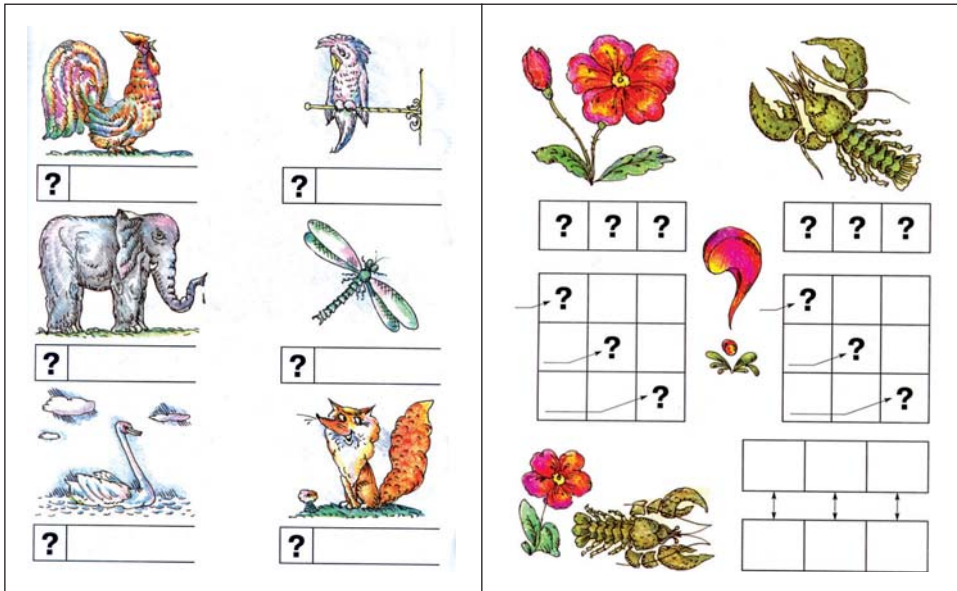


Ryc. 1. Ilustracja z elementarza przedstawiająca ćwiczenia w rozpoznawaniu miejsca akcentu w słowach (Elkonin 2010a, s. 8)

An illustration from a primer showing exercises recognizing the place of accent in words

Następnie uczniowie poznają fonemy samogłoskowe i nauczą się je odróżniać od fonemów spółgłoskowych. Po opanowaniu podstawowej wiedzy o funkcjonowaniu systemu fonologicznego rozpoczną ćwiczenia w rozpoznawaniu pierwszego dźwięku w słowach i przeprowadzaniu analizy i syntezy fonemowej nazw przedstawionych na obrazkach (zob. zamieszczone ilustracje).

⁴ W języku rosyjskim litery oznaczające fonemy samogłoskowe pełnią funkcję oznaczania twardości lub miękkości fonemów spółgłoskowych. Jeśli po literze oznaczającej fonem spółgłoskowy występują *a, o, y*, to dana spółgłoska jest twarda, a jeśli *я, е, ю* – to miękka. Fakt ten ma bardzo duże znaczenie przy nauce czytania i pisania w tym języku (polskich samogłosek nie rozpatruje się pod względem miękkości–twardości).



Ryc. 2. Ilustracje z elementarza przedstawiające schematy graficzne do wyróżniania pierwszego dźwięku w słowach oraz do dźwiękowego modelowania słów (Elkonin 2010a, s. 17 i 22)
 Illustrations from a primer showing graphic schemata for distinguishing the first accent in words and for sound modelling of words

Na kolejnym etapie nauki uczniowie nauczą się rozpoznawać fonemy twarde i miękkie. Pomocą służyć im będą specjalne oznaczenia graficzne. Zgodnie z nimi dzieci będą przeprowadzać analizę fonemową słów (zob. rysunki zamieszczone poniżej).

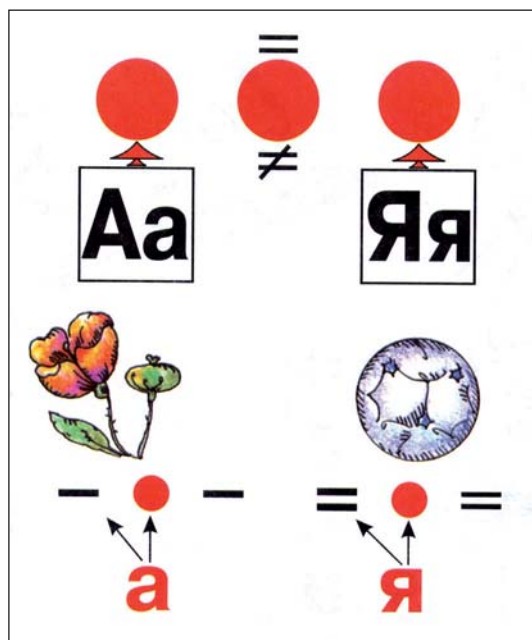


Ryc. 3. Umowne znaki służące do odróżniania fonemów samogłoskowych od twardych i miękkich fonemów spółgłoskowych oraz ilustracja z elementarza przedstawiająca schematy do analizy fonemowej słów (Elkonin 2010a, s. 2 i 53)

Conventional marks serving to distinguish vowel phonemes from hard and soft consonant phonemes. An illustration from a primer showing schemata for phonemic analysis of words

Po poznaniu przez uczniów systemu dźwięków języka rosyjskiego i składu fonemowego słów rozpoczyna się etap zaznajamiania dzieci z literami samogłoskowymi, a następnie spółgłoskowymi. Uczniowie dowiedzą się, jak pracują wszystkie litery. Zastosowana przez autora personifikacja pojęć językowych jest interesującym sposobem na wprowadzanie dzieci w treści nauczania (w podręczniku Elkonina litery mieszkają, pracują, błędzą, a słowa bywają sprytnie lub chytre).

Litery samogłoskowe służące do oznaczania twardości i miękkości fonemów spółgłoskowych wprowadzane są parami (zob. przykład zamieszczony poniżej).



Ryc. 4. Ilustracja z elementarza przedstawiająca wprowadzenie pierwszych liter samogłoskowych (Elkonin 2010a, s. 65)

An illustration from a primer showing the introduction of first vowel letters

W koncepcji Elkonina bardzo ważne miejsce zajmują ćwiczenia fonologiczne. Po etapie ćwiczeń w tworzeniu modeli słów następuje faza ćwiczeń w transformowaniu fonemów w słowach (np. *стол – стул – смал*) i w dalszej kolejności – faza polegająca na przekształcaniu podanego modelu graficznego na inny schemat. Każda z tych faz powinna stopniowo doprowadzić uczniów od wymawiania fonemów na głos, do zdobycia umiejętności wykonywania ćwiczeń w mowie wewnętrznej. Zrozumienie przez dzieci faktu, iż słowa składają się z pojedynczych dźwięków, które można zapisać za pomocą liter, stanowi przełomowy moment w zdobyciu przez nie umiejętności posługiwania się językiem pisanym.

Poniżej znajduje się przykład ćwiczenia pozwalającego uczniom zaobserwować, że zmiana głóski w danym słowie może spowodować zmianę jego znaczenia. Wiedza ta ma duży wpływ na kształtowanie się świadomości fonologicznej. Warto również zwrócić uwagę na kontrastowanie wprowadzanych spółgłosek (*b-p*) pod względem dźwięczności–bezdźwięczności. Przyjęcie takiego rozwiązania umożliwia dzieciom wyraźniejsze dostrzeżenie różnic między analizowanymi dźwiękami.

Б П				
б	е	л	к	а
-	у	-	-	-
-	а	-	-	-
п	-	-	-	-
-	и	-	-	-

Ryc. 5. Ilustracja z elementarza przedstawiająca ćwiczenie kształcące świadomość fonologiczną (Elkonin 2010b, s. 47)

An illustration from a primer showing an exercise shaping phonological consciousness

Uczniowie poznają jednocześnie (lub na kolejno następujących po sobie jednostkach metodycznych) opozycyjne w stosunku do siebie zjawiska językowe. Nauka pisowni rozpoczyna się od najprostszych zasad. Dzieci stopniowo będą poznawać coraz bardziej złożone zagadnienia. Bardzo ważną rolę pełni utrwalanie wiedzy i umiejętności.

Poznając nowe dźwięki i ich graficzne oznaczenia, uczniowie jednocześnie mają możliwość obserwowania oraz porównywania ciekawych zjawisk językowych, takich jak np. zmiana znaczenia *i/ lub* kategorii gramatycznej wyrazu pod wpływem akcentu⁵, zmiana znaczenia wyrazu spowodowana wymianą głosek opozycyjnych. Analizowanie i porównywanie zjawisk językowych pobudza aktywność i myślenie dzieci oraz ich zainteresowanie słowem pisanym.

Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu są ściśle związane z kształceniem językowym. Dzieci stopniowo poznają elementy systemu językowego, opanowując sposób przetwarzania informacji zawartych w strukturze morfologicznej i organiza-

⁵ Charakterystyczną cechą języka rosyjskiego jest ruchomy akcent.

cji syntaktycznej zdania. W dalszej kolejności rozwijają i doskonałą sprawności semantyczne, które umożliwiają integrację poszczególnych informacji w spójną reprezentację tekstu. Wszystkie te czynniki mają wpływ na rozwój umiejętności na coraz wyższym poziomie, pozwalając uczniom nie tylko na odtwórcze, ale również na twórcze przetwarzanie informacji.

Na szczególną uwagę zasługuje sposób zapoznawania dzieci z morfologiczną budową wyrazów. W zależności od wprowadzanego zjawiska morfemy gramatyczne lub leksykalne oznaczone są pogrubioną czcionką (zob. ryciny).

А есть и такая частичка слова — ёнок. Что она делает в словах?



КОТ — КОТЁНОК



ВОЛК — ВОЛЧ__НОК



ТИГР — ТИГРЁНОК

Ryc. 6. Ilustracja z elementarza przedstawiająca znaczenie morfemów gramatycznych (Elkonin 2010b, s. 90)

An illustration from a primer showing the meaning of grammatic morphemes

Porównywanie słów należących do jednej rodziny ułatwia uczniom celowo zastosowany, starannie przemyślany sposób zapisu: rdzeń pod rdzeniem. Ćwiczenia takie uczą dzieci rozpoznawania znaczenia wyrazów różniących się przedrostkami oraz sposobów jego modyfikowania za pomocą różnych przedrostków, rozróżniania kategorii gramatycznych, tworzenia wyrazów pochodnych. Wykonywanie takich zadań poszerza wiedzę o języku, bardzo korzystnie wpływa na

Шура, _____ с доски этот
рассказ. Из рассказа _____ слова
с **ШИ** и **ЖИ**.

Работу _____.

Потом _____ уроки на завтра.

ПИШИ **ВЫПИШИ** **ПОДПИШИ** **НАПИШИ**
СПИШИ **ПЕРЕПИШИ** **ЗАПИШИ**



Ryc. 7. Ilustracja z elementarza przedstawiająca znaczenie morfemów leksykalnych
(Elkonin 2010b, s.74)

An illustration from a primer showing the meaning of lexical morphemes

rozwój zasobu leksykalnego i opanowanie ortografii. Warto zwrócić uwagę na to, że podane wyrazy nie są podzielone, lecz zapisane w całości.

Metody zastosowane w podręczniku Elkonina mają duży wpływ na rozwój postawy badawczej dzieci. Zaproponowane przez autora ćwiczenia wymagają przeprowadzania złożonych operacji umysłowych, takich jak: analiza, synteza, porównywanie, klasyfikowanie, abstrahowanie, uogólnianie, przekształcanie i tworzenie. Uczniowie mają możliwość wielostronnego aktywnego działania. Sytuacje problemowe zaprojektowane zostały w taki sposób, by dzieci odczuły konieczność zdobycia wiedzy umożliwiającej ich rozwiązanie. Można zatem określić takie podejście jako integrujące wiedzę i umiejętności ucznia.

Koncepcja nauki czytania i pisania opracowana przez Elkonina stopniowo zyskiwała sobie coraz więcej zwolenników i od kilkunastu lat stała się wiodąca w metodyce rosyjskiej, a *Bukwar* 'jego autorstwa, rekomendowany przez Mini-

sterstwo Edukacji i Nauki Federacji Rosyjskiej, należy do najczęściej wykorzystywanych elementarzy⁶. System Elkonina został też zastosowany przez innych autorów we współczesnych podręcznikach do nauki czytania i pisania w języku rosyjskim.

DŹWIĘKOWA METODA POCZĄTKOWEJ NAUKI CZYTANIA I PISANIA
WEDŁUG KONCEPCJI M. CACKOWSKIEJ

Po opublikowaniu elementarza eksperymentalnego Elkonina i przeprowadzeniu jego pierwszej weryfikacji w szkołach Moskwy oraz obwodu kalinińskiego pojawiło się wielu entuzjastów nowej metody, wśród nich Maria Cackowska i Helena Metera z Polski, które – jak pisze Elkonin – wykazały wiele twórczej inicjatywy i pomysłowości we wprowadzaniu jego zasad przy opracowywaniu podręcznika do nauki czytania w języku polskim (Elkonin 1989).

W roku 1975 ukazał się elementarz Metery *Nauczę się czytać*, w którym autorka zastosowała elementy metody fonicznej. Wprowadziła jednak dodatkowo podział słów na sylaby, dokonując tym samym istotnej zmiany w systemie Elkonina. Podręcznik *Nauczę się czytać* został dopuszczony do użytku szkolnego jako eksperymentalny. Zdaniem Cackowskiej, podręcznik Metery umożliwiał dzieciom szybkie opanowanie czytania i godzin był szerokiego upowszechnienia (Cackowska 1984b). Badaczka, po przeprowadzeniu eksperymentu z udziałem dzieci sześciolletnich, wystąpiła z wnioskiem o zaniechanie wznawiania *Elementarza Falskiego*⁷, stwierdzając, że „utrudnia on kształtowanie dobrej techniki czytania i pisania, niepomiarowo wydłuża czas kształcenia tej umiejętności, nie sprzyja rozwijaniu mowy uczniów”⁸ (Cackowska 1984b, s. 167).

W konkursie na nowy elementarz, ogłoszonym przez ówczesne Ministerstwo Oświaty i Wychowania, wygrał podręcznik *Litery*, opracowany przez Przyłub-

⁶ Informacje na temat najczęściej wybieranych podręczników pochodzą z trzech rosyjskich hurtowni podręczników. Zdaniem przedstawicieli hurtowni, do podręczników tych należą: *Bukwar* M. S. Sołowiejczik, N. M. Bietien'kowej, N. S. Kuz'mienko, O. J. Kurłyginiey (Moskwa, Wyd. Asocjacja XXI wiek); *Bukwar* W. W. Riepkina, J. W. Wostorgowej, W. A. Lewina (Moskwa, Wyd. WITA-PRESS); *Bukwar* D. B. Elkonina (Moskwa, Wyd. Proswieszczenije). Informacje o popularności podręcznika Elkonina pochodzą także z pracy zbiorowej *Sbornik programm dla naczialnoj obszczieobrazowatielnoj szkoły. Sistiema D. B. Elkonina – W. W. Dawydowa* (Wyd. Wita-Press, Moskwa 2004).

⁷ *Elementarz Falskiego* osiągnął rekord najdłuższej funkcjonującego elementarza na świecie (Radwiłowiczowa, Morawska 1986).

⁸ Zarzuty te nie potwierdziły się w badaniach Borowiec (1996), która po przeanalizowaniu słownictwa trzech funkcjonujących w tym okresie elementarzy stwierdziła, że był on podręcznikiem leksykalnie najbogatszym i bardzo korzystnie wyróżniał się na tle pozostałych podręczników.

skich⁹, którzy – podobnie jak Metera – wprowadzili ćwiczenia analizy i syntezy dźwiękowej słów, z sylabą jako etapem pośrednim. W książce *Litery. Przewodnik dla nauczyciela* tłumaczyli motywy tej koncepcji:

Sylabę wprowadzamy dla ułatwienia i usprawnienia czytania. Ma ona przyzwyczajając do chwywania wzrokiem od razu 2–3 liter, ma ona rozszerzać pole czytania (Przyłubscy 1976, s. 48).

Badania Mroźkiewicz (1977) nie potwierdziły słuszności przyjętych w *Literach* założeń dotyczących wykorzystania sylaby w celu usprawnienia nauki czytania. Autorka badań wykazała, że pominięcie sylaby w toku analizy korzystnie wpłynęło na opanowanie techniki czytania. W wyniku tego eksperymentu Przyłubski zrezygnował z sylaby przy analizie wyrazów.

Cackowska ubolewała, że bardzo szybko zaprzestano wznawiania elementarza Metery, a brak uznania tego podręcznika u odbiorców tłumaczyła ich przywiązaniem do tradycji (Cackowska 1984b). W swoich pracach *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych* oraz *W poszukiwaniu koncepcji optymalnego elementarza* zamieściła wiele uwag skierowanych do autorów nowych elementarzy. Zalecenia te do chwili obecnej są realizowane we współczesnych polskich podręcznikach do nauki czytania i pisania.

Badaczka uważała, że należy nauczać czytania w sposób umożliwiający jak najszybsze opanowanie tej umiejętności. Była przeciwna wprowadzaniu w elementarzach treści z zakresu nauki języka ojczystego, ponieważ – jej zdaniem – niepotrzebnie wydłużały ten proces. Podkreślała, że elementarz powinien służyć przede wszystkim jako książka do nauki czytania i zapewniała, że w ten właśnie sposób projektowane są wszystkie nowoczesne elementarze (Cackowska 1984b).

Zdaniem Cackowskiej, przyspieszenie czytania można osiągnąć przy zastosowaniu metody fonetycznej. We wnioskach zamieszczonych w pracy *W poszukiwaniu koncepcji nowego elementarza* autorka podkreśliła, że „jest ona [metoda fonetyczna – A. J.] szczególnie przydatna do nauczania języka polskiego, gdyż jego pisownia ma w zasadzie charakter fonetyczny”¹⁰ (Cackowska 1984b, s. 163). Wcześniej w tej samej pracy badaczka stwierdziła jednak, że:

Pisownia wielu głosek jest odmienna od ich brzmienia w wyrazach (jabłko – japko; książka – ksiąszka); czasami głoskę zapisuje się jednakowo, choć brzmi ona różnie (rów, woda), czasami zaś brzmienie zapisywane jest różnie ze względu na stronę znaczeniową wyrazów (buk – bóg – Bug; lud – lód) (Cackowska 1984b, s. 19).

⁹ Falski, po zapoznaniu się z tym elementarzem (otrzymanym od autora z dedykacją), uznał podręcznik ten za „wielce nieudany”. Na spotkaniu z kilkoma osobami należącymi do jury konkursu zapytał, dlaczego wyróżnili ten podręcznik, skoro były znacznie lepsze (np. podręcznik nauczycielki Gosiovej). Otrzymał odpowiedź, że to nie jury decydowało, tylko dyrektor PZWS, Parnowski, sam wybrał podręcznik swego przyjaciela i pracownika PZWS Feliksa Przyłubskiego (Falski 2007).

¹⁰ Stwierdzenie to jest niezgodne ze stanem rzeczywistym. Polska pisownia opiera się na czterech podstawach: fonetycznej, morfologicznej, historycznej i konwencjonalnej.

Autorka, powołując się na prace Łurii, Elkonina i Żurowej, podkreślała znaczenie ćwiczeń słuchowych w całokształcie ćwiczeń przygotowujących dzieci do nauki czytania. Zaplanowany przez nią program ćwiczeń składał się z trzech następujących działań:

- 1) analizy i syntezy wyrazowej zdań,
- 2) analizy i syntezy sylabowej wyrazów,
- 3) analizy i syntezy głoskowej wyrazów (Cackowska 1984a).

W programie tym zalecała różnorodne ćwiczenia sylabowe, polegające m.in. na wydzielaniu w wyrazach sylab ze wzmacnianiem przedmiotowym (liczmanami, klaskaniem, ruchami, dzieleniem pasków papieru na części itp.), wykonywaniu poleceń zadanych sylabami, ustalaniu pozycji sylaby w słowie (na początku, na końcu, w środku), układaniu wyrazów z sylab, wyszukiwaniu określonych sylab w podanych wyrazach, kończeniu wyrazów zaczynających się daną sylabą, tworzeniu wyrazów z sylab przez dodawanie sylab początkowych do znanych sylab końcowych, zmiany wyrazu przez dodanie lub opuszczenie sylaby. Proponowała także tworzenie i/lub odczytywanie samych sylab oraz tworzenie wyrazów przez uzupełnienie podanej sylaby innymi wyrazami lub sylabami (Cackowska 1984a). Nazywała przy tym sylabami również takie elementy, jak np. *wo-sk* (zob. ryc. 8).

9. Tworzenie wyrazów przez uzupełnianie podanej sylaby innymi wyrazami (rysunkami) lub sylabami:

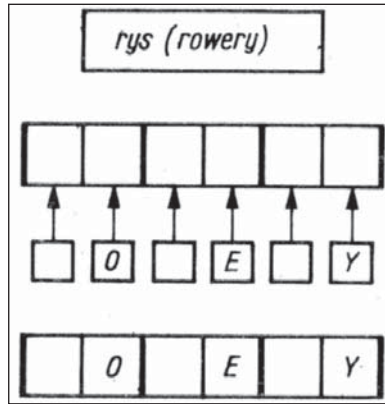
de — (rys. ser) — *deser*

<i>bu</i>	$\begin{array}{l} \diagup da \\ \diagdown rak \\ \diagup ry \end{array}$	<i>wo</i>	$\begin{array}{l} \diagup rek \\ \diagdown da \\ \diagup sk \end{array}$
-----------	--	-----------	--

Ryc. 8. Przykłady ćwiczeń do nauki czytania i pisania rekomendowanych przez Cackowską (1984a, s. 104)

Examples of exercises learning to read and write recommended by Cackowska

Opracowany przez Cackowską program ćwiczeń analizy i syntezy głoskowej był także zdominowany ćwiczeniami prowadzonymi na sylabach. Zgodnie z tym programem dzieci najpierw wydzielają w słowach sylaby, a dopiero potem głoski. Autorka zalecała oddzielanie sylab grubymi liniami w schematach graficznych przeznaczonych do wyróżniania dźwięków w słowach. Gdy wydzielana głoska była dzieciom znana, oznaczały ją odpowiednią literą z ruchomego alfabetu. Analizując tak ułożone podpisy, uczniowie odczytywali kolejne sylaby wyrazu (*ro-we-ry*). Ćwiczenie to ilustruje ryc. 9.

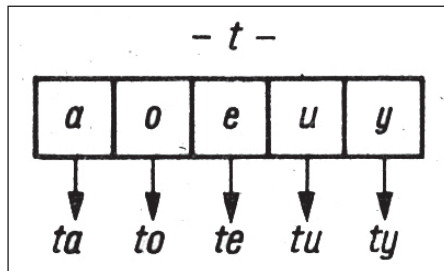


Ryc. 9. Ćwiczenie analizy i syntezy sylabowej i głoskowej z programu opracowanego przez Cackowską (1984a, s. 90)

Exercises on syllabic and phonetic analysis and synthesis from a programme worked out by Cackowska

Autorka zaznaczała, że „przedmiotem analizy były tylko sylaby mocne: *ra*, *by*, *ma*, *po*, *ki* itp.” (Cackowska 1984a, s. 90), co wydaje się niezrozumiałe, ponieważ w językoznawstwie sylaba mocna oznacza sylabę akcentowaną¹¹.

W kolejnych ćwiczeniach dzieci łączyły poznane samogłoski ze spółgłoskami wypowiedzianymi przez nauczyciela (zob. rys. poniżej), a następnie wymawiały utworzone w ten sposób zespoły dźwięków, które badaczka nazywała sylabami.



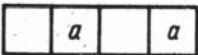
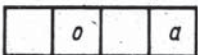
Ryc. 10. Ćwiczenie w tworzeniu i odczytywaniu sylab z programu opracowanego przez Cackowską (1984a, s. 90)

Exercises on forming and reading syllables from a programme worked out by Cackowska


¹¹ Sylaba – odcinek głośnej artykulacji, którego ośrodkiem jest samogłoska, mogący stanowić wyraz lub część wyrazu; zgłoska. Sylaba mocna – sylaba akcentowana. Sylaba słaba – sylaba, która nie jest akcentowana (Dubisz 2003). M. Cackowska w pracy *W poszukiwaniu koncepcji optymalnego elementarza* również stosuje termin „sylaba mocna” w sobie tylko znanym znaczeniu, pisząc, że dzieci napotykały szczególne trudności przy rozbijaniu sylab mocnych, i jako przykłady podaje: *ta*, *do*, *my* (1984b, s. 18).

Dzieci dobierały też wyrazy do schematów „literowo-sylabowych”¹² i sylabowych; układały słowa na podstawie schematów sylabowych (zob. poniżej); tworzyły i odczytywały sylaby z wykorzystaniem tzw. przesuwanki literowej, np. *da*, *do*, *dy*, *de*, *di*, a przy okazji – jak pisała autorka – układały często wyrazy zaczynające się daną sylabą lub zawierające tę sylabę w środku czy na końcu. Odczytywały także różne układy sylab zamieszczone w podręczniku oraz różne wyrazy z poznanych wcześniej sylab. Towarzyszyły temu ćwiczenia w pisaniu sylab (Cackowska 1984a).

W tym okresie stosowano także często ćwiczenia w dobieraniu wyrazów do schematów literowo-sylabowych podanych na tablicy. Na przykład:

	
<p>Wyrazy: <i>mama</i> <i>kora</i> <i>mała</i> <i>pora</i> <i>tata</i> <i>moda</i> <i>sala</i> <i>Tola</i> <i>para</i> <i>woła</i></p>	

Dawano także schematy sylabowe z umownym oznaczeniem miejsca dla samogłoski, którą dziecko mogło dobierać według własnego uznania. Na przykład:

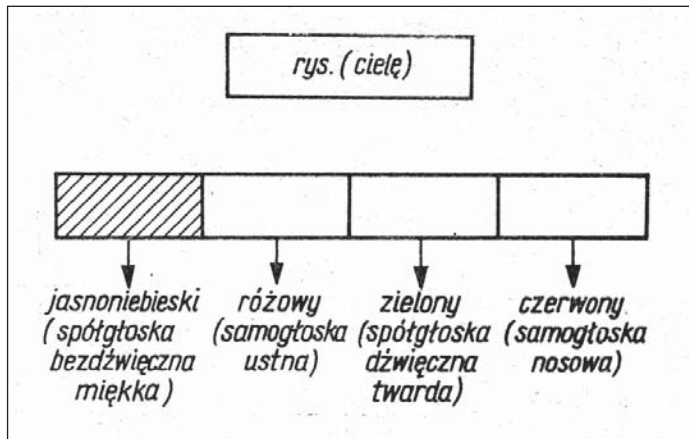


Wyrazy: *samolot*, *parasol*, *koralek*, *samochód*, *pomidor* itp.

Ryc. 11. Ćwiczenie w dobieraniu wyrazów do schematów „literowo-sylabowych” i sylabowych z programu opracowanego przez Cackowską (1984a, s. 90)
 Exercises practising selection of words for „letter-syllabic” and syllabic schemata from a programme worked out by Cackowska

Cackowska zapewniała, że proponowane przez nią ćwiczenia pogłębiały znajomość budowy dźwiękowej wyrazów. Dokonywała przy tym niewłaściwej oceny i interpretacji materiału językowego, np. oczekiwała, że dziecko rozpozna samogłoskę nosową w słowie *cielę* (w słowie tym litera *ę* oznacza czyste ustne *e*; dopuszczalna jest także wymowa z lekką nosowością). Ćwiczenie to zamieszczone jest na ryc. 12.

¹² M. Cackowska określała sylabę jako kompleks liter (1984b).



Ryc. 12. Ćwiczenie w modelowaniu słowa *cielę* z programu opracowanego przez Cackowską (1984a, s. 99)

Exercises modelling the word „cielę” (calf) from a programme worked out by Cackowska






Dzieci już na tym etapie nauki uczyły się czytania i pisania wyrazów niezgodnych z zasadą fonetyczną (np. *góra*, *wróbelek*, *żółty*, *brzeg*, *wazę*, *talerz*, *jeź*, *krzak*, *dźwig*, *poszedł*), poznając jednocześnie grafemy równorzędne i podobne zjawiska językowe. W książce *W poszukiwaniu koncepcji optymalnego elementarza* Cackowska pisała:

Znaki u-ó, ż-rz, h-ch winny być wprowadzane równocześnie, gdyż podobnie jak dwuznaki cz, dz, sz, dź, dż są one tylko swoistym sposobem oznaczania niektórych dźwięków w naszym języku (Cackowska 1984b, s. 165).

W swoich pracach badaczka wielokrotnie podkreślała, że metoda fonetyczna najbardziej konsekwentnie została zastosowana w elementarzu Metery *Nauczę się czytać*. Autorka tego podręcznika często wykorzystywała we wzorach i ćwiczeniach słowa podzielone na sylaby¹³, ale nie zawsze dbała o to, by podział wyrazów był zgodny z obowiązującymi regułami. Na przykład przy wprowadzeniu litery *p* zaproponowała ćwiczenia w składaniu wyrazów z sylab, wśród których znalazły się nieprawidłowo podzielone słowa *palec* i *pasek*. Dwuznak *dź* jest reprezentowany przez słowo *dżungla*, które również zostało podzielone niepoprawnie.

Na ryc. 13 znajdują się omawiane strony z tego podręcznika oraz przykłady ćwiczeń mających na celu usprawnienie czytania, często stosowanych przez Meterę i rekomendowanych przez Cackowską.

¹³ Liczne ćwiczenia z wykorzystaniem sylab i rozsypanek sylabowych znalazły się również w zbiorze ćwiczeń opracowanym przez H. Meterę wspólnie z H. Lindqvist *Uczymy dzieci języka polskiego* (Warszawa 1993).

<p>p P  </p> <p>p P <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/></p> <p>-pa- -pi- -pe- -pq- -py- -po- -pę-</p> <p>pal $\begin{matrix} \text{ma} \\ \text{to} \\ \text{ec} \end{matrix}$ pa-li $\begin{matrix} \text{1} & \text{2} \\ \text{2} & \text{1} \end{matrix}$ pas $\begin{matrix} \text{ta} \\ \text{mo} \\ \text{ek} \end{matrix}$ Pa  a=e</p>	<p>dż Dż </p> <p>dż Dż <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/></p> <p>dżinsy dżokej dżdżownica</p> <p>dżu $\begin{matrix} \text{ma} \\ \text{ngla} \end{matrix}$</p>
<p>Pada, pada: kapu-kap, plum-plum, pac-pac. Ptaki odlatują od nas daleko. Listki lecą i spadają nisko.</p> <p>Kto ma listki klonu? Jaki jest listek lipy? A co ma sosna? Namaluj listek klonu i listek lipy.</p> <p><i>p ptak P Ptaki odlatują.</i></p>	<p> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/></p> <p>Zbyszek i Janusz oglądają pokaz jazdy na łyżwach. Jeżdżą pary tancerzne. Teraz na lodowisko wchodzi para polska. Muzyka gra wesoło. Tancerze doskonale wykonują trudne figury. Zbyszek cichutko gwiżdże w takt muzyki. Za chwilę chłopcy oglądają wyniki: 5,4 5,5 5,6 5,7 5,6 5,6 5,7 Na trybunach klaszczą i wołają: Pol-ska! Pol-ska!</p> <p><i>dż dżem Dż Dżem mi smakuje.</i></p>

Ryc. 13. Przykładowe strony z podręcznika *Metery Nauczę się czytać* (1975, s. 49 i 77)
An example of pages from Metera's handbook *Nauczę się czytać* (I will learn to read)

<p>wierz </p>	<p>wie $\begin{matrix} \text{czór} \\ \text{ża} \\ \text{szak} \end{matrix}$</p>	<p>wiat </p>
<p>mie $\begin{matrix} \text{dnica} \\ \text{dza} \\ \text{czyk} \end{matrix}$</p>	<p>mia </p>	<p>bie $\begin{matrix} \text{gun} \\ \text{dak} \\ \text{gacz} \end{matrix}$</p>
<p>pie $\begin{matrix} \text{karz} \\ \text{gi} \\ \text{czarka} \end{matrix}$</p>	<p>kier </p>	<p>ża $\begin{matrix} \text{ma} \\ \text{wę} \end{matrix}$ giel</p>

Ryc. 14. Przykłady ćwiczeń z wykorzystaniem rebusów i sylab (słowo *miednica* zostało podzielone niepoprawnie) z podręcznika *Nauczę się czytać* (1975, s. 79)
Examples of exercises using rebuses and syllables (the word „miednica” (basin) is divided incorrectly from the handbook *Nauczę się czytać* (I will learn to read)

Zaproponowana przez Cackowską koncepcja metody nauki czytania i pisanie z silną ekspozycją sylaby jest wykorzystywana coraz powszechniej i w coraz szerszym zakresie we współczesnych podręcznikach do nauczania początkowego¹⁴. Znajdują się w nich różnorodne ćwiczenia z wykorzystaniem sylab, takie jak: rebusy, labirynty, suwaki, zegary, „uzupełnianki”, „rozsypanki”, „płatanki”, „szyfrowanki”. Sylaby należy czytać i pisać, ustawiać według kolejności, przenosić z górnych kratek do dolnych, przyklejać w oznaczonych miejscach, uzupełniać nimi wyrazy i zdania, otoczyć, pozbierać, odszukać, układać, łączyć w pary, pokolorować, wyciąć lub skreślić. Sylaba jest wykorzystywana również do nauki „rytmicznego czytania”¹⁵, często połączonego z wyklaskiwaniem lub wystukiwaniem rytmu, np. *Tu ma ma. To me ta. Mam czy-ste i zdro-we zę-by*. Nawet zdania pytające uczniowie muszą czytać rytmicznie, np. *Kto za-mie-nił kró-lew-nę w żab-kę?* W praktyce jest to czytanie skandowane¹⁶. Tak nienaturalny sposób czytania polecany jest nie tylko w okresie przejściowym, ale przez długie miesiące nauki.

Mimo nadawania sylabie szczególnego znaczenia w nauce czytania i pisanie uczniowie nie mają żadnej okazji, by dowiedzieć się z podręczników, że sylaba jest jednostką mowy, a nie pisma. Nauczyciele nauczania wczesnoszkolnego zwykle nie potrafią podać żadnej definicji sylaby. Są za to przekonani, że sylaba jest „zbiorem liter”, „zlepkiem liter”, „ciągiem liter”, „grupą liter”, „wyrazem składającym się z liter”, „podziałem wyrazu”, „częścią wyrazu zakończoną samogłoską”, „znakiem graficznym”¹⁷. Problem ten dotyczy wielu publikacji z zakresu edukacji wczesnoszkolnej, np. Czelakowska w książce *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym* (2009) również zalicza sylaby do symboli graficznych. Za ciekawostkę należy uznać fakt, iż w jednym ze współczesnych programów nauczania autorzy prognozują, że po ukończeniu klasy I uczeń będzie dysponował umiejętnością czytania sylab ze zrozumieniem¹⁸.

¹⁴ Wykazały to badania przeprowadzone przez mnie w roku szkolnym 2010/2011. Łącznie obiektem badań było sto publikacji wchodzących w skład następujących pakietów edukacyjnych: *Wesoła szkoła, Ja i moja szkoła, Już w szkole, Przygoda z klasą, Z Ekoludkiem w szkole*. Na publikacje te złożyły się podręczniki podstawowe i uzupełniające, zeszyty ćwiczeń, karty pracy, karty badania umiejętności uczniów, sprawki i wyprawki dla uczniów, zbiory tekstów do czytania, programy nauczania, poradniki i przewodniki metodyczne oraz scenariusze zajęć. W czterech z pięciu badanych podręczników wyeksponowano rolę sylaby w początkowej nauce czytania i pisanie, a tylko w jednym z nich (*Ja i moja szkoła*) podkreślono znaczenie relacji głoskowo-literowych (Jurek 2011).

¹⁵ Określenie autorów *Wesołej szkoły* często pojawiające się zarówno w przewodniku metodycznym, jak i w podręczniku w poleceniach do ćwiczeń (z tego też podręcznika pochodzą przykłady ilustrujące „rytmiczne czytanie”).

¹⁶ Humboldt (2002) dowodził, że ustawiczne rozcinanie brzmienia na poszczególne sylaby musi mieć niekorzystny wpływ na płynność myśli.

¹⁷ Cytaty pochodzą z wypowiedzi nauczycieli biorących udział w badaniach (Jurek 2011).

¹⁸ J. Brzózka, K. Harmak, K. Izbińska, A. Jasiocha, W. Went, *Razem w szkole. Program edukacji wczesnoszkolnej. Klasy 1–3*, WSiP, Warszawa 2009, s. 48.

Badania nad wartością i skutecznością dydaktyczną metody dźwiękowej, rekomendowanej przez Cackowską i zastosowanej we współczesnych podręcznikach, wykazały, że nauczanie czytania, polegające na mechanicznym dzieleniu i składaniu wyrazów z sylab, odbywa się kosztem innych umiejętności językowych, przede wszystkim pisania (Jurek 2012), choć udowodniono, iż rozwijanie sprawności pisania ma bardzo korzystny wpływ na wyniki czytania (transfer w kierunku odwrotnym jest utrudniony – nauka czytania nie zapewnia opanowania sprawności pisania) (Prejbisz, za: Grochowski 1982, Paliński 1982)¹⁹. Fisher (1999) podkreśla, że czynność pisania może poprawić nie tylko umiejętności czytania, ale także myślenia.

Dzieci nauczone czytania i pisania metodą składania i rozkładania wyrazów z sylab stosowały zapis fonetyczny²⁰ (np. *papuszka*, *gwiastkowy*, *gromatka*) i posługiwały się w pisowni prymitywną strategią „doklejania” do siebie kolejnych sylab, co stało się przyczyną licznych błędów ortograficznych, np. 46% uczniów²¹ napisało *roweże* (po skojarzeniu ze słowem *że*), 82% napisało *poszeżyć* (który to wyraz dzieci kojarzyły ze słowem *żyć*). Niewystarczająca liczba ćwiczeń w analizie i syntezie grafonemowej spowodowała także dodawanie oraz pomijanie liter w wyrazach i zniekształcanie pisowni całych słów. Sylaba – w przeciwieństwie do morfemu leksykalnego – nie jest nośnikiem informacji semantycznej, nie umożliwia więc także rozpoznawania znaczenia wyrazów (ułatwia jedynie ich wymawianie).

Współcześnie prowadzone badania naukowe wykazały, że proces opanowania czytania i pisania rozwija się stopniowo i przebiega od opracowania informacji na poziomie fonologicznym. Skuteczność opanowania sztuki dekodowania²² – czytania na pierwszym poziomie systemu językowego, determinuje efektywne funkcjonowanie uczniów na wyższych poziomach tego systemu (Krasowicz-Kupis, Bryant 2004, Wolf, Vellutino, Berko Gleason 2005). Uczniowie muszą poznać elementy systemu językowego, a także ich współdziałanie i współzależność,

¹⁹ Słuszność tej tezy potwierdziły również badania PIRLS 2006, które wykazały istotny wpływ pisania na wyniki czytania. Im częściej nauczyciele wymagali od uczniów wypowiedzi pisemnych związanych z przeczytanym tekstem, tym wyższe osiągnęli oni wyniki w wyszukiwaniu informacji, wyciąganiu wniosków, wiązaniu i interpretowaniu danych, badaniu i ocenianiu treści, języka i układu tekstu (Konarzewski 2007).

²⁰ Humboldt (2002, s. 331) stwierdził, że: „Kto znaki odpowiadające słowom opanował tylko mechanicznie, ten nie posiędzie w takim piśmie niczego poza pismem fonetycznym”.

²¹ W badaniach uczestniczyło 586 uczniów z 28 klas trzecich szkół podstawowych (Jurek 2011).

²² Dekodowanie wyrazów polega na przekształcaniu liter w fonemy i łączeniu ich ze sobą w celu skonstruowania słów. Opanowanie dekodowania umożliwia odczytywanie wszystkich wyrazów, w tym nigdy wcześniej niewidzianych czy też sztucznie utworzonych (Meadows 1997, Hunt 2008, Ehri 2008, Sochacka 2009).

by sprawnie posługiwać się całym systemem²³. Najnowsze modele psycholingwistyczne potwierdzają duże znaczenie znajomości morfologii dla sprawnego funkcjonowania systemu językowego (Reeves, Hirsh-Pasek, Golinkoff 2005). Zdaniem Leontiewa, na poziomie propedeutycznym nauka składni jest niezbędnym warunkiem do poprawnego tworzenia i formułowania swoich myśli przez dziecko. Bazę dla składni stanowi morfologia. Autor podkreślał, że bez morfologii nie można budować związków wyrazowych, a te z kolei są potrzebne do budowy zdań (Leontiew 2010).

We współczesnych polskich podręcznikach analiza i synteza grafonemowa jest marginalizowana, a na kolejnym poziomie „morfemy – »cegiełki«, z których zbudowane są wyrazy w języku pisanym, zastępuje się strukturami fonetycznymi – sylabami. Podejście takie nie tylko ogranicza dzieciom możliwości rozwoju pisemnej komunikacji językowej, ale jest także przyczyną ich trudności w nauce czytania i pisanía” (Jurek 2012).

PODSUMOWANIE

Dźwiękowa metoda początkowej nauki czytania została wprowadzona w Rosji i w Polsce w różnych odmianach. Elkonin opracował metodę foniczną, natomiast Cackowska, po dokonaniu w niej istotnych zmian, zaproponowała metodę fonetyczną.

Koncepcja opracowana przez Cackowską została ukierunkowana na uzyskanie szybkiego efektu w czytaniu, drogą mechanicznego składania i rozkładania wyrazów z sylab, w oderwaniu od kształcenia językowego. Badania pokazały, że prowadzona w ten sposób nauka jest nieracjonalna, nieefektywna, nie daje dzieciom możliwości poznania elementów języka i ich wzajemnych powiązań, ograniczając im w poważnym stopniu możliwości rozwoju pisemnej komunikacji językowej (Jurek 2012). W świetle obecnej wiedzy metoda fonetyczna wydaje się właściwa jedynie do ćwiczeń logopedycznych.

Rozwiązania metodyczne przyjęte w podręcznikach rosyjskich, oparte na metodzie fonicznej, są zgodne z najnowszą wiedzą, dostosowane do możliwości poznawczych dzieci i odpowiednie dla pisma alfabetycznego (dźwiękowo-literowego). System Elkonina umożliwia uczniom jednocześnie zdobycie umiejętności

²³ System fonologiczny języka polskiego jest ściśle związany z systemem semantycznym. Fundamentalnym elementem systemu semantycznego jest morfem. Fonemy, morfemy i wyrazy są z kolei integrowane przez system syntaktyczny, który stanowi układ elementów służących do konstruowania wypowiedzi. Język jest zbiorem elementów, z których każdy pełni określoną funkcję. Zależności te doskonale rozumiał M. Falski, uwzględniając je w swoim podręczniku. Najważniejszą zaletą *Elementarza* było systemowe podejście do kształcenia umiejętności językowych, przy czym żadna z tych umiejętności nie została zaniedbana.

czytania i pisania, rozwój myślenia i opanowanie podstawowej wiedzy o funkcjonowaniu systemu językowego.

Udowodniono, że poziom umiejętności czytania, jaki reprezentują uczniowie starszych klas, w dużej mierze zależy od stopnia opanowania przez nich tej kompetencji w pierwszej klasie szkoły podstawowej (Ehri 2008). Podręczniki opracowane zgodnie z systemem Elkonina mogą więc mieć istotny wpływ na sukcesy rosyjskich uczniów, którzy w Międzynarodowym Badaniu Postępów Biegłości w Czytaniu PIRLS 2006 zajęli pierwsze miejsce (Konarzewski 2007).

Szczegółowe zbadanie koncepcji Elkonina oraz przystosowanie jej do polskiego systemu językowego może stać się źródłem inspiracji dla autorów do opracowania nowoczesnych podręczników dla dzieci w naszym kraju. Problem ten wydaje się szczególnie istotny, gdyż wielu polskich badaczy zwróciło uwagę na fakt coraz bardziej obniżającego się poziomu umiejętności uczniów w zakresie czytania i pisania, a z danych uzyskanych od nauczycieli, przedstawionych w raporcie PIRLS 2006, wynika, że w Polsce niemal 1/4 dzieci wymaga zajęć wyrównawczych z czytania (Konarzewski 2007).

SUMMARY

In the introduction the division of the elementary literacy learning method on the basis of several criteria is presented. Aside from that, some terminological issues are clarified: the phonic and phonetic methods as variants of the sound method, together with a short presentation of the history of the development of sound methods in Europe. The first two chapters are devoted to the analysis and evaluation of the didactic value of (1) the phonic method designed by D. B. Elkonin, used in Russian textbooks, and (2) the phonetic method proposed by M. Cackowska, used in the teaching of reading in Poland. In the final part there are conclusions drawn on the basis of teaching by means of (1) the phonic method, compatible with the contemporary state of the art, relevant for the alphabetic system, and accommodated to cognitive needs of children, and (2) the phonetic method that not only limits capabilities of the development of written communication of pupils, but is also the cause of their difficulties in learning to read and write.

Key words: elementary literacy learning, sound method, phonic method, phonetic method, didactic value

BIBLIOGRAFIA

- Blakemore S.-J., Frith U. (2008), *Jak uczy się mózg*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Borowiec H. (1996), *Słownictwo elementarzy a możliwości umysłowe dziecka*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Cackowska M. (1984a), *Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych*, Warszawa: WSiP.
- Cackowska M. (1984b), *W poszukiwaniu koncepcji optymalnego elementarza*. Lublin: UMCS.

- Czelakowska D. (2009), *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dubisz S. (red.) (2003), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 4, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ehri L. (2008), *Procesy czytania. Rozwijanie tej umiejętności i konsekwencje dla nauczania*, [w:] G. Reid, J. Wearmouth (red.), *Dysleksja. Teoria i praktyka* (s. 236–259), Gdańsk: GWP.
- Elkonin D. B. (2010a), *Bukwar*, cz. 1, Moskwa: Wydawnictwo Proswieszczenie.
- Elkonin D. B. (2010b), *Bukwar*, cz. 2, Moskwa: Wydawnictwo Proswieszczenie.
- Elkonin D. B. (1989), *Izbrannyje psichologiczieskije trudy*, pod red. W. W. Dawydowa i W. P. Zinzenko, [w:] A. B. Cziriepanina (zaw. red.), *Trudy diejstwitielnych czlienow i czlienow-korrespondientow Akademii Piedadogiczieskich Nauk SSSR* (s. 380–404), Moskwa: Piedadogika.
- Elkonin D. B. (1998), *Razwitiie ustnoj i pismiennoj rieczy ucziaszczichsja*, pod red. W. W. Dawydowa i T. A. Nieznowej, Moskwa: Izdatielstwo INTOR.
- Estkowski E. (1955), *Wybór pism pedagogicznych*, Warszawa: PZWS.
- Falski M. (2007), *Z okrucichów wspomnień*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Fisher R. (1999), *Uczymy, jak myśleć*, Warszawa: WSiP.
- Grochowski L. (1982), *Kształtowanie sprawności pisania w języku rosyjskim*, [w:] S. Siatkowski (red.), *Podstawy pedagogiczne nauczania języka rosyjskiego* (s. 264–278), Warszawa: WSiP.
- Humboldt W. von (2002), *O myśli i mowie. Wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hunt G. (2008), *Krytyczne podejście do tekstu i dostęp do leksykonu*, [w:] G. Reid, J. Wearmouth (red.), *Dysleksja. Teoria i praktyka* (s. 443–459), Gdańsk: GWP.
- Jakobson R., Halle M. (1964), *Podstawy języka*, Wrocław: Ossolineum.
- Jurek A. (2012), *Metody nauki czytania i pisania z perspektywy trudności uczniów*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Konarzewski K. (oprac.), (2007) *PIRLS 2006. Jak czytają dzieci w Polsce i na świecie*, Warszawa: CKE.
- Krasowicz-Kupis G., Bryant P. (2004) *Świadomość językowa dzieci polskich i angielskich a czytanie*, [w:] M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.), *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych* (s. 36–53), Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Leontiew A. A. (2010), *Jazyk, riecz', riecziewaja diejatielnost'*, Moskwa: Wydawnictwo Krasand.
- Linke K. (1933), *Nauczanie łączne oraz nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej*, Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Mackinder J. M. (1935), *Praca indywidualna w klasach dla najmłodszych*, Warszawa: Wydawnictwo „Nasza Księgarnia” ZNP.
- Meadows S. (1997), *Rozwój poznawczy*, [w:] P. E. Bryant, A. M. Colman (red.), *Psychologia rozwoju* (s. 37–59), Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Metera H. (1975), *Nauczę się czytać. Klasa I*, Warszawa: WSiP.
- Moir A., Jessel D. (2007), *Płeć mózgu*, Warszawa: PIW.
- Mrożkiewicz K. (1977), *W poszukiwaniu lepszych metod nauki czytania*, [w:] M. Przetacznikowa, T. Wróbel (red.), *Z zagadnień psychodydaktyki nauczania początkowego* (s. 188–215), Warszawa: WSiP.
- Osterloff W. (1921), *Metodyka języka ojczystego w zakresie elementarnym*, Łódź: Księgarnia Ludwika Fiszera Skarbnica Pedagogiczna.
- Paliński A. (1982), *Kształtowanie sprawności czytania w języku rosyjskim*, [w:] S. Siatkowski (red.), *Podstawy pedagogiczne nauczania języka rosyjskiego* (s. 250–263), Warszawa: WSiP.
- Pestalozzi J. H. (1994), *Jak Gertruda uczy swoje dzieci (1801)*, [w:] *Materiały do ćwiczeń z historii wychowania. Część II* (s. 93–110), Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.

- Pestalozzi J. H. (1972), *Pisma pedagogiczne*, Wrocław: Ossolineum.
- Polański K. (red.), (1999), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Ossolineum.
- Przyłubscy E. i F. (1976), *Litery. Przewodnik dla nauczyciela*, Warszawa: WSiP.
- Radwiłowiczowa M., Morawska Z. (1986), *Metodyka nauczania początkowego*, Warszawa: WSiP.
- Reber A. S. (2002), *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Reeves L. M., Hirsh-Pasek K., Golinkoff R. (2005), *Słowa i znaczenia – od pojęć pierwotnych do złożonych struktur*, [w:] J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.), *Psycholingwistyka* (s. 173–247), Gdańsk: GWP.
- Sochacka K. (2009), *Rozumienie i wykorzystywanie drukowanych informacji jako podstawa uczenia się*, [w:] M. Wróblewska (red.), *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole. Wybrane zagadnienia* (s. 95–111), Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Szulc A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Taylor J., Serniclaes W. (2001), *Dźwięki języka: fonetyka i fonologia*, [w:] E. Tabakowska (red.), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa* (s. 147–174), Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Wolf M., Vellutino F., Berko Gleason J. (2005), *Psycholingwistyczna analiza czynności czytania*, [w:] J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.), *Psycholingwistyka* (s. 439–476), Gdańsk: GWP.
- Zborowski J. (1959), *Początkowa nauka czytania*, Warszawa: PZWS.